

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ФОНД ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ТВОРЧЕСТВА КУЛЬТУРЫ

Сборник статей

Международная научно-практическая конференция
Шамовские педагогические чтения научной школы
Управления образовательными системами

**СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ РЕШЕНИЯ**

Сборник статей

I
часть

I
часть

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ФОНД ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ,
ТВОРЧЕСТВА, КУЛЬТУРЫ**

**XI Международная научно-практическая конференция
«Шамовские педагогические чтения научной школы
Управления образовательными системами
"СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ РЕШЕНИЯ"»**

Сборник статей



**I
ЧАСТЬ**

**Москва
2019**

Редколлегия:

Редакционная коллегия сборника: *Воровщиков С.Г.*, д.п.н., проф. МПГУ, академик МАНПО, (отв. редактор), *Шклярова О.А.*, к.п.н., проф. МПГУ (отв. редактор), *Афанасенкова Е.Л.*, к.п.н., доц. СахГУ, *Белова С.Н.*, д.п.н., доц. КИРО, академик МАНПО, *Галева Н.Л.*, к.б.н., проф. МПГУ, член-корр. МАНПО, *Гуськова С.К.*, к.п.н., доц. МПГУ, член-корр. МАНПО, *Загуменнов Ю.Л.*, к.п.н., проф. РЭУ, *Заславская О.Ю.*, д.п.н., проф. МПГУ, академик МАНПО, *Заславский А.А.*, к.п.н., доц. МПГУ, член-корр. МАНПО, *Ильина И.В.*, д.п.н., проф., КГУ член-корр. МАНПО, *Козилова Л.В.*, к.п.н., доц. МПГУ, член-корр. МАНПО, *Кутбидинова Р.А.*, к.п.н., доц. СахГУ, *Мижериков В.А.*, к.п.н., доц. АСОУ, академик МАНПО, *Осипова О.П.*, д.п.н., проф. МПГУ, *Подчалимова Г.Н.*, д.п.н., проф. КИРО, академик МАНПО, *Савенкова Е.В.*, ст. препод. МПГУ, *Синельников И.Ю.*, к.п.н., ст.н.с. ИСРО РАО, *Степанов С.Ю.*, д.п.н., проф., МПГУ, академик НАСТ, *Суходимцева А.П.*, к.п.н., ст.н.с. ИСРО РАО, член-корр. МАНПО, *Татьянченко Д.В.*, к.п.н., доц. ЮУрГГПУ, член-корр. МАНПО, *Трунцева Т.Н.*, к.п.н., доц. АСОУ, *Усков С.В.*, к.п.н., доц. МПГУ, *Цибульникова В.Е.*, к.п.н., доц. МПГУ, член-корр. МАНПО, *Чечелева В.Н.*, к.филол.н., доц. МПГУ.

С **Современные векторы развития образования: актуальные**
23 **проблемы и перспективные решения:** сб. науч. тр. / XI Между-
народ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения
научной школы Управления образования образовательными системами», 25
января 2019 г. В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – 730 с.

ISBN978-5-98923-894-1

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

Сборник адресует научно-педагогическим работникам вузов, студентам, аспирантам, преподавателям и методистам учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров образования, руководителям и учителям общеобразовательных организаций, педагогам системы дополнительного образования детей.

УДК 372.8
ББК 74.202.5

ISBN 978-5-98923-894-1

© Авторы, 2019
© Оформление, 2019

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

УДК 37.013.46

Шамовские чтения: методолого-теоретический ресурс развития научной школы Управления образовательными системами

Воровшиков Сергей Георгиевич, проф., д.п.н., проф. Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Председатель Оргкомитета Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», академик МАНПО, vorovshikovsg@mgpu.ru SPIN-код: 1366-5979

ШклярOVA Ольга Анатольевна, к.п.н., проф. кафедры УОС им. Т.И. Шамовой ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет», зам. председателя оргкомитета Шамовских чтений, oa.shklyarova@mpgu.edu SPIN-код: 9214-2487

Аннотация. В статье описано проведение XI Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами «Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения», которые прошли 25 января 2019 года.

Ключевые слова: научная школа; чтения.

Shamovsky readings: metodologo-theoretical resource of development school of sciences of Management of educational systems

Vorovshchikov S., Dr.Sc. (Education), prof., academician of International Academy of Teacher Education Sciences.

Shklyarova O., PhD (Education), prof. of Moscow State Pedagogical University, the deputy chairman of the organizing committee of Shamovsky readings

Abstract. In article carrying out International scientific and practical conference "Shamovsky pedagogical readings school of sciences of Management of educational systems "Modern vectors of a development of education is described: actual problems and perspective decisions" which passed on January 25, 2019.

Keywords: school of sciences; readings.

В течение нескольких лет традиционно в Татьянин день – в день памяти св. мученицы Татианы – небесной покровительницы студентов и университетов – проходили научно-практические конференции, инициированные сообществом специалистов по повышению квалификации и профессиональной переподготовке работников образования. С 2009 года эти конференции стали проводиться в формате Всероссийских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами, основоположником которой является Татьяна Ивановна Шамова (22 ноября 1924 – 28 июля 2010) – профессор, доктор педагогических наук, Заслуженный деятель науки РФ, член-корр. РАО, почетный член Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). В 2011 году чтения получили официальный статус «Шамовских». В 2017 году решением Президиума МАНПО Шамовские чтения получили статус «Международной научно-практической конференции».

25 января 2019 года в столичной школе № 1468 (экс-директор – Бронштейн Илья Михайлович, первый заместитель Министра образования Московской области, исполняющий обязанности директора – Деева Татьяна Николаевна) состоялась XI Международная научно-практическая конференция «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами "Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения"». Организаторами чтений выступили: Общественный совет научной школы Управления образовательными системами, НП «Международная академия наук педагогического образования» (МАНПО), ФГБОУ ВО

«Московский педагогический государственный университет» (МПГУ), НО «Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры», РОО «Инновации в образовании» (Беларусь), Минский филиал ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (Беларусь), ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (ИСРО), ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (МГПУ), ОГБОУ ДПО «Курский институт развития образования» (КИРО), ГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения квалификации работников образования» (ПОИПКРО), ФГБОУ ВО «Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ЮУрГГПУ), ФГОБУ ВО «Сахалинский государственный университет» (СахГУ), ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (УГПУ), КГУ «Городской научно-методический Центр новых технологий в образовании УО г. Алматы» (Казахстан). В чтениях традиционно приняли участие сын Шамовой Татьяна Ивановны, д.м.н., проф., Шамов Сергей Александрович, внук, к.м.н. Шамов Леонид Сергеевич и правнук – Александр, учащийся 8 класса.

По сложившейся традиции в работе Шамовских чтений приняли участие представители научно-педагогической общественности, руководители и педагоги образовательных организаций, представляющие не только Москву и Московскую область, но и различные субъекты РФ. Так, непосредственно на базе школы № 1468 в чтениях приняли участие более трехсот десяти учеников, сторонников и последователей Научной школы из нескольких регионов России: Балабаново, Балашихи, Белгорода, Боровска, Грозного, Екатеринбурга, Калининграда, Калуги, Кирова, Королева, Курска, Москвы, Нижнего Новгорода, Петрозаводска, Пскова, Рязани, Смоленска, Солнечногорска, Тулы, Чайковского, Челябинска, Южно-Сахалинска, Ялты и др. В работе семнадцати секций приняли участие управленцы и педагоги Азербайджана, Армении, Белоруссии, Вьетнама, Индонезии, Казахстана, Китая, Молдавии, Монголии, Украины, Сирии.

С приветственным словом к участникам обратились старшие коллеги Т.И. Шамовой, с которой они еще в конце прошлого века создавали федеральную систему повышения профессиональной компетентности руководителей школы – Турбовской Яков Семенович, д.п.н., проф. ФГБНУ ИСРО РАО и Лазутова Мария Николаевна, д.и.н., проф., экс-зам. министра образования РФ (1993-96 гг.), советник ректора ГАОУ ДПО «Московский центр развития кадрового потенциала образования». С пожеланием успешной работы к участникам конференции обратилась Болотова Елена Леонидовна, д.п.н., проректор по учебной работе МПГУ.

На пленарной части чтений были два основных выступающих. С докладом «Экспертно-проектный инструментарий управления развитием образовательных систем» выступил Ясвин Витольд Альбертович, проф., д.пс.н., проф. Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, лауреат Премии Правительства РФ в области образования, эксперт президентской программы подготовки управленческих кадров сферы образования РАНХиГС при Президенте РФ. С докладом «Проектирование содержания и ресурсов подготовки современных менеджеров образования в условиях цифровой экономики» выступила Осипова Ольга Петровна, доц., д.п.н., проф. кафедры управления образовательными системами имени Г.И. Шамовой ФГБОУ ВО МПГУ.

Особыми гостями на международной конференции с совместным докладом «Россия – Индонезия: диалог образовательных систем» были господин Мурсакин (Mursakin), директор индонезийской школы при посольстве Республики Индонезия в Москве, и Назаренко-Матвеева Татьяна Михайловна, доц. кафедры методики преподавания технологии, информатики и информационно-коммуникационных технологий ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», президент Межрегиональной общественной организации «Гармония мира».

В работе чтений приняли участие представители педагогических издательств и журналов: Медведева Юлия Валериевна, к.п.н., гл. редактор редакции «Обучение и воспита-

ние. Школа», журнала «Справочник заместителя директора школы», Мешкова Екатерина Васильевна, зам. директор издательства «Смысл», ООО «Психологическая книга». В.М. Прудников, гл. редактор научно-издательского Центра «ИНФРА-М» представил ресурсы научно-образовательного портала Znanium.com, десяти участникам чтений были вручены подарочные сертификаты на доступ к коллекциям произведений данной электронно-библиотечной системы.

Работа малых пленарных заседаний чтений традиционно велась секционно:

1. *Управление развитием коммуникативной компетентности педагога: современные подходы*. Модераторы: Козилова Лидия Васильевна, к.п.н., член-корр. МАНПО, доц. кафедры управления образовательными системами (УОС) имени Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО МПГУ, Гуськова Светлана Константиновна, к.п.н., член-корр. МАНПО, доц. кафедры УОС имени Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО МПГУ, Савенкова Елена Викторовна, ст. преподаватель кафедры УОС имени Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО МПГУ.

2. *Информатизация образования в эпоху цифровизации*. Модераторы: Заславская Ольга Юрьевна, проф., д.п.н., академик МАНПО, проф. кафедры информатизации образования Института математики, информатики и естественных наук ГАОУ ВО МГПУ, Азевич Алексей Иванович, к.п.н., доц. кафедры информатизации образования ГАОУ ВО МГПУ, Жемчужников Дмитрий Григорьевич, к.п.н., учитель информатики ГБОУ «Многопрофильная школа №1220»

3. *Безопасная школа в условиях информатизации*. Модератор: Заславский Алексей Андреевич, к.п.н., доц. дирекции образовательных программ ГАОУ ВО МГПУ.

4. *Педагогический феномен межпредметной интеграции в отечественной и зарубежной системах образования*. Модератор: Суходимцева Анна Петровна, к.п.н., ст.н.с. ФГБНУ ИСРО РАО.

5. *Педагогическая терминология в условиях цифровой модернизации системы образования России*. Модераторы: Мижериков Василий Андреевич, Почётный академик МАНПО, к.п.н., доц., ст.н.с. ГБОУ ВО МО АСОУ, Трунцева Татьяна Николаевна, к.п.н., доц., кафедра методики преподавания гуманитарных и художественно-эстетических дисциплин, ГБОУ ВО МО АСОУ.

6. *Проектный менеджмент как объект научно-педагогического исследования и управленческой практики*. Модераторы: Осипова Ольга Петровна, доц., д.п.н., проф. кафедры УОС имени Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО МПГУ, Шклярова Ольга Анатольевна, доц., к.п.н., проф. кафедры УОС имени Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО МПГУ.

7. *Педагогика и психология здоровья: культура, управление, физическое воспитание и спорт*. Модераторы: Цибульниковка Виктория Евгеньевна, доц., к.п.н., доц. кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластёнина ФГБОУ ВО МПГУ, член-корр. МАНПО; Степанова Ольга Николаевна, проф., д.п.н., проф. и зав. кафедрой спортивных дисциплин и методики их преподавания ФГБОУ ВО МПГУ.

8. *Приоритетные направления сотрудничества в системе «школа-вуз»*. Модераторы: Чечелева Вера Николаевна, к. филол.н., начальник отдела организационно-методического обеспечения социально-образовательных проектов ФГБОУ ВО МПГУ, Борисова Людмила Александровна, к.п.н., доц., руководитель проекта, Дирекция общего образования НИУ «Высшая школа экономики».

9. *Рефлексивные и сотворческие методы в современном образовании и управлении им*. Модератор: Степанов Сергей Юрьевич, проф., д.п.с.н., проф. Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, Действительный член Национальной академии социальных технологий.

10. *Внутришкольная система управления качеством образования: современные ресурсы и резервы развития*. Модератор: Галеева Наталья Львовна, доц., к.б.н., член-корр. МАНПО, проф. кафедры УОС имени Т.И. Шамовой МПГУ, Дудалева Ольга Алексан-

дровна, зам. директора по качеству ГБОУ «Школа № 1793 им. героя Советского Союза А.К. Новикова».

11. *Совершенствование ФГОС старшей школы: актуальность, проблемы, решения*. Модераторы: Синельников Игорь Юрьевич, к.п.н., ст.н.с. ФГБНУ ИСРО РАО, Лобанов Илья Анатольевич, н.с. ФГБНУ ИСРО РАО.

12. *Образование в интересах устойчивого развития* (Дистанционное заседание, г. Минск). Модератор: Загуменнов Юрий Леонидович, доц., к.п.н., проф. Минского филиала ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», Республиканское общественное объединение «Инновации в образовании» (Беларусь).

13. *Школьное метаобразование: масштабность перемен и периферийность действий* (Дистанционная секция, г. Челябинск). Модератор: Татьяначенко Дмитрий Владимирович, доц., к.п.н., член-корр. МАНПО, в.н.с. ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ.

14. *Психолого-педагогические аспекты управления в современных образовательных системах* (Дистанционная секция, о. Сахалин). Модераторы: Афанасенкова Елена Леонидовна, доц., к.п.с.н., доц. каф. психологии ФГБОУ ВО СахГУ; Кутбиддинова Римма Анваровна, доц., к.п.с.н., доц. каф. психологии СахГУ; Васягина Наталия Николаевна, проф., д.п.с.н., заведующий каф. психологии образования УрГПУ, Казаева Евгения Анатольевна, доц., д.п.н., проф. кафедры психологии образования ФГБОУ ВО УрГПУ, г. Екатеринбург.

15. *Управление образовательной организацией в условиях концептуальных изменений в образовании* (Дистанционная секция, г. Курск). Модераторы: Подчалимова Галина Николаевна, д.п.н., проф., академик МАНПО, ректор ОГБОУ ДПО КИРО, Ильина Ирина Викторовна, д.п.н., проф., член-корр. МАНПО, директор института непрерывного образования ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», Белова Светлана Николаевна, д.п.н., член-корр. МАНПО, проректор ОГБОУ ДПО КИРО.

16. *Идеи Ю.А. Конаржевского: модернизация российского образования* (Дистанционное заседание Клуба Конаржевцев, г. Псков). Модераторы: Давыдов Гарри Артемович, к.п.н., зав. кафедрой управления развитием образовательных систем ГБОУ ДПО ПОИПКРО, Фомичева Людмила Кузьминична, к.п.н., ректор ГБОУ ДПО ПОИПКРО.

17. *Ресурсы развития образовательной системы* (Дистанционное заседание, г. Алматы, Казахстан). Модераторы: Темирбекова Максима Нуриевна, заместитель директора по методической работе КГУ «Городской научно-методический центр новых технологий в образовании УО г. Алматы», Карамендинова Гульнара Мауткановна, директор Казахстанско-Российской школы-гимназии № 54 им. И.В. Панфилова.

Шамовские чтения за одиннадцать лет стали эффективной коммуникативной площадкой, с одной стороны, по представлению образовательных, научно-методических, консалтинговых возможностей научной школы, с другой стороны, по обсуждению актуальных проблем системы образования, требующих незамедлительных теоретико-технологических исследований и организации повышения соответствующей компетентности педагогов и руководителей [1-9]. Так, чтения постепенно стали продуктивной формой взаимоотношения практиков, вынужденных решать нестандартные организационно-управленческие и научно-методические проблемы, и теоретиков, обладающих экспертными знаниями и владеющих эффективными управленческими и педагогическими технологиями, готовыми оказать востребованные консалтинговые услуги [10-17; 19-21].

За эти годы в Шамовских чтениях приняло участие более трех тысяч человек. В десяти сборниках, три из которых были двухтомными, опубликовано более тысячи восьмьсот статей. Лучшие статьи сборника публикуются в таких известных научных журналах как «Педагогическое образование и наука», «Справочник заместителя директора школы», «Управление начальной школой», «Методическая работа в школе», «Вестник института образования человека», «Инновационные проекты и программы в образовании» и др.

Распределенный характер является одним из атрибутивных признаков педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами. Стала доброй традицией проведение дистанционных секций Шамовских чтений в Алмате, Минске, Курске, Пскове, Челябинске, Южно-Сахалинске. Развивающаяся научная школа не может замыкаться в рамках какой-то одной организации, какого-то одного научного направления. Необходимо для повышения жизнеспособности научной школы использовать потенциал большинства ее активных участников, определяющих себя как члены научной школы. Своеобразным показателем такого коллективного самоопределения может быть проведение в течение уже одиннадцати лет Шамовских чтений, организуемых на базе общественного совета научной школы под эгидой Международной академии наук педагогического образования.

Общественный характер Шамовских чтений проявляется в том, что научную школу можно отнести к тем редким социальным институтам, возникающим спонтанно как проявление наивысшего самопроизвольного, самодостаточного, творческого объединения исследователей. Этот неформальный союз ученых невозможно создать посредством издания приказа или самопрезентации на сайте какого-либо вуза. Научное сообщество, представляющее собой не аморфную совокупность ученых, а целостный социальный организм, обладающий определенными традициями, погруженный в особый мир одновременно замкнутых и открытых взаимоотношений, может отреагировать ироничной улыбкой по поводу самообъявлений о возникновении очередной скороспелой «школы». Научная школа это еще одна возможность заявить и отстаивать научные интересы, проявить социально ответственную гражданскую позицию неравнодушных профессионалов.

В тоже время создание научных школ – это потребность науки, проявление необходимости самих ученых в постоянных контактах с представителями разных поколений практиков и теоретиков, обмене информацией, опытом, традициями и формами научного поиска, взаимной оценке исследований. Поэтому возникновение и развитие научной школы Т.И. Шамовой глубоко закономерно: с одной стороны, как отклик в начале 70-ых годов на потребность в развитии теории и практики внутришкольного управления, повышения профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений, с другой стороны, как отклик на современный дефицит совершенствования теории и осмысления практики управления образованием.

Позвольте краткий исторический экскурс. Период «хрущевской оттепели» не мог ни сказаться на общеобразовательной школе, происходящие изменения в школьной жизни потребовали адекватных изменений в теории и практике внутришкольного управления, в профессиональной подготовке руководителей школ. В связи с тем, что кратковременные курсы при областных институтах повышения квалификации не могли в полной мере справиться с поставленными задачами, в середине 70-ых годов на базе ведущих педагогических вузов страны создаются факультеты повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Данные факультеты были призваны выполнить двойственную задачу: с одной стороны, повышать управленческую компетентность руководителей, т.е. выполнять андрагогические функции, с другой стороны, осмысливать методологические основы, формировать теоретические положения, разрабатывать управленческие технологии, т.е. осуществлять научно-исследовательские функции. В решении этих задач и функций одно из ключевых мест в российском образовании заслуженно принадлежало кафедре управления образовательными системами и факультету повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Московского педагогического государственного университета. Данную кафедру в течение многих лет возглавляла Татьяна Ивановна Шамова – основоположник одной из наиболее уважаемых научных школ в отечественном внутришкольном управлении.

Во «Всероссийской виртуальной энциклопедии» можно прочитать емкую и одновременно лиричную словарную статью: «Татьяна Ивановна Шамова – выдающийся ученый в области дидактики и теории управления образовательными процессами, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор – всю свою жизнь посвятила школе, делу отечественного просвещения». В том числе благодаря сборникам Шамоовских чтений Т.И. Шамова по состоянию на 16 ноября 2018 года входит в сотню самых цитируемых педагогов России [18].

Татьяна Ивановна в одной из своих книг в дарственной надписи пожелала мне, но уверен, что это она искренне желает и всем нам: «превзойти идеи этой книги». А первый ученик Татьяны Ивановны, Юрий Анатольевич Конаржевский в одной из своих последних книг написал мне, но, уверен, это его жизненное кредо является завещанием всем нам, ученикам школы Татьяны Ивановны: *«Вперед и только вперед! В науке промедление и застой смерти подобны!»*

1. Артамонова Е.И., Воровицков С.Г. *Научная школа Управления образовательными системами Т.И. Шамоовой // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 1. – С. 7-11.*

2. Воровицков С.Г., Баяхчян Е.В. *Третьи Всероссийские Шамоовские педагогические чтения: актуальные проблемы и перспективы развития современного образования // Научное наследие Т.И. Шамоовой и его влияние на решение актуальных проблем современного образования: Сб. статей Третьих Всероссийских Шамоовских педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2011 г.): В 2 т. Т. 1. – М., 2011. – С. 3-7*

3. Воровицков С.Г. *IV Всероссийские Шамоовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами «Модернизация системы отечественного образования: современные проблемы и эффективные управленческие решения» (25 января 2012 г. Москва) // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 1. – С. 104-106*

4. Воровицков С.Г., Шклярова О.А. *V Всероссийские Шамоовские педагогические чтения Научной школы Управления образовательными системами «Управление образованием: перспективы развития научной школы Т.И. Шамоовой» // Управление образованием: перспективы развития научной школы Т.И. Шамоовой: Сб. статей Пятых Всероссийских Шамоовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (25 января 2013 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровицков. – М.: МПГУ, 2013. – С. 3-7*

5. Воровицков С.Г., Шклярова О.А. *VI Всероссийские Шамоовские педагогические чтения Научной школы управления образовательными системами «Современная российская школа: социально-ориентированная модель управления» // Современная российская школа: социально-ориентированная модель управления: Сб. статей Шестых Всероссийских Шамоовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (24 января 2014 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова. – М.: МПГУ, 2014. – С. 3-6*

6. Воровицков С.Г., Шклярова О.А. *VII Всероссийские Шамоовские педагогические чтения Научной школы управления образовательными системами «Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития» // Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития: Сб. статей Седьмых Всероссийских Шамоовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (23 января 2015 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова. – М.: МПГУ, 2015. – С. 3-6*

7. Воровицков С.Г., Шклярова О.А. *VIII Всероссийские Шамоовские педагогические чтения Научной школы управления образовательными системами «Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения» // Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения: Сб. статей Восьмых Всероссийских*

ских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (22 января 2016 г.)/ Отв. ред. С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова. – М.: МПГУ, 2016. – С. 3-6

8. Воровицков С.Г. IX Всероссийские Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами «Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего» (25 января 2017 г., Москва) // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 1. – С. 146-150

9. Воровицков С.Г. Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем (X Международная научно-практическая конференция «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами 25 января 2018 г., Москва) // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 154-160

10. Гуськова С.К. Основы опережающего управления в образовании в трудах Т.И. Шамовой// Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего: Сб. статей Девярых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (25 января 2017 г.)/ Отв. ред. С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 1. – М.: МПГУ, 2017. – С. 47-52.

11. Довженко Н.В. Обзор книги Татьяны Ивановны Шамовой «Активизация учения школьников»: фундаментальное и актуальное// Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего: Сб. статей Девярых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (25 января 2017 г.)/ Отв. ред. С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 1. – М.: МПГУ, 2017. – С. 52-55.

12. Козлова Ю.В. Пароль: Шамова. Кто учил столичных директоров// Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей образования: Сб. статей Первых педагогических чтений научной школы Управления образованием (29 января 2009 г.)/ Ред. кол. Т.И. Шамова, С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова и др. – М.: Прометей, МПГУ, 2009. – С.15-18.

13. Маленкова Л.И. Развитие идей Т.И. Шамовой по проектированию и реализации воспитательной системы образовательного учреждения// Научное наследие Т.И. Шамовой и его влияние на решение актуальных проблем современного образования: Сб. статей Третьих Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2011 г.) / Ред. кол. С.Г. Воровицков, Е.В. Баяхчия, О.А. Шклярова и др.: В 2 т. Т. 1. – М.: МПГУ, 2011. – С. 72-75.

14. Нефедова К.А. О деятельности научно-методических советов по вопросам повышения квалификации// Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей образования: Сб. статей Первых педагогических чтений научной школы Управления образованием (29 января 2009 г.)/ Ред. кол. Т.И. Шамова, С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова и др. – М.: Прометей, МПГУ, 2009. – С. 65-68.

15. Нечаев М.П. Генезис разрешения проблемы оценки личностных результатов обучающихся на основе идей Шамовой Т.И.// Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения: Сб. статей Восьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (22 января 2016 г.)/ Отв. ред. С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова. – М.: МПГУ, 2016. – С. 24-28.

16. Пицулин Н.П. Татьяна Ивановна Шамова – основоположник научной школы управления образованием// Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей образования: Сб. статей Первых педагогических чтений научной школы Управления образованием (29 января 2009 г.)/ Ред. кол. Т.И. Шамова, С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова и др. – М.: Прометей, МПГУ, 2009. – С. 13-15.

17. Подчалимова Г.Н. Личность ученого и его роль в развитии научной школы// Научное наследие Т.И. Шамовой и его влияние на решение актуальных проблем современного образования: Сб. статей Третьих Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2011 г.) / Ред. кол. С.Г. Воровицков, Е.В. Баяхян, О.А. Шклярова и др.: В 2 т. Т. 1. – М.: МПГУ, 2011. – С. 20-21.

18. Top 100 самых цитируемых педагогов России (16 ноября 2018 г.) [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2018. – №3. – С. 18

19. Цибулькикова В.Е. Научная школа Т.И. Шамовой: ретроспективный анализ// Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей образования: Сб. статей Первых педагогических чтений научной школы Управления образованием (29 января 2009 г.)/ Ред. кол. Т.И. Шамова, С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова и др. – М.: Прометей, МПГУ, 2009. – С. 38-45.

20. Цибулькикова В.Е. Научные публикации Т.И. Шамовой начиная с 90-х годов прошлого столетия по настоящее время – историографический экскурс// Инновационные ресурсы развития современного урока: материалы XII Международной научно-практической конференции. (г. Новосибирск, 21-23 апреля 2009 г.) – Новосибирск: НГПУ, 2009. – Ч. 1 – С. 239-249.

21. Цибулькикова В.Е. Татьяна Ивановна Шамова. Жизнь и творчество// Автор-составитель В.Е. Цибулькикова. – М.: АПК и ППРО, 2009. – 208 с.

УДК 37.013.46

Кластерный подход к развитию образовательных систем

Шамова Татьяна Ивановна

проф., д.п.н., Заслуженный деятель науки РФ, член-корреспондент РАО, почетный академик МАНПО

Аннотация: В статье представлены достоинства и недостатки кластерного подхода к развитию образовательных систем, обоснована перспективность его использования на практике

Ключевые слова: кластерный подход; развитие образовательных систем

Cluster approach to development of educational systems

Shamova T.I. prof., Honored worker of science of the Russian Federation, corresponding member of Russian joint stock company, honorary academician of MANPO

Abstract. Merits and demerits of cluster approach to development of educational systems are presented in article, prospects of its use in practice are proved

Keywords: cluster approach; development of educational systems

В начале 70-х годов прошлого столетия в мире начались поиски конкретных путей повышения конкурентоспособности экономического развития. Ведущим ученым в этой области стал профессор Гарвардской школы бизнеса Майкл Портер. Ученый-практик разработал теоретические основы кластерного подхода, а также методику мониторинга оценки конкурентоспособности систем. Понимая, что развитие инновационной системы невозможно без знаний и лидеров, М.Портер разработал учебный курс «Стратегия управления бизнесом», на базе Гарвардской школы бизнеса и Гарвардского университета создал Институт изучения стратегии и конкурентоспособности, которым и осуществляет руководство.

К настоящему времени теоретические аспекты кластерного подхода достаточно подробно разработаны. В Интернете можно найти множество статей по этой тематике, но, к сожалению, большинство из них носит описательный характер и страдает от недостатка опыта практической реализации кластерных проектов. В России многими кластерный подход воспринимается как что-то эфемерное, применяемое исключительно за рубежом. Полностью отсутствует раскрытие возможностей участия образовательных учреждений (школ) в инновационных проектах с использованием кластерного подхода.

Я ставлю перед собой небольшую задачу: сделать попытку привлечь научных, практических работников и органы управления к использованию ведущего современного инновационного подхода к повышению конкурентоспособности образования.

Дадим вначале общую характеристику кластерному подходу. В рассмотрении этих вопросов мы опирались на материалы, взятые в интернете и адаптированные к образованию. *Кластер* – ячейка (образования, экономики и т.д.). *Кластер* – организационная форма объединения усилий заинтересованных сторон в направлении достижения конкурентоспособных преимуществ. Объединение субъектов должно проходить на основе взаимодополнения опыта и научных наработок.

Для решения вопроса о создании кластера необходимо иметь аналитическую информацию о каждом будущем субъекте этой системы, а именно: *ценности, цели, содержание образования, технологии, научный и практический потенциал основного ресурса – человеческого, мотивированность коллектива на использование и дальнейшее развитие инноваций, мобильность персонала для использования и распространения лучших достижений, особенности управления.*

Цель кластера – целенаправленное развитие одной из научных или практических проблем путем стимулирования одновременно группы направлений, связанных непосредственно с разработкой качества конкретного продукта.

Особенности кластера:

1. Наличие организации-лидера, определяющего инновационную стратегию всей системы.
2. Территориальная локализация основной массы субъектов деятельности.
3. Устойчивость интегративных связей участников кластерной системы.
4. Долговременная координация взаимосвязей субъектов системы в рамках единой программы, инновационных процессов, систем управления, контроля качества и т.д.
5. Обязательное участие в кластере административных структур.
6. Ориентация продукции кластеров на использование другими системами образования.

Преимущества кластеров:

1. Кластер позволяет выявить проблемы и сильные стороны соответствующего направления в образовании. Полученная информация анализируется и является исключительно важным обоснованием для дальнейшего правильного выбора средств развития образования властными структурами. Важно то, что в условиях функционирования кластера информация о состоянии дел наиболее объективна. За счет рефлексии деятельности и ее результатов в каждом кластере.

2. Участие административных структур в работе координационных органов кластера представляет органам власти возможность принятия организационных и экономических решений.

3. С помощью кластеров органы управления могут более эффективно использовать опыт и результаты исследований для развития образования в регионе, т.е. кластерный подход позволяет органам управления конкретный инструментарий эффективного взаимодействия внутри системы, глубже понимать проблемы, осуществлять научно обоснованное планирование развития региона.

4. Все это подтверждает мысль о том, что кластеры имеют, *во-первых*, большую научную значимость, позволяя системе получить новое синергетическое качество за счет интеграции, *во-вторых*, практически повысить конкурентоспособность системы, *в-третьих*, имеют и политическую значимость, так как их деятельность направлена на повышение конкурентоспособности образования, являющегося основным фундаментом, обеспечивающим подготовку научных и профессиональных кадров.

Однако следует учесть, что кластеры могут дать реальный результат через 5-6 лет. Одним из важнейших условий является наличие региональной стратегии, ибо развивать кластеры в отрыве от направлений развития образования в регионе нельзя.

Вывод: *Региональные стратегии образования и стратегии развития отдельных кластеров должны быть взаимно согласованы.*

Недостатки кластеров:

1. Малые организационные формы развиваются чаще всего за счет использования своих индивидуальных возможностей. Сотрудничество с конкурентами для них может быть опасным, потому что оно требует более высокого уровня стратегического мышления руководителей малых организаций. Поэтому им нужно решать до какой степени они готовы идти на длительное тесное сотрудничество, какие знания они могут внести со своей стороны в общее развитие кластера.

2. Есть опасность утраты самостоятельности в управлении для проведения самостоятельной линии поведения как в инновациях, так и в освоении новых технологий.

Поэтому успешность реализации проектов в кластерах возможна при наличии региональной стратегии, и они должны быть взаимно согласованы.

Пример. Институтом им. Баумана разработана программа «Шаг в будущее». Именно ее реализация положила начало развитию интегративных образовательных систем. Они выделили ряд актуальных проблем и создали следующую структуру: в каждом регионе России создаются кластеры, куда входят: школы, вузы, центры молодежного творчества, колледжи, НИИ, промышленные и сельскохозяйственные предприятия, а также работники органов управления образованием, наукой, молодежной политикой. Работой всех кластеров как целостной системой управляет Центральный Совет программы. Естественно, что кластеры в регионах создаются с учетом взаимодополняющих структурных подразделений.

В результате за последние годы получены новые научные и практические данные: системная разработка всегда дает новый интегративный результат; идет процесс взаимного обогащения и развитие всех подразделений кластера; одновременно осуществляется развитие производства, образовательных структур; идет процесс обратного влияния на кластеры, особенно на образовательные структуры через заказ удовлетворения новых требований к направленности и профессиональной подготовке специалистов; НИИ получают заказы на разработку новых тем и т.д.

Под кластерным подходом к развитию образования мы имеем ввиду взаимно- и само- развитие подразделений в процессе работы над проблемой, осуществляемое снизу на основе устойчивого партнерства, усиливающего конкретные преимущества как отдельных участников, так и кластера в целом.

Реализация кластерного подхода приводит к получению нового качественного результата за счет *интеграции усилий.*

Кластерный подход реализуется на практике в процессе осуществления **кластерных организационных технологий**. По своей сути, это известные технологии проектного подхода к управлению.

В качестве разделов проекта деятельности кластера можно выделить: организационная структура кластерной технологии; выбор проблемы и обоснование ее актуальности; подбор структурных подразделений кластеров; выделение конкретных подпроблем для каждого из участников кластера; анализ состояния их решения каждым участником; определение методов и форм исследования системы показателей оценки эффективности и качества результатов работы; определение форм осуществления партнерства; мониторинг и обобщение результатов работы.

Можно привести только один пример попытки образовательного учреждения реализовать кластерный подход на практике.

Школа № 354 г. Москвы избрала тему: «Кластерный подход в развитии экологической культуры школы». Структурными подразделениями кластера являются: школа № 354, кафедра управления развитием школы МПГУ, группа преподавателей университета им. Баумана, медицинское учреждение, управа. Разработана программа работы кластера, определены качественные показатели. Предполагается начать работу в наступающем учебном году.

Основным показателем конкурентоспособности образования является его качество, которое зависит от ведущих факторов и условий.



Кластерный подход в образовании – важнейший путь повышения его конкурентоспособности, потому что: при кластерном подходе разработка конкретной проблемы распределяется между всеми участниками кластера; опора на развитие потенциальных возможностей каждого участника образовательной программы за счет взаимодействия и интеграции усилий всех на основе партнерства; высокую конкурентоспособность образования могут обеспечить не *отдельные* образовательные учреждения (пусть даже достигшие высокого уровня качества образования), а *кластеры субъектов*, задействованные на образовании, связанные между собой решением конкретного аспекта национальной проблемы. Инновационный характер кластерного подхода связан, прежде всего, с взаимо- и саморазвитием на основе осуществления устойчивого партнерства. Для успешности практического использования кластерного подхода в образовании необходимо разработать методологию и обосновать кластерные организационные технологии.

1. Портер М.Э. Конкуренция: пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2005. – 608 с.

2. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем// Взаимодействие образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и качества образования региона: Матер. X Международ. образовательного форума: В 2 ч. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – Ч. 1. – С. 24-29

3. Шамова Т.И., Шклярова О.А., Воровщиков С.Г. Методология и методика педагогического исследования // Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С.93-101

Инструментарий экспертно-проектного управления развитием школьной среды

Ясвин Витольд Альбертович, проф., д.пс.н., проф. Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», член-корр. МАНПО vitalber@yandex.ru

Аннотация: Представлен разработанный автором и успешно апробированный в течение 20-ти лет «Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений», позволяющий осуществлять системную дескрипцию всех компонентов школьной среды. Дано краткое описание входящих в него методик: 1) методики экспертной дескрипции организационно-образовательной системы школы; 2) методики экспертной оценки личностно развивающего потенциала образовательного плана школы; 3) методики экспертной оценки количественных параметров школьной среды; 4) методики диагностики организационной культуры педагогического коллектива; 5) методики диагностики субъективного отношения к школе; 6) методики экспертной оценки взаимной толерантности различных категорий членов образовательного сообщества. Предложена структура экспертного заключения как основы для проектирования развития школьной среды.

Ключевые слова: экспертно-проектное управление; инновационное развитие; школьная среда.

Tools of expert project management by development of the school environment

Yasvin Witold Albertovich, prof., Dr.Sc. (psychology), prof. of "The Moscow city university"

Abstract. "The program and diagnostic complex developed by the author and successfully approved within 20 years for ensuring process of expert project management with innovative development of educational institutions", allowing to carry out system description of all components of the school environment is presented. The short description of the techniques entering it is given: 1) techniques of expert description of organizational and educational system of school; 2) techniques of an expert assessment of personally developing potential of the educational plan of school; 3) techniques of an expert assessment of quantitative parameters of the school environment; 4) techniques of diagnostics of organizational culture of pedagogical collective; 5) techniques of diagnostics of the subjective relation to school; 6) techniques of an expert assessment of mutual tolerance of various categories of members of educational community. The structure of the expert opinion as bases for design of development of the school environment is offered.

Keywords: expert project management; innovative development; school environment.

Согласно ФГОС ОО личностные образовательные результаты обучающихся признаются приоритетными, а качество образования определяется как комплексная характеристика, отражающая степень соответствия достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. В то же время на практике продолжает доминировать оценка качества образования на основе предметных образовательных результатов обучающихся, а качество школьной среды часто понимается только как соответствие школьных помещений и оборудования принятым стандартам.

Школьная среда рассматривается нами как институционально ограниченная совокупность возможностей для развития личности школьников, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества [13].

Проблемой изучения школьной среды остаётся слабая обеспеченность специальным диагностическим инструментарием, что сдерживает содержательное расширение критериальной базы оценки деятельности школьных организаций с учётом уровня организа-

ции средовых условий и возможностей, направленных на достижение личностных образовательных результатов.

Нами разработан и успешно апробирован в течение 20-ти лет «Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений» (Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013619715), который позволяет осуществлять системную дескрипцию всех компонентов школьной среды.

Организационно-образовательная модель школы. Построение модели такой сложной и многомерной реальности как организационно-образовательная система школы позволяет отобразить ее в наглядном и структурированном виде, а также обнаруживать в ней ряд скрытых внутренних свойств, что крайне важно для эффективного управления этой системой. Моделирование организационно-образовательной системы позволяет успешно осуществлять ряд функций, связанных со стратегическим планированием развития школы: изучение организационно-образовательной системы с целью ее более эффективного использования и дальнейшего совершенствования; предсказание последствий вносимых в систему изменений и обеспечения, таким образом, основы для планирования, прогнозирования и проектирования; формирование представления о новом типе организационно-образовательной системы, которого пока не существует в реальной практике данной школы.

Для анализа организационно-образовательной системы школы нами использован подход, в основе которого лежат критерии способности школ к эволюционному развитию в контексте реализации трех основных организационных функций: способность к гибкости; способность к усложнениям; способность к организационному развитию.

В соответствии с данными критериями выделяется пять основных моделей школ, представляющих собой комбинации соответствующих образовательных и организационных моделей [3].

Отборочно-поточно-сегментная модель отличается высоким уровнем автономности учителя. Главный критерий эффективности преподавания – достижение формальных результатов обучения. Воспитательная работа направлена, прежде всего, на поддержание учебной дисциплины и высоких результатов обучения.

Линейно-постановочная модель направлена на учет различных способностей детей путем дифференциации образовательного процесса в рамках нескольких наиболее «важных» дисциплин, таких как математика и языки. В данной модели усиливается роль методических объединений, что обеспечивает более тесную кооперацию учителей.

Смешанно-коллегиальная модель не предполагает предварительного отбора учащихся. Воспитательная работа направлена на развитие личностного и группового функционирование учащихся. Кооперация педагогов на основе методических объединений и коллегиального органа является хорошей предпосылкой для изменения организационных процессов и введения образовательных инноваций в школе.

Интегративно-матричная модель характеризуется широкой направленностью содержания образовательного процесса: наряду с когнитивным содержанием, образование направлено на эмоциональное, нормативно-поведенческое, социальное и экспрессивное развитие личности. Сильна межпредметная интеграция. Школьники, согласно своим интересам, имеют возможность выбирать индивидуальные образовательные траектории: набор учебных дисциплин, глубину освоения отдельных курсов и тем. Внеклассная работа строится на базе учета собственных интересов школьников. Каждый педагог выступает в роли учителя-предметника и наставника-воспитателя. Интегративно-матричная модель является очень перспективной для развития школы в инновационном режиме.

Инновационно-модульная модель отличается акцентом на социализацию школьников. Команда педагогов функционирует как единое целое, преподавание предметов ведется в

контексте наставничества, является средством личного развития и социализации каждого школьника. В данной модели «команды» обладают высокой степенью автономности: вырабатывают собственную образовательную стратегию в рамках школьной концепции; адаптируют содержание образования в зависимости от специфических потребностей и интересов детей и родителей своей группы. Функции администрации заключаются в координации взаимодействий «команд», контроле соблюдения общешкольных норм.

Организационно-образовательная система школы представляет собой уникальную конфигурацию, содержащую элементы нескольких моделей в различных соотношениях. Экспертный анализ позволяет позиционировать данную конфигурацию в «поле структурного развития» (Рис. 1.) и определить стратегию дальнейшего совершенствования и гармонизации организационно-образовательной системы школы [9].

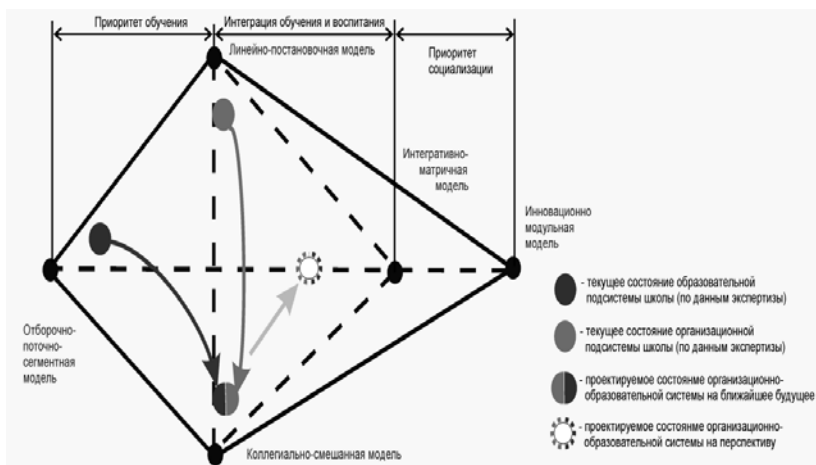


Рис. 1. Пример графического позиционирования организационно-образовательной системы школы в «поле структурного развития».

Содержание образовательного потенциала школы. Анализ лично развивающего потенциала содержания образовательного плана школы осуществляется в контексте компетентного и культуросообразного подходов. На основании мирового опыта выделены следующие ключевые компетентности: компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности – освоение функций гражданина, избирателя, потребителя и т.п.; компетентность в сфере социально-трудовой деятельности – оценка собственных профессиональных и карьерных возможностей, анализ ситуации на рынке труда, освоение этики трудовых взаимоотношений, толерантность, самоорганизация и т.п.; компетентность в бытовой сфере – здоровый образ жизни, семейные отношения, устройство жилища и ведение хозяйства и т.п.; компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности – выбор способов использования свободного времени, своего духовного развития и т.п.; компетентность в сфере познавательно-интеллектуальной деятельности – способность искать, структурировать, анализировать, передавать информацию [2].

Культуросообразный подход к содержанию образования базируется на выделении в структуре культуры ее различных видов, учитывающих многообразие человеческой деятельности [5]. К материальной культуре относят: культуру труда и материального производства, быта и жилища, отношения к собственному телу и физическую культуру.

К духовной культуре: познавательную и интеллектуальную, философскую, нравственную, художественную, правовую, педагогическую, религиозную. Вся система культуры пронизывается следующими составляющими: экономической, политической, экологической, эстетической. Выделенные сферы культуры человеческой жизнедеятельности выступают в качестве критериальных основ экспертного анализа содержания образовательного плана школы [12] (Рис. 2).

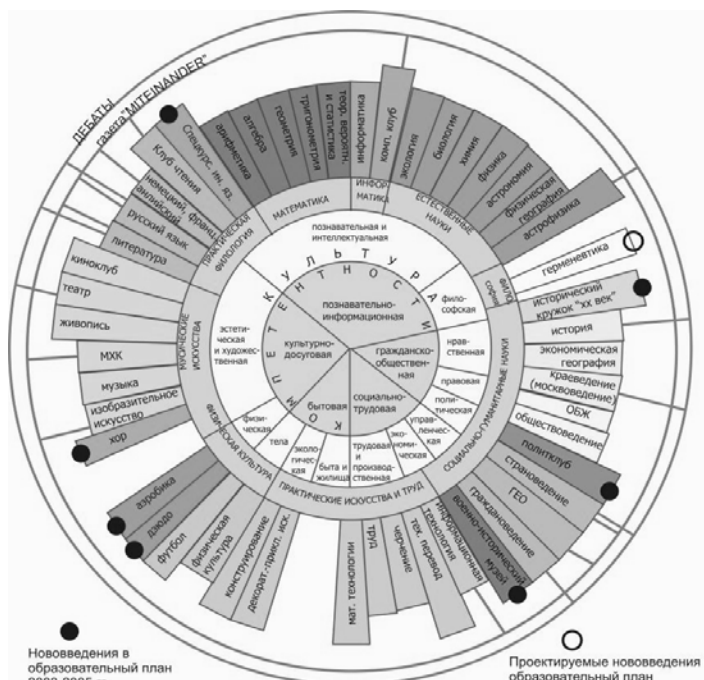


Рис. 2. Пример графического представления результатов экспертизы содержания образовательного плана школы.

Образовательная среда школы. Количественный анализ школьной среды проводится с помощью комплекса дескрипторов [11] (Рис. 3).

Широта среды служит структурно-содержательной характеристикой, показывающей какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в нее.

Интенсивность среды - структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления.

Степень **осознаваемости** среды – показатель сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса.

Устойчивость среды характеризует ее стабильность во времени.

Обоюденность среды характеризует степень координации деятельности всех ее субъектов.

Эмоциональность среды иллюстрирует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов.

Доминантность среды характеризует значимость данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса.

Когерентность (согласованность) среды показывает степень согласованности влияния на личность данной среды с влияниями внешних по отношению к данной среде факторов.

Социальная активность среды - показатель ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной среды в среду обитания.

Мобильность среды характеризует ее способности к органичным эволюционным изменениям.

Структурированность среды включает в себя ясную формулировку целей и ожиданий, четкое определение границ приемлемого и неприемлемого, недвусмысленность обратной связи, понятность и обоснованность поощрений и взысканий.

Безопасность среды включает безопасность во взаимоотношениях с другими учащимися, сверстниками и старшими; безопасность в отношениях с учителями, администрацией школы и другими носителями институциональной власти; безопасность в отношениях с внешней средой обитания.

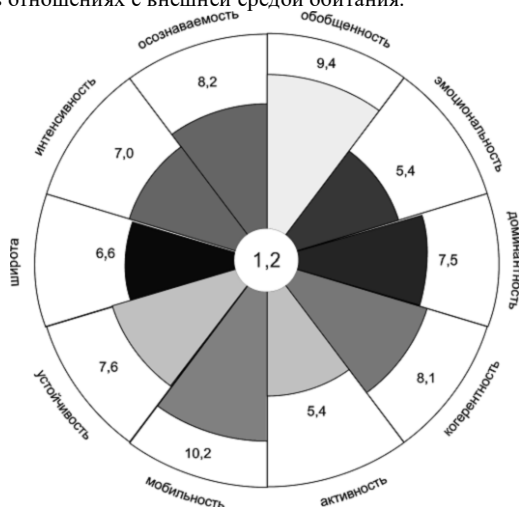


Рис. 3. Пример графического представления результатов экспертизы школьной среды.

Периодически проводя экспертизу школьной среды, администрация и педагоги могут обеспечить четкий контроль динамики ее развития, целенаправленно корректировать это развитие путем перераспределения ресурсов.

Организационная культура школы. Понятие организационной культуры включает в себя совокупность представлений о способах деятельности, нормах поведения, набор привычек, неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем, сознательно или бессознательно разделяемых большинством членов организации.

Понимание особенностей организационной культуры школы позволяет выявить сущность уникальности данной школы, ее реальные отличия от других школ; определить приоритеты и ограничения управленческих действий в рамках данной организационной культуры; предвидеть реакции педагогического коллектива на определенные инновации и уровень сопротивления изменениям; выявить истинную причину многих конфликтных ситуаций; получить критерии применимости опыта других школ в данном коллективе.

На сегодняшний день существует множество типологий организационных культур. Для нашего анализа мы используем типологию, разработанную К. Камероном и Р. Куинном [4], в которой выделяются четыре базовых типа организационной культуры.

Семейная культура. Школа похожа на большую семью. Лидеры и руководители воспринимаются как наставники. Сотрудники держатся вместе благодаря взаимной преданности и традициям. Придается особое значение высокой степени сплоченности коллектива и моральному климату.

Инновационная культура. Педагоги готовы экспериментировать и рисковать. Лидерами считаются новаторы, способные к профессиональному поиску. В долгосрочной перспективе школа делает акцент на приобретении и развитии новых образовательных подходов, технологий и методик. Поощряется индивидуальная инициатива и свобода педагогов.

Результативная культура. Педагоги отличаются целеустремленностью, характерно соперничество между сотрудниками. Лидеры – твердые, требовательные руководители, способные к жестким решениям. Успех определяется высоким рейтингом и конкурентоспособностью.

Ролевая культура. Деятельностью педагогов управляют четкие правила. Лидеры и руководители – рационально мыслящие организаторы. Успех определяется как стабильность школы. Администрация озабочена достижением предсказуемости изменений внешней ситуации и обеспечением гарантий долгосрочной профессиональной занятости сотрудников школы.

В ходе проведения экспертизы сопоставляются представления об организационной культуре различных категорий сотрудников школы. Анализ различных этих представлений позволяет выявлять феномены и тенденции развития школы. В итоге создается конфигурация желаемого профиля организационной культуры школы, разрабатывается политика администрации, обеспечивающая определенную целенаправленность ее эволюционного развития, соответствующего условиям и требованиям избранной школой организационно-образовательной модели [15; 16].

Отношение к школе. Методика психологической диагностики отношения к школе позволяет выявлять субъективное отношение к школе различных субъектов образовательного процесса [10].

В основе теоретического конструкта данной методики лежит понимание отношения к школе, как эмоционально окрашенного отражения людьми взаимосвязей своих различных потребностей с возможностями, которые им предоставляются образовательной средой школы. Выделяются четыре компонента отношения.

Эмоциональный компонент характеризует это отношение по шкале «нравится – не нравится», связан с оценочными суждениями, предпочтениями и чувствами.

Познавательный компонент характеризуется изменениями в мотивации и направленности познавательной активности, отражает степень интереса к школе.

Практический компонент характеризуется готовностью и стремлением к практической деятельности, связанной со школой.

Поступочный компонент определяется активностью, направленной на изменение окружения в соответствии с отношением к школе. Эта активность всегда носит сверхнормативный характер и может быть направлена как на совершенствования образовательного процесса или школьного помещения и оборудования, так и на формирования у других людей соответствующего отношения к данной школе (позитивного или негативного).

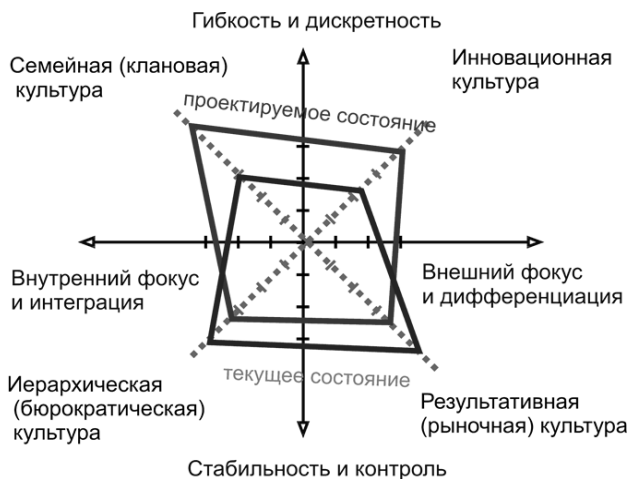


Рис. 4. Пример построения профилей организационной культуры школьного коллектива.

Совокупность показателей компонентов характеризует *интенсивность* отношения, то есть «силу» этого отношения. Методика предусматривает диагностику отношения к четырем основным структурным элементам, составляющим смысловое содержание понятия «школа», отношение к каждому из которых может быть различным: 1) *педагоги*, 2) *школьники*, 3) *помещение и оборудование*, 4) *образовательный процесс*.

Результаты, полученные с помощью данной методики, позволяют целенаправленно вести работу по формированию позитивного отношения к школе всех субъектов образовательного процесса.

Взаимная толерантность субъектов образовательного процесса. В основу теоретического конструкта экспертизы толерантности положено общее понимание толерантности как субъективного отношения к другому, иному [6].

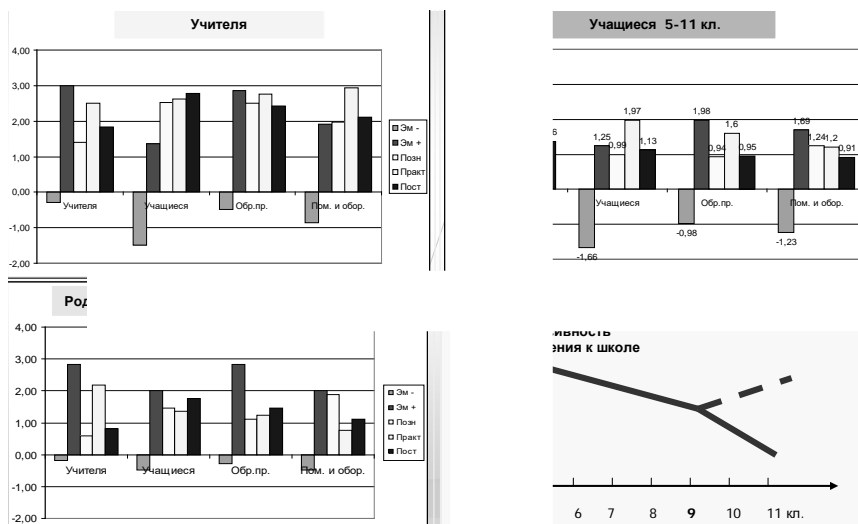
Выделен ряд структурных элементов, составляющие понятие «иной» [14]. «*Облик*» характеризует внешние признаки «иного»: лицо, фигура, одежда, украшения, орудия труда. «*Поведение*» характеризует действия и поступки «иного», направленные на того, чья толерантность оценивается. «*Культура*» характеризует образ жизни «иного», его действия и поступки, направленные на других людей. «*Идеи*» характеризуют особенности мировоззрения «иного». Субъективное отношение к различным структурным элементам «иного» может, как совпадать, так и иметь существенные различия.

Для экспертного анализа толерантности-интолерантности введена система координат с осями «принятие-непринятие» и «активность-пассивность» (Рис. 6.). Соответственно, *активное принятие* иного может рассматриваться как «*сотрудничество*» с ним, а *активное непринятие* – как «*агрессивность*» по отношению к нему; в свою очередь, *пассивное принятие* – как *симпатия*, а *пассивное непринятие* – как *терпимость*. При этом агрессивность рассматривается как интолерантность.

Структура экспертного заключения. По итогам проведенной экспертизы готовится экспертное заключение, которое содержит следующие основные разделы.

1. Методология и организация экспертизы. 1.1. Экспертиза как метод исследования. 1.2. Состав экспертной группы. 1.3. Цели и задачи экспертизы. 1.4. Описание используемых методик. 1.5. Организация и проведение экспертизы.

2. Общая информация о школе. 2.1. История создания, статус, профиль и другие особенности школы. 2.2. Персонал. 2.3. Школьники и родители. 2.4. Организационная структура школы.



Эмоциональный компонент: отрицательное отношение.
 Эмоциональный компонент: положительное отношение.
 Познавательный компонент отношения (интерес).
 Практический компонент отношения.
 Поступочный компонент отношения.

Рис. 5. Пример графического представления результатов экспертизы отношения к школе.

3. Организационно-образовательная модель. 3.1. Метод моделирования. 3.2. Описание основных моделей. 3.3. Описание образовательной модели школы. 3.4. Описание организационной модели школы. 3.5. Диагностический анализ. 3.6. Перспективы развития организационно-образовательной системы школы.

4. Образовательный план школы. 4.1. Анализ содержания образовательного плана школы. 4.2. Соответствие содержания образовательного плана организационно-образовательной системе школы. 4.3. Рекомендации по совершенствованию содержания образовательного плана школы.

5. Образовательная среда школы. 5.1. Образовательная среда и метод ее исследования. 5.2. Описание параметров образовательной среды. 5.3. Общая характеристика образовательной среды школы. 5.4. Описание восприятия школьной среды различными категориями субъектов образовательного процесса. 5.4.1. Восприятие образовательной среды учащимися разных классов. 5.4.2. Восприятие сред школьного дополнительного образования. 5.4.3. Общие закономерности восприятия школьной среды учащимися. 5.4.4. Восприятие школьной среды родителями. 5.4.5. Восприятие школьной среды выпускниками. 5.4.6. Восприятие школьной среды педагогами и администрацией. 5.5. Общие закономерности восприятия школьной среды различными категориями субъектов образовательного процесса. 5.6. Экспертная оценка состояния школьной образовательной среды. 5.7. Соответствие школьной среды организационно-образовательной

системе школы. 5.8. Выбор стратегических приоритетов развития образовательной среды школы.

6. Организационная культура школы. 6.1. Смысл организационной культуры и метод ее исследования. 6.2. Описание типов организационной культуры. 6.3. Построение профилей компонентов организационной культуры школы. 6.4. Построение общего профиля организационной культуры школы. 6.5 Соответствие организационной культуры организационно-образовательной системе школы. 6.6. Рекомендации по изменению организационной культуры школы.

7. Отношение к школе и удовлетворенность пребыванием в ней. 7.1. Обусловленность поведения человека системой его субъективных отношений. 7.2. Описание диагностических параметров. 7.3. Особенности отношения к школе и удовлетворенности различных категорий субъектов образовательного процесса. 7.3.1. Отношение к школе и удовлетворенность учащихся разных классов. 7.3.2. Отношение к школе и удовлетворенность учащихся, активно включенных в сферу дополнительного образования. 7.3.3. Общие закономерности отношения учащихся к школе. 7.3.4. Отношение к школе и удовлетворенность родителей. 7.3.5. Отношение к школе выпускников. 7.3.6. Отношение к школе и удовлетворенность педагогов и администрации. 7.4. Общие закономерности отношения к школе и удовлетворенности различных категорий субъектов образовательного процесса. 7.5. Рекомендации по улучшению отношения к школе и обеспечению удовлетворенности пребыванием в ней различных категорий субъектов образовательного процесса.

8. Взаимная толерантность субъектов образовательного процесса. 8.1. Толерантность как субъективное отношение к иному. 8.2. Описание диагностических параметров. 8.3. Взаимная толерантность учащихся. 8.4. Толерантность учащихся к педагогам. 8.5. Толерантность педагогов к учащимся. 8.6. Взаимная толерантность педагогов. 8.7. Толерантность педагогов к родителям. 8.8. Толерантность педагогов к администрации школы. 8.9. Толерантность родителей к педагогам. 8.10. Общие закономерности взаимной толерантности субъектов образовательного процесса. 8.11. Рекомендации по укреплению взаимной толерантности субъектов образовательного процесса.

9. Выводы и рекомендации. 9.1. Общие выводы и рекомендации экспертной группы. 9.1. Частные мнения отдельных членов экспертной группы.

10. Приложения.

Целесообразно включение в экспертный инструментальный методический комплекс также методик анализа жизненных циклов организации И. Адизеса [1] и анализа социального капитала образовательной организации К.М. Ушакова [7].

По итогам экспертизы в школе проводится цикл проектных сессий, направленных на развитие школьной среды.

Для формирования необходимых экспертных и проектных компетенций нами разработан «Технология подготовки руководителей к экспертно-проектному управлению развитием образовательных организаций» (Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2016620047), а также разработан и успешно реализован ряд образовательных программ [8], направленных на формирование компетенций в сфере инструментальной экспертизы и педагогического проектирования школьных сред.

1. Адизес И. *Управление жизненным циклом корпорации*. СПб.: Питер, 2007.

2. Делор Ж. *Образование: сокровище открытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века*. – М.: Юнеско. 1996.

3. Калувэ де Л., Маркс Э., Петри М. *Развитие школы: модели и изменения* / Пер. с англ. под ред. А.К. Зайцева. – Калуга. Калужский институт социологии, 1993.

4. Камерон К., Куинн Р. *Диагностика и изменение организационной культуры* / Пер. с англ. Под ред. И.В. Андреевой. – СПб.: Питер, 2001.

5. *Культурология. История мировой культуры* / Под. ред. А.Н. Марковой. М., 1995.

6. Леонтьев Д.А. К операционализации понятий «толерантность» // *Вопросы психологии*. 2009. № 5. - С. 3-16.

7. Ушаков К.М. Диагностика реальной структуры образовательной организации // *Вопросы образования*. 2013. № 4. - С. 247-260.

8. Ясвин В.А. Подготовка экспертов-консультантов в области организационного развития образовательных учреждений // *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия «Педагогика и психология» № 2 (20), 2012. – С. 21-31.

9. Ясвин В.А. Полёт на «воздушном змее», или Анализ педагогических и управленческих моделей школы // *Директор школы*. 2009. № 5 (139). – С. 12-20.

10. Ясвин В.А. Психологическая диагностика отношения к школе учащихся, педагогов и родителей // *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия «Педагогика и психология». № 1 (43), 2018. – С. 47-61.

11. Ясвин В.А. Школа как развивающая среда. – М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010.

12. Ясвин В.А. Школьные «ромашки», или Анализ потенциала образовательной программы // *Директор школы*. 2009. № 6 (140). – С. 9-16.

13. Ясвин В.А. Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки // *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 26(4). – С. 42-49.

14. Ясвин В.А., Белова С.А. Экспертное исследование толерантности старшеклассников к различным социально-возрастным категориям // *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика, выпуск 2. 2016. Том 16. - С. 203-215.

15. Ясвин В.А., Моргачёва Е.М. Анализ организационной культуры педагогического коллектива как инструмент стратегического управления образовательной организации // *Вестник РГГУ*. Серия «Психология. Педагогика. Образование». № 1 (11). – М.: РГГУ. 2018. – С. 127-139.

16. Ясвин В.А., Моргачёва Е.М. Организационная культура педагогических коллективов в ситуации объединения образовательных организаций // *Вестник РГГУ*. Серия «Психология. Педагогика. Образование». № 4 (10). – М.: РГГУ. 2017. – С. 58-74.

УДК 37.02

Цифровая грамотность как феномен современной педагогической науки и практики

Осипова Ольга Петровна, д.п.н., проф. кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шаповой Московского педагогического государственного университета, or.osipova@mpgu.edu

Ломоносова Наталья Владимировна, к.п.н., заместитель начальника отдела образовательных информационных технологий, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», natvl@list.ru

Аннотация. Цифровая грамотность – это один из важнейших навыков современности, который позволяет в полной мере применять цифровые технологии в любых сферах жизнедеятельности человека. Одной из ключевых задач системы образования РФ является создание образовательной среды, способной подготовить обучающегося к успешному существованию в мире, ориентированном на цифровую экономику. В связи с этим актуальность данной работы заключается в систематизации и логическом обосновании элементов современной педагогики, как площадки формирования цифровой грамотности обучающихся.

Ключевые слова: качество образования; цифровая грамотность; цифровые технологии; информатизация; электронные образовательные ресурсы.

Digital literacy in modern pedagogical practice

Osipova Olga Petrovna, ScD in Education, Associate Professor, Prof.r, Management of Educational Systems Department, Moscow Pedagogical State University

Lomonosova Natalia Vladimirovna, PhD, deputy head of educational information technology department, NUST "MISIS", Moscow

Abstract. Digital literacy is one of the most important skills. It makes possible to use digital technologies in any scope. One of the main tasks of the educational system of Russian Federation is creation of educational environment which could prepare pupils to enter digitally oriented world successfully. In this paper modern pedagogical science parts systematization and logical justification is discussed in order to make pupils digitally literate.

Keywords: quality of education; digital literacy; digital technologies; informatisation; electronic educational resources.

Решение вопросов, связанных с формированием и развитием цифровой грамотности обучающихся критически необходимо следующим субъектам: государству, которое является ключевым «заказчиком», формирующим структурные составляющие системы образования; работодателям, как основным потребителям человеческого капитала, созданного системой образования; локальным администраторам системы образования; педагогам, заинтересованным в эффективности своей деятельности и, самое главное – пользователям, в нашем случае – обучающимся. Несмотря на потребность общества и широкое распространение в современном мире, определение самого термина «цифровая грамотность» остается спорным и в период с 1997 г. [1] по сегодняшний день непрерывно трансформируется. В контексте настоящей работы цифровая грамотность рассматривается с нескольких точек зрения: 1) готовность и способность личности применять цифровые технологии уверенно, эффективно, критично и безопасно во всех сферах жизнедеятельности; 2) набор знаний, умений и навыков (компетенций), которые необходимы для жизни в современном мире, для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов Интернета. 3) способность использовать информационные и коммуникационные технологии для поиска, понимания, оценки, создания и передачи цифровой информации.

Детальный анализ ФГОС начального общего образования, среднего (полного) общего образования, общего образования и иных нормативно-правовых документов необходимых для проектирования образовательных программ, на предмет обеспечения формирования цифровой грамотности обучающихся показывает, что феномен цифровой грамотности как таковой, в перечисленных документах не рассматривается, однако уточняются вопросы формирования и развития ИКТ-компетентности в рамках отдельных предметов. Рассмотренная нами статистическая оценка подтверждает низкую активность образовательных организаций субъектов РФ в части создания локальных нормативных актов и методических материалов, касающихся формирования цифровой грамотности как обучающихся, так и работников образования в целом [2].

В связи с тем, что нормотворческая деятельность в вопросах формирования и развития цифровой грамотности в большинстве исследованных субъектах РФ не достаточно развита или не осуществляется вовсе, можно делать выводы о влиянии отсутствия единых требований к профессиональной деятельности педагогов в части формирования цифровой грамотности обучающихся, установленных на федеральном уровне, а, следовательно и на региональных уровнях. Приходится констатировать, что сложившееся в текущей образовательной практике формирование цифровой грамотности обучающихся носит условно бессистемный и спонтанный характер и происходит преимущественно в рамках неформального образования, индуктивным способом, без участия педагога.

Чаще всего цифровая грамотность современного ребенка складывается на основании советов окружающих одноклассников или в рамках подражания родителям, родственникам. Однако, в современном мире она является таким же необходимым элементом развития личности, как и орфографическая грамотность, математическая, правовая, есте-

ственна научная грамотность и т.д. (с единственной особенностью: цифровая грамотность, в отличие от иных видов грамотности, исключительно динамична и подразумевает постоянную трансформацию соответствующих компетенций, с заранее неизвестным набором конечных умений/навыков). Все это свидетельствует о том, что ее интуитивное освоение может привести к значительным проблемам в жизни не только индивида, но и общества в целом.

Очевидно, что в таком контексте целевой проблемой является формирование условной цифровой грамотности обучающихся, однако решить данную проблему становится возможным лишь при помощи сочетания трех уровней: оптимизация функционирования электронной информационно-образовательной среды учебного учреждения; формирование цифровой грамотности педагогического состава образовательной организации; формирование цифровой грамотности непосредственно обучающихся и их родителей.

Актуальность задачи включения цифровой грамотности в образовательные программы учебного учреждения с каждым днем становится все более важной и имеет, несколько типичных решений:

1. Образовательное учреждение (организация) включает в образовательную программу конкретные предметы (дисциплины, модули), целью которых является непосредственное формирование цифровой грамотности обучающихся.

2. Образовательное учреждение (организация) интегрирует неформальные методы формирования цифровой грамотности в учебный процесс и занимается адаптацией школьников в информационном пространстве во внеурочное время.

3. Образовательное учреждение (организация) включает в каждый конкретный предмет (модуль, дисциплину) критерий формирования цифровой грамотности, который становится неотъемлемой частью процесса освоения конкретных дисциплин.

4. Образовательное учреждение (организация) целенаправленно и последовательно осуществляет повышение квалификации педагогических работников в вопросах цифровой грамотности.

Каждый из представленных подходов имеет свои преимущества и недостатки. Так, при использовании первого решения, возникает проблема отсутствия метапредметного подхода в образовании. При этом у обучающегося может складываться впечатление отсутствия необходимости изучения цифровой грамотности как отдельного предмета и непонимание практического использования умений и навыков, формируемых в рамках такой дисциплины. В тоже время, преимуществом такого подхода является строгая формализация образовательного процесса и полная интеграция новой дисциплины в образовательный процесс.

Второй вариант, хотя и подразумевает создание системы формирования цифровой грамотности на территории образовательного учреждения (организации), оставляет данный процесс на неформальном и сравнительно бесконтрольном уровне. Это объясняется исторически сложившимся отношением всех участников образовательного процесса к внеурочной деятельности.

Третий вариант, позволяющий формировать цифровую грамотность, подразумевает приобретение обучающимися обобщенных цифровых компетенций в рамках изучения каждой конкретной дисциплины. Такое решение проблемы, чаще всего осложняется недостатком цифровой грамотности педагогов, а также их нежеланием перестраиваться в новый формат использования интерактивного, мультимедийного, цифрового пространства – в качестве образовательного ресурса. В тоже время подобный подход имеет огромный потенциал и на сегодняшний день является оптимальным способом решения задачи формирования цифровой грамотности обучающихся.

Четвертый вариант является необходимым и достаточным условием для эффективного формирования цифровой грамотности обучающихся.

В целом, уровни цифровой грамотности педагогов [3], от диапазона сформированности которых в наибольшей степени зависит процесс освоения навыков цифровой грамотности обучающихся, в рамках организации образовательного процесса с использованием электронных образовательных ресурсов выстраиваются в двухуровневую систему требований: технологический уровень (владение цифровыми, информационными и коммуникационными технологиями на уровне «ассистент», «пользователь», «преподаватель», «администратор курса»); методический уровень (владение методами и приемами проектирования электронных учебно-методических комплексов и применения цифровых технологий в процессе образовательной деятельности) [4].

Очевидно, что для повышения совокупной цифровой грамотности педагогов, которая является неотъемлемой частью процесса формирования цифровой грамотности обучающихся, требуются специализированные программы повышения квалификации и/или программы профессиональной переподготовки [5, 6]. Реализация подобных программ должна быть адаптирована под современные реалии отечественного образования, региональные особенности и локальные отличительные черты конкретных образовательных организаций, а также запросы работодателей [7].

Большинство из перечисленных задач свидетельствует о том, что при внедрении любых цифровых технологий в образовательный процесс, необходим продуманный, рациональный и аргументированный подход, реализовать который возможно только при помощи индивидуальной инициативы учителей и руководителей образовательных учреждений, обладающих необходимым уровнем цифровой грамотности. Для эффективной реализации любых механизмов, направленных на формирование цифровой грамотности обучающихся, необходима, в первую очередь соответствующая подготовка педагогического сообщества, а не просто перевод части учебной программы в on-line режим.

1. Gilster P. *Digital Literacy*, New York: Wiley, – 1997

2. *Насколько компетентны сегодня взрослые россияне. Результаты программы международной оценки компетенций взрослых (PIAAC) в РФ. Электронный ресурс. URL: http://piaac.ru/wp-content/uploads/2015/05/Report_PIAAC_RUS.pdf*

3. *Эксперты предлагают начать цифровизацию российской экономики с образования. Электронный ресурс. URL: <https://ria.ru/economy/20170131/1486825692.html>*

4. *О цифровизации образования и здравоохранения. Электронный ресурс. URL: <http://irpr.ru/2017/12/18/o-cifrovizacii-obrazovaniya-i-zdravooxraneniya/>.*

5. *Осипова О.П. Качество дополнительного профессионального образования в условиях дистанционного сопровождения повышения квалификации // Наука и школа – 2016. - №1, С.82-91.*

6. *Субочева М.Л. Современные модели повышения квалификации педагогических работников СПО / М.Л. Субочева // Преподаватель XXI век. – М., – 2016. – №2. – С. 54-60.*

7. *Ломоносова Н.В., Алексахин А.В. Подготовка трудовых ресурсов в эпоху цифрового мира // Горный информационно-аналитический бюллетень (научно-технический журнал) – 2018. - №S49? С.383-391.*

УДК 371.215

Концептуализация педагогических идей научной школы Т.И. Шамовой

Цибульникова Виктория Евгеньевна – доц., к.п.н., доц. кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластёнина ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», vicki-77@yandex.ru

Аннотация. В статье освещаются управленческие и дидактические концепции научной школы управления образовательными системами Татьяны Ивановны Шамовой. Переосмысливается значимость роли и вклада научной школы управления образовательными системами в педагогическую науку. Материал представлен в историко-

педагогическом изложении для синхронизации аспектов концептуализации научно-педагогических идей Т.И. Шамовой и ее учеников.

Ключевые слова: научная школа; концептуализация; концепции управления образовательными системами; управленческий цикл; внутришкольное управление; функции управления.

Conceptualization of pedagogical ideas the scientific school OF T.I. Shamova

Tsibulnikova V. E. – associate professor, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogics and psychology of professional education of a name of the acadician of Russian joint stock company V.A. Slastyonin, Moscow state pedagogical university

Annotation. The article deals with the concepts of the scientific school of management of educational systems of Tatiana Ivanovna Shamova. The didactic and managerial concepts of T. I. Shamova and her students are covered. The importance of the role and contribution of the scientific school of management of educational systems in pedagogical science is established. The material is presented in historical and pedagogical presentation for synchronization of aspects of conceptualization of scientific and pedagogical ideas.

Key words: scientific school, conceptualization, management concepts of educational systems, management cycle, intra-school management, management functions.

Концептуализация педагогических идей научной школы управления образовательными системами Татьяны Ивановны Шамовой вызывает необходимость историко-педагогического осмысления концепций научной школы, установления значимой роли научно-педагогической деятельности и определения вклада в развитие теории и методологии управления в образовании.

В первую очередь следует отметить, что **зарождение теории и методологии** внутришкольного управления происходит в период **1970-1980 гг.**, что было связано с обоснованием Т.И. Шамовой и ее учениками:

- категории «внутришкольное управление» (Т.И. Шамова, Ю.А. Конаржевский);
- методологических подходов – системного и системно-деятельностного (В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский, П.И. Третьяков, Т.К. Чекмарева, Т.И. Шамова), научного (Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова), кибернетического (Т.И. Шамова);
- методов управления школой – социально-психологических и организационно-распорядительных (Т.К. Чекмарева, Т.И. Шамова и др.).

В данный историко-педагогический период были обоснованы:

1. Концепции Т.И. Шамовой – «Концепция организации внутришкольного контроля» (1973 г.) и «Концепция проблемного обучения», «Концепция совершенствования руководства сельской восьмилетней школой» (1975 г.), «Дидактическая концепция активизации учения школьников» (1977 г.) [12].

2. Концепции управления в образовании учеников Т.И. Шамовой: «Концепция совершенствования школьного инспектирования» Ю.А. Конаржевского (1972 г.) [3]; «Концепция организации повышения квалификации учителей и директоров восьмилетних сельских школ» К.А. Нефедовой (1974 г.) [5].

3. Дидактические концепции учеников Т.И. Шамовой: «Концепция развития логического мышления учащихся IV-V классов при изучении геометрического материала» В.Н. Руденко (1978 г.) [9], «Концепция оптимизации содержания организации производительного труда учащихся VII-VIII классов» С.Е. Дурнева.

Во-вторых, в **1980-1990 гг. становление теории и методологии** управления школой было связано с развитием научно-педагогических идей научной школы управления образовательными системами. В этот период членами научной школы Т.И. Шамовой были обоснованы закономерности и принципы управления школой (Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова). Экспериментально апробированы: методологические подходы – исследовательский (Г.М. Тюлю, Т.И. Шамова), процессный и проблемно-функциональный (Т.М. Давыденко, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Немова, Т.К. Чекмарева, Т. И. Шамова и др.); организа-

ционно-распорядительные, организационно-педагогические, социально-психологические и экономические методы управления школой (П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.).

В данный историко-педагогический период были представлены:

1. Концепции управления Т.И. Шамовой – «Концепция управления и руководства школой» (1981 г.), «Концепция планирования работы школы» и «Концепция управления школой на основе исследовательского подхода» (1984 г.), «Концепция развития факультетов по подготовке и повышению квалификации организаторов народного образования» (1986 г.).

2. Концепции управления членов научной школы: «Концепция научного управления школой» Ю.А. Конаржевского (1980 г.); «Концепция рационального построения сети общеобразовательных школ в условиях производственного комплекса» В.Г. Новикова (1985 г.); «Концепция организации системы повышения квалификации руководителей образования» Р.Б. Козиня, «Концепция исследовательской управленческой деятельности руководителя школы» Г.М. Тюлю (1986 г.); «Концепция формирования управленческих умений учителей труда» В.П. Зинченко (1987 г.); «Концепция демократизации внутришкольного управления» Ю.Л. Загуменнова, «Концепция развития управленческого самоуправления» Н.П. Капустина, «Концепция совершенствования инспектирования воспитательной работы в школе» Л.П. Погребняк (1988 г.); «Концепция управления деятельностью учителей по формированию у школьников знаний с заданными качествами» Т.М. Давыденко (1989 г.).

3. Дидактические концепции учеников Т.И. Шамовой: «Концепция включения учащихся IV-VI классов в производительный труд» Б.И. Бухалова, «Концепция формирования учебных умений младших школьников в процессе самостоятельной работы на уроке» Т.К. Чекмаревой, «Концепция воспитания сознательного отношения учащихся к труду» В.И. Щеголя (1981 г.); «Концепция активизации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе изучения математических дисциплин» Пуига Портала, «Концепция самообразования учителя» К.А. Нефедовой, «Концепция трудового обучения учащихся подготовительных классов» И.И. Колисниченко (1984 г.); «Концепция развития познавательной самостоятельности студентов» Е.Б. Ястребовой, «Концепция взаимосвязи урочной и внеурочной трудовой деятельности младших школьников» Е.А. Лутцевой» (1985 г.); «Концепция методического построения уроков трудового обучения в младших школьников» А.Н. Колинченко (1987 г.); «Концепция активизации учебной и трудовой деятельности младших школьников» Н.В. Силкиной (1988 г.).

В-третьих, начиная с 1990 г. по настоящее время, развитие теории и методологии управления школой связано с развитием научно-педагогических идей научной школы управления образовательными системами, которая внесла значимый вклад в развитие отечественной педагогики. В данный историко-педагогический период научной школой Т.И. Шамовой были обоснованы:

1. Методологические подходы к управлению школой: человекоцентристский (Ю.А. Конаржевский, Н.В. Немова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), аксиологический (В.Е. Цибульникова, Т.И. Шамова, А.А. Ярулов и др.), адаптивный (С.В. Красиков, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), мотивационный (Л.М. Перминова, П.И. Третьяков, В.Е. Цибульникова, Т.И. Шамова и др.), программно-целевой (С.Г. Воровщиков, Ю.А. Конаржевский и др.), рефлексивный и синергетический (Т.М. Давыденко, П.И. Третьяков и др.), ресурсный (А.Р. Вирабова, Г.Н. Подчалимова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), квалиметрический (Б.И. Канаев, Э.В. Литвиненко, Т.И. Шамова и др.), компетентностный (Л.М. Асмолова, С.Г. Воровщиков, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова), кластерный (И.В. Ильина, Т.И. Шамова и др.), интегративный (Т.И. Шамова, А.А. Ярулов), здоровьесберегающий (А.Р. Вирабова, В.Е. Цибульникова, Т.И. Шамова, О.А. Шклярова и др.), структурно-деятельностный (Л.М. Асмолова), опережающий (В.Е. Цибульникова, Т.И. Шамова и др.).

2. Классификации принципов, закономерностей, методологических подходов и методов внутришкольного управления; **историко-педагогические периоды** зарождения, становления и развития внутришкольного управления в отечественной педагогике.

3. Характерные управленческие циклы с определенным составом функций управления школой (Таблица 1).

Таблица 1. Состав управленческого цикла в некоторых концепциях научной школы Т.И. Шамовой

№ п/п	Концепции	Состав управленческого цикла	ФИО членов научной школы
1.	Концепция внутришкольного управления	педагогический анализ, планирование, организацию, регулирование и контроль	Т.И. Шамова и Ю.А. Конаржевский
2.	Концепция управления качеством образования по результатам», «Концепция оперативного управления школой»	информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической и регулятивно-коррекционной	Т.И. Шамова и П.И. Третьяков
3.	Концепция рефлексивного управления школой	рефлексивный анализ, управляющее интенсифицирующее воздействие, обеспечение устойчивости системы, целенаправленное внедрение положительной обратной связи	Т.М. Давыденко
4.	Концепция ценностно-ориентированного опережающего управления общеобразовательной организацией	прогностический (предикативный) анализ, перспективное прогнозирование, опережающее планирование, мотивация, организация, контроллинг, упреждающее регулирование, упреждающий контроль	В.Е. Цибульников

4. Концепции управления Т.И. Шамовой – «Концепция стажировки резерва организаторов народного образования» (1990 г.), «Концепция развития системы непрерывного образования руководителей общеобразовательных школ» (1991 г.), «Концепция подготовки менеджеров образования в магистратуре с отрывом от производства» (1992 г.), «Концепция управления адаптивной школой» (1994 г.), «Концепция педагогического менеджмента» и «Концепция модульного обучения» (1995 г.), «Концепция управления качеством профессиональной переподготовки управленческих кадров в системе ДПО» и «Концепция управления образовательными системами» (2002 г.), «Концепция кластерного управления образовательными системами» (2006 г.); «Концепция управления развитием здоровьесберегающей среды в школе» и «Концепция и технология аттестации руководителей образовательных учреждений» (2007 г.).

5. Концепции управления членов научной школы Т.И. Шамовой:

1991 г. – «Концепция внутришкольного управления» и «Концепция проблемно-функционального внутришкольного управления» Ю.А. Конаржевского, «Концепция управления деятельностью учителей» Цю Сина.

1992 г. – «Концепция организационно-педагогической деятельности руководителя школы» В.И. Зверевой, «Концепция развития системы управления школой в крупном городе», «Концепция оперативного управления школой» П.И. Третьякова, «Концепция организации обучения руководителей школ в системе повышения квалификации» И.В. Ирхиной, «Концепция развития у руководителей школ умения готовить управленческие

решения» Н.В. Немовой, «Концепция регулирования во внутришкольном управлении» Н.А. Рогачевой, «Концепция обновления системы управления народным образованием в КНР» Ши Ген Дуна.

1995 г. – «Концепция мотивационного управления учением школьников» Л.М. Перминовой, «Концепция управления качеством школьного образования» С.Г. Воровщикова, «Концепция отбора на должность директора общеобразовательной школы» Э.В. Литвиненко, «Концепция и технология оценки деятельности учителя» А.Г. Зырянова, «Концепция рефлексивного управления школой» Т.М. Давыденко.

1996 г. – «Концепция подготовки будущих учителей к управлению учением школьников» Г.Н. Шибановой.

1997 г. – «Концепция управления развитием школы» Л.М. Асмоловой (Плаховой).

1998 г. – «Концепция управления школой в контексте русской народной педагогической культуры» Т.И. Березиной; «Концепция регулятивно-коррекционной деятельности руководителя в контексте управления инновационными процессами» Т.К. Родионовой.

1999 г. – «Концепция внутришкольного управления системой коррекционно-развивающего образования» И.Н. Щербо; «Концепция преодоления личностных затруднений руководителей школ в управлении» Е.И. Фадеевой.

2000 г. – «Концепция квалиметрического подхода к результатам управления школой» Б.И. Канаева, «Концепция организации внутришкольной адаптивной образовательной среды» С.В. Красикова.

2001 г. – «Концепция управления образовательным процессом в адаптивной школе» Т.М. Давыденко, «Концепция управления развитием гимназического образования» Н.А. Шарай, «Концепция проектирования дополнительного профессионального образования руководителей школ» Г.Н. Подчалимовой.

2002 г. – «Концепция регионального управления образованием» и «Концепция управления качеством образования по результатам» П.И. Третьякова [10], «Концепция организации консалтинговой деятельности школьной методической службы» О.Ю. Заславской, «Концепция управления результативностью образовательного процесса в школе» Т.В. Ахлебинной.

2003 г. – «Концепция управления развитием образовательной деятельности учителя» В.В. Лебедева, «Концепция организации мониторинга качества профессиональной переподготовки руководителей общеобразовательных учреждений» М.А. Сергеевой.

2004 г. – «Концепция управления школой с учетом правовых факторов» Л.П. Погребняк [7], «Концепция управления женским школьным коллективом» Т.А. Воробьевой, «Концепция управления воспитательной системой школы» М.П. Нечаева, «Концепция управления образовательной деятельностью лица с социоэкономической профилизацией школьников» Л.А. Куманяевой, «Историко-педагогический анализ Концепции управления образованием Ю.А. Конаржевского» И.В. Илюхиной.

2005 г. – «Квалиметрическая концепция оценки управленческой деятельности руководителей образовательных организаций» Э.В. Литвиненко» [4], «Концепция муниципального управления развитием профессиональной переподготовки руководителей школ» И.В. Ильиной [2].

2006 г. – «Концепция внутришкольного управления развитием учебно-познавательной компетентности старшекласников» С.Г. Воровщикова, «Концепция управления развитием общеучебных умений школьников» Е.В. Орловой, «Концепция муниципального управления развитием краеведческой деятельности образовательных учреждений» Е.Ю. Ривкина, «Современная концепция развития государственно-общественного управления образованием в России» Е.В. Переславцевой; «Концепция стратегического управления муниципальной системой образования» Т.И. Березиной.

2007 г. – «Концепция проектирования развития образовательной среды» П.И. Третьякова, «Концепция организации продуктивных деловых игр во внутришкольном управле-

нии» С.Г. Воровщикова, «Концепция управления качеством школьной методической службы» Л.В. Карпухиной (Рузиной).

2008 г. – «Концепция управления развитием образовательного процесса в вузе» А.Н. Худина, «Концепция повышения управленческой компетентности заместителя директора школы» И.Г. Корнеевой, «Концепция интегративного управления средой образования в школе» А.А. Ярулова, «Концепция управления развитием качества гуманитарного образования» Н.В. Спириной.

2010 г. – «Концепция структурно-деятельностного управления школой» Л.М. Асмолова, «Концептуализация научно-педагогического наследия в осмыслении истории внутришкольного управления» В.Е. Цибулькиной.

2011 г. – «Концепция управления развитием воспитательной системы школы» М.П. Нечаева [6].

2012 г. – «Концепция ресурсного обеспечения здоровьесберегающей среды школы» А.Р. Вирабовой.

2013 г. – «Концепция управления образовательной организацией в условиях реализации ФГОС» Г.Н. Подчалимовой [8].

2015 г. – «Концепция управления рисками профессионального здоровья учителя и директора школы» [11], «Концепция здоровьесозидающего внутришкольного управления» В.Е. Цибулькиной.

2017 г. – «Концепция управления метапредметным образованием» С.Г. Воровщикова [1].

2018 г. – «Концепция ценностно-ориентированного опережающего управления общеобразовательной организацией» В.Е. Цибулькиной.

6. Дидактические концепции учеников Т.И. Шамовай: «Концепция организации обучения студентов педагогического вуза конструированию и анализу урока» Н.А. Тураевой (1992 г.); «Концепция конструирования содержания школьного образования» Л.М. Перминовой (1995 г.); «Концепция оценки личностного развития школьников в образовательном процессе» О.В. Решетникова (2003 г.); «Концепция интеграции лицея, вуза и производства в развитии качества образовательной подготовки» В.Л. Чудова (2005 г.); «Концепция развития компетентности учителя в развитии учебного успеха младших школьников» Е.А. Юлкиной, «Концепция повышения компетентности учителей профильной школы» Т.Н. Могильниченко (2008 г.); «Концепция развития профессиональной компетентности учителя по формированию функциональной грамотности школьников» Е.В. Бахаревай (2009 г.).

7. Подходы к определению сущности категории «внутришкольное управление» / «управление школой» в концепциях научной школы Т.И. Шамовай (Таблица 2).

Таблица 2. Категория «внутришкольное управление» в концепциях научной школы Т.И. Шамовай

№ п/п	Определение категорий «внутришкольное управление / управление школой»	ФИО членов научной школы
1.	<i>Система (целостная, открытая, динамическая, социально-педагогическая)</i> , включающая управляющую и управляемую подсистемы, имеющая организационную структуру, в рамках которой осуществляется процесс управления	Л.М. Асмолова, С.Г. Воровщикова, С.Г. Воровщиков, Ю.А. Конаржевский, П.И. Третьяков, В.Е. Цибулькиной, Т.И. Шамова и др.
2.	<i>Деятельность</i> , которая средствами анализа, планирования, организации, контроля и регулирования обеспечивает упорядочение и совершенствование, функционирование и развитие педагогического коллектива и общеобразовательной органи-	Л.М. Асмолова, С.Г. Воровщикова, Ю.А. Конаржевский, П.И. Третьяков, В.Е. Цибулькиной, Т.И. Шамова и др.

	зации как управляемых объектов	
3.	<i>Процесс</i> – непрерывная последовательность действий, имеющих циклический характер, в результате которых качественно изменяются объекты управления	С.Г. Воровщиков, Ю.А. Конаржевский, П.И. Третьяков, В.Е. Цибульников, Т.И. Шамова и др.
4.	<i>Воздействие (целенаправленное)</i> управляющей системы на управляемую для достижения поставленных целей	Ю.А. Конаржевский, П.И. Третьяков, В.Е. Цибульников, Т.И. Шамова и др.
5.	<i>Взаимодействие (субъект-субъектное)</i> руководящего состава общеобразовательной организации и участников образовательных отношений по упорядочению и переводу управляемой подсистемы в иное более качественное состояние	Т.М. Давыденко, И.В. Ильина, В.В. Лебедев, М.П. Нечаев, П.И. Третьяков, В.Е. Цибульников, Т.К. Чекмарева, Т.И. Шамова, А.А. Ярулов и др.

1. Воровщиков С.Г. *Теория и практика метапредметного образования: поиски решения проблем* / С.Г. Воровщиков, В.А. Гольдберг, С.С. Виноградова, Д.В. Татьяначенко и др. – М.: 5 за знания, 2017. – 364 с.

2. Ильина И.В. *Управление развитием профессиональной переподготовки руководителей школ на муниципальном уровне: монография*. – М.: МГПУ; Курск: КГУ, 2005. – 360 с.

3. Конаржевский Ю.А. *Исследование вопросов совершенствования школьного инспекторства: дис. ... канд. пед. наук*. – Новосибирск, 1972. – 205 с.

4. Литвиненко Э.В. *Теория и технология оценки управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций: монография*. – М.: «У Никитских ворот», 2014. – 231 с.

5. Нефедова К.А. *Исследование особенностей повышения квалификации учителей и директоров восьмилетних сельских школ: дис. ... канд. пед. наук*. – М., 1974. – 176 с.

6. Нечаев М.П. *Управление развитием воспитательной системы школы: монография*. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2011. – 160 с.

7. Погребняк Л.П. *Организационно-педагогические и правовые факторы в управлении общеобразовательной школой: дис. ... д-ра пед. наук*. – М., 2004. – 385 с.

8. Подчалимова Г.Н. *Управление образовательным учреждением в условиях реализации ФГОС*. – Курск: КГУ, 2013.

9. Руденко В.Н. *Система задач для развития логического мышления учащихся IV-V классов при изучении геометрического материала: дис. ... канд. пед. наук*. – М., 1978. – 240 с.

10. Третьяков П.И. *Школа: Управление качеством образования по результатам*. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд. «УЦ «Перспектива», 2009 – 492 с.

11. Цибульников В.Е. *Профессиональное здоровье директора школы: психологические риски и их последствия: монография*. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 312 с.

12. Шамова Т.И. *Проблема активизации учения школьников (дидактическая концепция и пути реализации принципа активности в обучении): дис. ... д-ра пед. наук*. – М. 1977. – 336 с.

УДК 159.92

Проблематика полилогизма и рефлексии в современном образовании

Степанов Сергей Юрьевич д.псх.н., проф. ИППО ГАОУ ВО МГПУ, заслуженный работник образования Республики Карелия (e-mail: parusnik1@ya.ru)

Климова Татьяна Анатольевна, ст. препод. АНО ВО «МПИ св. Иоанна Богослова». t-klim@list.ru

Степанова Юлия Викторовна, магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ.
yusse77@gmail.com

Аннотация. В свете происходящих изменений в современном образовании психолого-педагогическая проблема развития рефлексии, творчества и полилогических коммуникаций приобретает особую актуальность. На фоне нарастания тенденций стандартизации, унификации, цифровизации образования в статье выделяются направления, концентрирующие свое основное внимание на всемерном развитии рефлексивности и творческого потенциала каждого человека. Именно эти его качества способны составить конкуренцию информационно-роботизированным системам с искусственным интеллектом. К числу таких направлений относятся рефлексивная педагогика сотворчества и театральная педагогика. О том, какие в этих направлениях разработаны и готовы к широкому применению в образовательной практике психолого-педагогические методы, а именно – рефлексивно-полилогические, и посвящена данная работа.

Ключевые слова: полилог; мозговой штурм; рефлексия; технотронное образование; творческий потенциал; креативные компетентности.

The problems of polylogism and reflection in modern education

Stepanov S. Yu., D. PS.n., Professor IPPO GAOU VO MSU, honored worker of education of the Republic of Karelia

Klimova T. A., senior lecturer of ANO VO "MPI of St. John the theologian"

Stepanov Yu. V., undergraduate IPPO GAOU IN MSU

Abstract. In the light of the ongoing changes in modern education, the psychological and pedagogical problem of reflection, creativity and polylogical communication is of particular relevance. The article highlights the areas that focus on the full development of reflexivity and creative potential of each person against the background of the growing trends of standardization, unification, digitalization of education. It is these qualities that can compete with information-robotic systems with artificial intelligence. These areas include reflexive pedagogy of co-creation and theatre pedagogy. About what in these directions are developed and are ready to wide application in educational practice psychological and pedagogical methods, namely reflexive and polylogical, and this work is devoted.

Keywords: discussion; brainstorming; reflection; technotronic education; creativity; creative competence.

Статья подготовлена при поддержке РФФИ (грант № 18-013-00915).

В настоящее время тотальная цифровизация и стандартизация образования превращает его из традиционного в технотронное [8]. Оно все в большей и большей мере насыщается такими электронными устройствами, как компьютеры, смартфоны, мобильные устройства, планшеты, мультимедийные средства и интерактивные доски, 3D проекторы, сканеры, симуляторы и принтеры, очки и экраны дополненной и виртуальной реальности и т.д., и т.п.

Сама образовательная деятельность не только и не столько уже опосредуется электронными устройствами, сколько все в большей мере переносится из реального пространственно-временного континуума жизнедеятельности человека в электронно-виртуальный хронотоп за счет дистантного обучения, учебных сайтов и сетевых приложений, электронных журналов, дневников и учебников, образовательных тренажеров и видеоигр. На смену педагогу приходят учителя-роботы с искусственным интеллектом, способные неумоимо, индивидуализированно и дифференцированно диагностировать имеющийся уровень компетентности обучающихся, организовывать и сопровождать их образовательную деятельность в формате индивидуальных маршрутов, тренировать, преподавать и контролировать процесс освоения новых знаний и умений в системе текущего, промежуточного и итогового мониторинга успешности обучения на протяжении всей жизни человека. Некоторые из указанных аспектов технотронного образования уже широко используются по всему миру (компьютеры, проекторы, электронные доски),

другие находятся пока на стадии частных прототипов (учебные видеоигры, учебные VRмиры, роботы-учителя), но стремительно развиваются. Все это и позволяет нам говорить о начале эры технотронного образования, у которого, безусловно, есть два сильных основания, чтобы стать довлеющим трендом ближайшего и отдаленного будущего. Во-первых, цифровые технологии являются основой глобальной коммуникативной сети в современном мире, во-вторых, они незаменимы при решении прикладных задач, где требуется высокая скорость и точность обработки больших массивов данных и управления.

Естественно, что технотронное образование возникло не само по себе, а в условиях фронтальной цифровизации всех сфер жизни современного общества. Это, кстати, по словам З. Бжезинского – одного из ключевых идеологов постиндустриального потребительского общества – является одним из ключевых признаков превращения его в технотронное.

«Технотронность» понимается им как тенденция доминирования технологических (машинных) факторов в социальной и индивидуальной жизни человека, а технотронное общество – как общество с высоким уровнем развития инфокоммуникационных технологий, что позволяет кардинальным образом изменить производственный процесс. Это в свою очередь влечет за собой трансформацию в системе социально-экономических отношений, которые ставят под вопрос ценность человеческого образа жизни, а значит обнажают нарастающую остроту «антропологического кризиса», что уже давно находится в фокусе психологической, социологической и философской литературы. Его характеризуют несколько признаков, одна из которых – подчинение и зависимость от гаджетов и технотронных систем, порабощение внутренней жизни, всего сознания человека материальными, сугубо прагматическими потребностями. Рутинная повседневность не оставляет место созерцанию, размышлениям о вечном и о вечности, отвергает идеальную и духовную ипостаси человека, размывая представления о добре и зле, о норме и патологии, возводя принципы преумножения потребительства и ценностной относительности в главенствующий закон жизни.

Ребенку, развивающемуся молодому человеку сегодня не на что опереться, не на чем строить позитивную самоидентичность [9]. Жизнь ребенка жестко регламентирована и подчинена детерминационному кольцу воспроизводства определенных социальных стереотипов: школа-дом, уроки-домашние задания и т.п. И как следствие – нарастающий протест против такой рутинности существования – уход в виртуально-сетевые антимирры интернета, где теряется непосредственность чувств, ощущение жизни, не выстраивается контакт с самим собой. По образному выражению основоположника деятельностного подхода в психологии Алексея Николаевича Леонтьева, в нашей культуре слишком долго происходило «обнищание души при обогащении информацией (образ: человек с огромной головой и маленьким сердцем)» [1].

Сегодня становится все более очевидным тот факт, что рационалистическая информационная педагогика – наследница авторитарно-репродуктивной – при всей ее внешней востребованности не только исчерпала себя как образовательная идеология, но становится просто опасной с точки зрения антропологических последствий и угроз для человечества, рискующего стать придатком технотронно-роботизированных систем, наделенных искусственным интеллектом. Чтобы избежать этого, образование должно взять и удерживать самую высокую ноту гуманизма (как это делает своей просветительской деятельностью Ш.А. Амонашвили – основатель Гуманной педагогики), т.е. стать воистину человеческой, а значит быть и оставаться *смысловым и рефлексивным, любовным и креативным*, должно нести понимание мира с ценностных позиций Добра, Красоты, Духовности, Культуры, Творчества и Любви, помогать человеку строить *смысл* событий и противостоять вызовам, с которыми ему приходится сталкиваться в этом мире. И возникает **вопрос**: как следует организовать образование, чтобы оно позволило преодолеть

препоны технотронного общества и стереотипы повседневной жизни, которые не заботятся о внутреннем мире человека, о развитии его культуросозидающей сущности, но стимулируют сферу его потребительства?

Ответ: в первую очередь за счет рефлексивно-сотворческих образовательных практик превозмочь негативные влияния технотронного общества в условиях современной школы. Это отчасти согласуется с основными положениями нового стандарта образования, в котором фиксируется назревшая необходимость обновления содержания и методов образования. Отсюда необходимость **смены психодидактической культуродигмы** [6]: вместо ретрансляции ЗУНов – *создание сотворческих образовательных условий для культивирования рефлексивности и креативности у всех и каждого, избыточное развитие компетентностей и способностей*. Необходимо уйти из **дискриминирующего образования** для якобы «одаренных» и «бесталанных» и прийти к **одаривающему образованию каждого ребенка творческими возможностями самореализации**. Этот культуродигамальный прорыв влечет не просто расширение функционала учителя, а кардинальную смену его ведущих ролевых позиций: вместо «ретранслятора», «контролера» «препода» и «ментора» необходим «вдохновитель», «ценитель» «партнер», «сотворец» и т.д. Для педагога это означает **смену профессиональной идентичности**, которая предполагает кропотливую работу по изменению профессионально-личностных установок, требующую способности к рефлексии, к разнообразному сочетанию индивидуальной и групповой работы.

Рассмотрение **обучения не как усвоения, запоминания и воспроизведения, но как общения, увлекательного познания и сотворческого взаиморазвития** позволяет преодолеть в том числе и свойственное сегодняшней практике противоречие между индивидуальным способом усвоения знаний в условиях фронтальной формы работы и коллективным характером профессионального труда учителя. Такой взгляд на процесс обучения предлагает в качестве ведущей формы работы совместную деятельность обучающихся и учителей в режиме общения, взаимодействия и взаиморазвития. Среди образовательных технологий, отвечающих данному запросу необходимо особо выделить «полилог», концептуальная модель которого и предлагается авторами в качестве циркулярной детерминанты развития детей и взрослых в сотворческом образовательном процессе. Понятие «полилог» включает в себя две семантические единицы греческого происхождения — *polys* — *многочисленный* и *logos* — *слово, разговор*. Соответственно полилог — это разновидность коммуникативного взаимодействия нескольких участников, каждый из которых активен по отношению ко всем остальным. При этом количество говорящих (два или больше) не является дифференциальным признаком позиции «диалог — полилог»: элемент «**диа**» (греч. — *через*) указывает на их общий признак — **смену** говорящих и слушающих в противовес монологу.

Концепция диалогичности и полифоничности человеческого мышления и сознания были наиболее отчетливо и последовательно разработаны в трудах М.М. Бахтина, В.С. Библера и их последователей, а принципы диалогизма и полифонизма утвердились не только как онтологический и методологический, но и как психолого-педагогический и образовательно-практический. В соответствии с их идеями в полилоге и диалоге участники должны соблюдать взаимную ответственность и в любой момент каждый обязан быть в курсе того, что говорится, и, соответственно, обязан обеспечивать возможность остальным быть в курсе того, что обсуждается. В полилоге происходит постепенное накопление информации, вносимой каждым его участником. Нельзя назвать полилогом такую ситуацию, когда двое внимательно слушают третьего и лишь иногда вставляют одну-две реплики. Для полилога свойственен особый вид *нелинейно-циклического (спиралевидного) развертывания* высказываний и закономерны *латеральные ходы мыслей участников, тематические перескоки, сложные взаимодействия реплик, разрывы и переплетения диалогических единств*.

Принцип **активности всех и каждого** в полилогической коммуникации — предусматривает промежуточные формы, в которых роль реагирующих собеседников варьируется — от **позиции адресата** до **позиции слушателя (наблюдателя)**, при этом позиции могут оставаться даже невербализованными, но влиять на развитие полилога ответным неречевым или речевым действием. Важное условием для участников полилога: необходимость находиться в пределах непосредственной видимости и слышимости по отношению друг к другу, отделяться от случайных слушающих с помощью *пространственно-психологической организации*.

Однако возможны ситуации, когда несколько членов группы обмениваются таким количеством реплик, что между ними завязывается свой отдельный разговор, при этом другая часть группы отделяется и ведет свой, так образуется речевая полифония и смысловое многоголосье. При этом адресаты могут указываться с помощью взгляда или жеста, а также особой манеры речи. Полилог предполагает взаимное проникновение индивидуальных, исторических, национальных, территориальных, религиозных культурных образцов, позволяет обрести опыт взаимодействия и точки соприкосновения. Полилог достаточно часто используется в художественной литературе, театре, кино. Прежде всего для передачи общения в массовых сценах, позволяя представить масштабность события, показать не безликую массу, а собрание характеров, уникальных личностей или социально-ролевых типажей.

Выше сказанное позволяет рассматривать полилог как особую процедуру организации интеллектуально-креативной и культуросозидающей деятельности, в том числе в контексте школьного обучения. Как метод обучения полилог более продуктивен и одновременно более сложен, чем диалог. В нем в большей степени должна происходить персонализация позиции каждого участника и учет большего числа факторов при его организации.

Впервые полилог был выстроен, описан и апробирован нами как образовательно-рефлексивная технология более 30 лет назад [5]. Психолого-педагогический смысл этой технологии был направлен на решение одной из сложнейших образовательных задач, а именно – проблемы синхронизации неравномерности развития и гармонизации разнородной компетентности участников образовательного или креативного события в едином пространственно-временном континууме. Отправной точкой в построении рефлексивного полилога стало критическое переосмысление тех психолого-педагогических издержек, которые обычно сопутствуют весьма распространенному применению методики «мозгового штурма» А. Осборна в практике научной и образовательной деятельности, когда групповая творческая активность регламентируется за счет разделения ее на два этапа: 1) ничем не ограниченной спонтанной генерации любых идей, направленных на решение проблемы, 2) их последующей селекции и критической оценки.

В полилогической организации креативной коммуникации и кооперации в отличие от мозгового штурма главным становится культивирование – порождение, формирование, развитие и реализация – творческого потенциала всех участников полилога, что становится возможным при направленности креативного процесса не только на конечный результат (т.е. на решение конкретной проблемы или задачи в какой-либо предметной или полипредметной области), но и на самих участников (т.е. на их взаиморазвитие, на преумножение их интеллектуальной и личностной ресурсности). Главным психологическим «механизмом» осуществления такой парадоксальной биполярной направленности полилога является способность человека рефлексировать себя и своего альтер-эго, т.е. осмыслять и переосмыслять свои и чужие стереотипы опыта: до, в процессе и после завершения поиска решения поставленной задачи. Формы, виды и типы рефлексии (интеллектуальной и личностной, коммуникативной и кооперативной, экстенсивной и интензивной, экзистенциальной и конструктивной, перспективной и ретроспективной и

т.д., и т.п.) уже достаточно глубоко исследованы и подробно описаны в трудах школы психологии рефлексии и рефлексивной психологии сотворчества (Степанов С.Ю., Семёнов И.Н., Растяльников А.В., Байер И.В. и др.) [9]. Систематическое культивирование рефлексии всех участников полилога позволяет достичь не только интеллектуально-познавательных эффектов, но также социально-психологических и психолого-педагогических.

К интеллектуально-когнитивным эффектам мы относим новаторский результат коллективного мышления и более высокую мотивацию участников не только на этапе генерирования решения проблемы, но и на этапе его практической реализации.

К социально-психологическим эффектам применения полилога по сравнению с мозговым штурмом относится более гармоничное взаимодействие всех участников процесса в независимости от исходного уровня компетентности и их активности: все получают равные шансы на то, чтобы осуществить и развить свое интеллектуально-познавательное лидерство по отношению к другим участникам. Важно отметить, что в полилоге функция лидирования является не закрепленной «намертво» за каким-либо одним участником, а транспорентной и скользящей, передаваемой по мере развития полилога от одного участника другому.

Психолого-педагогические эффекты связаны с тем обстоятельством, что развитие обеспечивается для всех участников, причем для наименее компетентных в более быстром темпе, чем для наиболее компетентных. Таким образом здесь имеет место быть эффект акселерации («образовательного лифта»), т.е. ускорения процессов развития и одновременно подтягивания «слабых» (якобы «бесталанных») к более «сильным» («одаренным»), а не наоборот. В не меньшей степени важным является и то, что полилог обеспечивает продуктивный учет индивидуальных особенностей участников, в первую очередь с точки зрения их исходного уровня компетентности. Тем самым он является весьма продуктивным методическим и психодидактическим способом реализации целей инклюзивного образования, где учитель может, не перетруждаясь и не впадая в состояние «педагогической шизофрении», когда он должен как бы раздваиваться (а иногда «растраиваться» – в прямом и переносном смысле) как субъект образовательной деятельности для того, чтобы обучать детей с разным уровнем готовности в одном классе, одновременно обеспечивая всем им максимальный темп и качество развития. Таким образом, участие в полилоге помогает учащимся проникать и понимать логику собеседника, позволяет находить общее и особенное, способствует умению выслушивать и корректировать собственную систему взглядов.

Полилог применим как при освоении естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин [7], а также может иметь различные организационные формы и форматы: беседы, дискуссии, конференции, диспуты, ролевые и организационные игры, рефлексивно-сотворческие практики и др. Вместе с тем необходимо отметить, что только в формате рефлексивно-сотворческих практик полилогические принципы организации развивающих коммуникаций и продуктивного общения реализуются наиболее последовательно и в полной мере. В рамках **педагогики сотворчества** и **театральной педагогики как особых направлений** в образовательной практике разработаны специальные полилогические методы и инструменты, позволяющие решать различные психолого-педагогические задачи. Приведем несколько наиболее часто используемых методических инструментов в образовательной практике этих направлений. Но сначала чуть подробнее о самих направлениях.

Театральная психология и педагогика – это практическое направление современной психологии и педагогики искусства, имеющее своими истоками труды Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.А. Блока, Вс.Э. Мейерхольда, К.Я. Голейзовского, С.Я. Маршака, Вс.Н. Всеволодского-Гернгросса. Речь идёт о психологии и педагогике **событийности, проживания**, о педагогике **личностного творческого действия** и **импровизации**, име-

ющей дело с *целостным образом* мира и «Я», воспринимаемом эстетически, этически и интеллектуально. Ключевой момент для всей практической психологии искусства (и театральной психологии, в частности) – создание *открытой художественно-творческой среды*, специальная организация *пространства образного освоения мира и познания собственной личности* через смыслы искусства. Здесь искусство, как субъект общечеловеческой культуры, вступает в рефлексивное взаимодействие с личностью человека и одновременно становится условием, питательной средой для актуализации и развития рефлексивности ребенка и/или взрослого. В такой среде есть то, что инициирует движение к образу: это всегда вопрошающая и проблематизирующая среда. В ней как в «магическом кристалле» преломляется, очищается и преобразуется душа человека, оформляются и проясняются потаенные смыслы, чувства, желания и помыслы. Роль педагога, инициирующего художественно-рефлексивную среду, заключается здесь в том, чтобы обнажить, предельно заострить и актуализировать сущностные (смыслообразующие) вопросы для всех участников полилогической со-бытийности [2]. При этом педагог ни в коем случае не может мыслить себя носителем единственно правильного ответа или решения, потому что он каждый раз заново ищет живое понимание и взаимопонимание с детьми, открывает вместе с ними новые краски и нюансы в предмете совместного размышления и обсуждения. Такая позиция педагога инициирует бесконечную цепочку детских вопросов, тем самым обеспечивая процесс непрерывности образования и развития его субъектов. Вовлекаемые в такой образовательный процесс художественные образы и культурные идеалы разных эпох высвечивают внутри личности со-звучия, со-образы, новые смыслы. «Я» смотрит в зеркало культурных эпох и обнаруживает точки сопряжений и диалогов [4].

Каждый преподаватель в своем повседневном опыте сталкивается с тем, что у любого класса и даже группы существует своя неповторимая атмосфера, аура, душа (все слова очень неточно определяют суть данного явления). Атмосфера группы напрямую зависит от тех высказываний и эмоциональных проявлений, которые ей присущи. Что уместно, а что нет, над чем принято смеяться, а о чем надо деликатно умолчать, какие формы протеста и радости допустимы в данном сообществе, – все это важные социально-психологические составляющие, которые и формируют внутригрупповой дух. Описанная атмосфера зависит не только и не столько от учеников (которые часто устанавливают «неписанные»), т.е. невысказанные, никому не проговоренные, но очевидные для всех законы взаимодействия), но и от того взрослого человека (классного руководителя или ведущего кружка, мастер-класса и т.д.), который открыто формирует нормы и правила общения в группе.

У атмосферы есть эмоциональная и содержательная составляющие. Последняя и есть то проблемно-смысловое поле, которое создается внутри полилога. Это поле зависит не только от того, что участниками группы открыто заявлено и проговорено на «общем круге», но также и от того, что волнует всех, нескольких или одного, но не может быть высказанным в силу принятых или подразумеваемых законов, правил взаимодействия. Глубина, качество и общая удовлетворенность занятиями напрямую зависят от того, насколько каждый из ребят чувствует себя значимым в данном полисмысловом пространстве. Это ощущение не зависит напрямую от того, было ли участие в создании смыслового поля открытым высказыванием своих ожиданий, тревог, радости, делился ли участник успехами и сомнениями, или только переживал свою сопричастность обсуждаемым другими членами группы темам. (Интересно, что сомнения одного могут неожиданно вызвать открытия у другого и наоборот). Роль взрослого в этом пространстве – это роль фасилитатора групповых процессов (от англ. facilitate – помогать, облегчать, способствовать), т.е. человека, который инициирует, облегчает взаимодействие участников группы, усиливая, дооформляя те процессы, которые существуют внутри группы, повышая индивидуальную активность и работоспособность. Взрослый, на правах ведущего,

комментирует все работы и взаимодействия, происходящие в коллективе, а также, время от времени, организует процедуры обмена мнениями и обратной связи между всеми участниками. При этом важно использовать выработанные в психологии принципы и приемы, увеличивающие эффективность общения: безоценочное позитивное принятие себя и другого, эмпатическое понимание, активное слушание. Высказывая свое мнение и советы, важно помнить следующее. Пропась между тем, каким подросток себя знает изнутри, и тем, каким его видят снаружи, формирует один из главных дефицитов этого возраста – острую потребность слышать, каким его воспринимают, что о нем думают, какие способности в нем видят и т.д. Эта пропась – источник постоянной тревоги подростка, его неуверенности в себе и своих возможностях. И взрослому нужно удержаться от категоричности и нравучительности суждений на эпатажные или даже порой провокационные действия молодого человека.

Полилогические методы, разработанные в рамках такого направления как **рефлексивная психология и педагогика сотворчества**, в большей степени направлены на комплексное формирование рефлексивной метакомпетентности не только детей, но и взрослых, причем не только на развитие личностной рефлексии, но также и интеллектуальной, коммуникативной и кооперативной [5, 6, 8]. К таким методам относятся: «позиционная дискуссия», «проектный полипленум», «символические и образно-ролевые инверсии», «аукцион идей», «социо- и психо-графирование», «композиция проблемно-смыслового поля», «социо- и психо- импровизация», «символизация и версификация идей и образов», «рефлексивная диагностика ценностных установок и отношений» и т.д. и т.п. В данной статье нет необходимости описывать их подробно, т.к. это уже сделано в нескольких публикациях [5, 6, 7, 8, 9]. Все эти методы широко и успешно используются не только в образовательной, но и в консалтинговой, в тренинговой, в управленческой и в политологической практиках.

1. Асмолов А.Г. Психология, искусство, образование. // Журнал «Искусство в школе». – 1993. - № 9.

2. Климова Т.А. О создании секции театральной психологии и педагогики при московском отделении РПО. // Социальная психология и общество. – 2016. - Т. 7, № 1. - С. 148-151.

3. Слободчиков В.И. Антропологический кризис в современной европейской культуре // Православие.ру: сайт. – URL: <http://www.pravoslavie.ru/jurnal/280.htm>

4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М., 2013. – 500 с.

5. Степанов С.Ю. Организация развивающего проблемно-рефлексивного полилога в процессе группового творчества // Творчество и педагогика. - М. ИФАН. - 1988. - Т. IV. - С. 40-46.

6. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организация. М.: Наука. – 2000. – 174 с.

7. Степанов С.Ю. Психолого-педагогический и интеллектуально-когнитивный эффекты применения рефлексивно-сотворческого полилога в образовании // С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Ю.В. Степанова. - Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса» URL: <http://izvestia-ippo.ru/stepanov-s-yu-orzhekovskiy-p-a-stepanov/>

8. Степанов С.Ю. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации: монография // С.Ю. Степанов, И.В. Рябова и др. / Под научной ред. Степанова С.Ю. – М.: МГПУ. – 2017. – 292 с.

9. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования // С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов /Вопросы психологии № 3. – М., 1985. – С. 31-40.

Методология «современной» теории управления образовательными системами: структура и содержание

Афанасьев Владимир Васильевич, д.п.н., проф., проф. департамента педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. vvafv@yandex.ru SPIN-код: 2485-1421

Афанасьева Ирина Васильевна, к.п.н., доц. кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета. irinaafva@yandex.ru, SPIN-код: 6241-2112

Аннотация. Предложено понимание структуры и содержания так называемой «современной» теории управления образовательными системами и процессами. Осуществлена ее декомпозиция в виде основной центральной и прикладной части. Рассмотрены свойства, характеризующие потенциальных возможностей организационной системы управления. Дана классификация педагогических subsystems управления по признакам адаптивности и объему информационного обеспечения. Сформулированы рекомендации, следуя которым можно повысить эффективность управления образовательным процессом.

Ключевые слова: современная теория управления, оптимизация управления, центральная и прикладная теория управления, свойства управления, классификация систем управления.

Methodology of "modern" theory of educational systems management: structure and content

Afanasyev Vladimir Vasilyevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University

Afanasiyeva Irina Vasilyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Legal Psychology and Law Faculty of Legal Psychology, Moscow State Psychological and Pedagogical University.

Abstract. Presents an understanding of the so-called modern theory of management of educational systems and processes, presented the main central and applied parts. The properties characterizing the potential capabilities of an organizational management system are considered. The classification of pedagogical subsystems of management on the basis of adaptability and the volume of information support is given. The recommendations are formulated, following which it is possible to improve the efficiency of educational process management.

Keywords: modern control theory, control optimization, central and applied control theory, control properties, classification of control systems.

Многообразие подходов к классификации функций, методов и принципов педагогического управления, вероятно, послужили одной из основных причин тому, что именно педагогическое управление пока не выделилось в отдельное научное направление со всеми присущими такому явлению качествами. Более того, анализ известных нам работ, посвященных рассматриваемой проблеме показал, что пока не существует общепринятого определения понятия *современная теория управления образовательными системами и процессами* (СТУОПС). Одни авторы в качестве её характерного признака отмечают описание соответствующих процессов в n - мерной педагогической системе координат, в одном из пространств которой находится объект управления, действия которого подлежат регулировке. Другие выделяют количественные методы педагогического управления в рамках системного подхода и связанные с достижением максимальных результатов обучения в процессе подготовки студентов по данной специальности или дисциплине [13]. Некоторые авторы связывают понятие современной теории педагогического управления с адаптивным управлением, то есть управлением при неполной априорной инфор-

мации. И, наконец, группа ученых утверждает, что можно говорить только о «научном управлении» интегративного характера, не обладающем собственной методологией.

С нашей точки зрения, для наиболее удовлетворительного определения предметной и содержательной сторон современной теории педагогического управления необходимо в основу положить требования современной педагогической науки, базирующейся на достижениях социально-экономического и научно-технического прогресса.

Важнейшим из таких требований является оптимальное использование на каждом этапе функционирования педагогической системы всех имеющихся ресурсов для достижения главной для этого этапа цели при соблюдении множества всевозможных ограничений. *В связи с этим оптимизация познавательного процесса, осуществляемая в реальном времени в процессе педагогического управления, становится центральной проблемой современной теории педагогического управления.* Эта фундаментальная проблема порождает ряд крупных проблем, задач и методов их решения. Прежде всего, следует отметить, что такого рода оптимизация в реальном масштабе времени требует полного использования имеющейся априорной информации в виде модели управляемого процесса или объекта, заданной в той или иной форме [2]. *Особенности применения таких моделей не только на стадии формулировки целей обучения, но и в процессе функционирования педагогической системы являются, по-нашему мнению, одной из характерных черт и одновременно предметной стороной современной теории педагогического управления.*

«Оптимальное» управление возможно только при оптимальной обработке различного рода информации. *Поэтому теория «оптимального» и субоптимального оценивания динамических процессов, протекающих в целостной системе обучения, является основной частью современной теории педагогического управления* [7].

Располагаемой априорной информации обычно недостаточно для осуществления оптимизации учебно-познавательной деятельности в процессе педагогического управления. Поэтому важным разделом современной теории педагогического управления является «оптимальное» и субоптимальное оценивание параметров и характеристик текущего образовательного процесса по экспериментальным данным - идентификация. Особо важной является идентификация, осуществляемая в ходе реального учебного процесса, когда студенты выполняют конкретные познавательные действия по усвоению заданного учебного материала [1].

Считаем, что *центральной частью современной теории педагогического управления является собственно теория оптимального управления поступательным движением познавательных действий обучаемых от одного уровня к другому, более высокому.* Это можно отнести к управлению как детерминированными, так и стохастическими процессами, имеющими место в динамической подсистеме, такой, например, как учебно-познавательная деятельность. Возможность рассмотрения задач педагогического управления в такой постановке вытекает из, так называемого, принципа разделения, который для подобных динамических систем дает субоптимальное решение в виде соединения совокупности действий по текущей субоптимальной оценке учебно-познавательной деятельности обучаемых и по «оптимальному» управлению этой деятельностью в детерминированных условиях. Иногда можно принять, что *предметом этой части современной теории педагогического управления является синтез «оптимального» управления, обеспечивающего достижение поставленной цели* [5;7].

Согласно приведенному выше назначению современной теории педагогического управления, она должна на каждом этапе учебно-познавательного процесса указывать алгоритмы «оптимального» достижения наиболее важной на данной стадии обучения обобщенной конечной цели. Такой целью может являться «выход» обучающегося на формулировку и решение новых технических и производственных задач; достижение уровня знаний, умений и навыков при минимальных затратах времени, сил и других

жизненных ресурсов организма; формирование четких механизмов «системы представления знаний», например, посредством схемных методов решения учебно-познавательных или творческих задач; умение использовать явление «переноса» знаний для решения задач и проблем и т.д.[4]

С первого взгляда может показаться, что постановка столь общих и значительных целей в реальном, строго ограниченном времени, является непосильной задачей, чрезмерно усложненной, что более оправдана такая постановка, когда подобные задачи в той или иной мере решались на стадии формулировки целей подготовки специалистов, а для этапа собственно учебного процесса выдавались готовые программные решения, выражающиеся в том, что строго оговаривалось «что», «когда» и «каким образом» должно быть сделано. Однако в действительности такой путь никогда не обеспечивает близости к подлинно «оптимальному» управлению. Дело в том, что педагог, какой бы высокой квалификацией он не обладал, никогда не располагает информацией, достаточной для принятия «оптимальных» решений во всех ситуациях, которые могут иметь место в реальном учебно-познавательном процессе. Причем это положение усугубляется для новых еще не апробированных педагогических технологий, «нестандартных» (с очень высоким или достаточно низким уровнем интеллектуального развития) обучаемых, для которых «оптимальное» управление со стороны педагога имеет решающее значение. Подлинная оптимизация педагогического управления возможна в этих условиях только в процессе функционирования данной педагогической системы в текущей обстановке и возникающей ситуации. Теорию именно такой оптимизации должна содержать современная теория педагогического управления [3].

Как видно, такая теория должна рассматривать «оптимальное» управление в условиях неполной априорной информации, то есть адаптивное «оптимальное» управление в условиях, сложившихся на данный момент в образовательных учреждениях высшей профессиональной школы с учетом современных социально-экономических условий [8].

Наиболее важные запросы современной дидактики и педагогической науки в целом не могут быть удовлетворены, если не рассматриваются вопросы, связанные с принципами быстрой реконфигурации действующих педагогических систем при неудовлетворительных результатах (невысокий уровень получаемых знаний, плохая адаптация к коллективу и т. д.).

Итак, предмет и содержание современной теории педагогического управления в указанном её понимании составляют обширные, трудные и весьма важные педагогические проблемы и методы их решения.

Сказанное относится и к так называемой, прикладной теории управления образовательными процессами и системами (ПТУОПС), которая должна, прежде всего, учитывать психологические, гносеологические, физиологические, физические, умственные и другие закономерности и ограничения, проявляющиеся при реализации реального управления познавательным процессом. Эти закономерности и ограничения до настоящего времени в основном сформулированы лишь на «содержательном уровне». Однако они играют решающую роль в предельных возможностях педагогического влияния. Именно они ограничивают «могущество» педагога (или то, что выступает в его роли), которое абстрактная теория нередко полагает беспредельным. Указанные ограничения имеют место не только в отношении объемов априорной и текущей информации в обычном смысле этого термина, но и в отношении статистических характеристик комплекса мешающих, управляющих, корректирующих, контролирующих и других процессов, действующих в целостной системе обучения. Экспериментальное определение с последующей количественной оценкой параметров этих многомерных по своей сути вероятностных законов требует чаще всего таких затрат, которые являются совершенно недопустимыми [5].

В круг задач ПТУОП входит анализ потенциальных возможностей организационной

системы управления, которые в значительной степени выявляются при изучении её свойств, которые назовём *наблюдаемостью, идентифицируемостью, управляемостью и адаптируемостью*. Более того, эти свойства можно рассматривать в качестве важнейших типобразующих свойств, актуальных для обновления систем управления на современном этапе развития образовательной теории и практики [6].

Наблюдаемость. Наблюдение является необходимой составной частью управления образовательным процессом

Самая распространённая постановка задачи наблюдения такая, при которой из множества возможных параметров образовательного процесса выбирается один (например, коэффициент усвоения K_y) и считается, что: а) известна программа обучения, в соответствии с которой происходит организация учебно-познавательного процесса; б) задана функция наблюдения, т.е. совокупность действий выполняемых преподавателем (субъектом управления) по отношению к наблюдаемому процессу, результаты которых фиксируются на конечном интервале времени $[t_0, t_1]$. Ясно, что задача определения (восстановления) произвольно выбранного параметра в момент t_0 в этой постановке разрешима только за счёт использования априорной информации о наблюдаемом процессе ($K_{y(t)}$).

В условиях педагогической практики решение последней задачи почти эквивалентно определению действительного параметра по измерениям текущего значения функции наблюдения, т.е. тем данным, которые получились в результате наблюдения. Действительно, за начальный момент времени в данной задаче можно выбрать любой момент, предшествующий конечному моменту наблюдения t_1 . Поэтому при соблюдении соответствующих условий может быть восстановлено «состояние» наблюдаемого компонента познавательного процесса, непосредственно предшествующее текущему и мало отличающееся от него. Таким образом, если возможно точное определение состояния наблюдаемого процесса (например, его численного значения), то будем говорить о *полной наблюдаемости*, а соответствующую педагогическую систему (объект) назовём *вполне наблюдаемой (наблюдаемым)*. Если же существует возможность восстановления лишь части компонентов непрерывного наблюдаемого процесса, другая же часть не может быть определена в заданных условиях, то имеет место *неполная наблюдаемость*, а педагогическую систему (объект), в рамках которой организована (или происходит) данная учебно-познавательная деятельность обучаемых, назовём *не вполне наблюдаемой* [10].

Анализ наблюдаемости, как и других свойств изучаемой системы педагогического управления, нуждается в условиях, которые позволяли бы судить о ней на основе некоторых критериев, оперирующих априорной информацией. По нашему мнению, к одному из таких критериев относится *степень непосредственной наблюдаемости*, определяемая

по формуле:
$$H = \frac{v}{N}, \quad (1)$$
 где N - количество компонентов, объективно необходимых для полной наблюдаемости (взятых из действующего стандарта данной специальности); v - количество компонентов фактически измеряемых в ходе текущего наблюдения;

Окончательно полная наблюдаемость в локальном смысле может быть установлена посредством критерия (1).

Идентифицируемость. В абстрактно-теоретическом рассмотрении идентифицируемость является частным случаем наблюдаемости. Однако в педагогической практике она представляет собой настолько важное и специфическое свойство, что его целесообразно выделить в специальную категорию. Идентифицируемость представляет собой возможность определения параметров конкретной модели педагогической системы управления или процесса по результатам измерения определённых величин в течение некоторого интервала времени.

При изучении идентифицируемости, также как и наблюдаемости, целесообразно, по крайней мере, на первом этапе рассматривать идеальные условия, в которых осуществляется учебно-познавательная деятельность. Для познавательной деятельности как непрерывного динамического процесса (субсистемы) идентифицируемость заключается в получении или уточнении по экспериментальным данным её гипотетической модели, выраженной посредством того или иного подхода. Очевидно, что эффективность идентификации во многом зависит от удачно выбранной структуры модели целостного образовательного процесса, которая в основном базируется на теоретических априорных предпосылках. Даже в уникальной по своей сложности задаче разработки детальной модели познавательной деятельности обучаемого чисто эмпирический подход менее плодотворен, чем подход, основанный на сочетании гносеологических, психофизиологических и других закономерностей с идентификацией. Это не исключает целесообразности применения в некоторых задачах идентификации моделей типа «чёрного ящика». Заметим ещё, что можно говорить как об идентификации объекта управления (обучаемого), так и об идентификации процесса. В эти понятия вкладывается следующее содержание. Допустим, что рассматривается конкретный обучаемый во всём многообразии его целенаправленной деятельности. Уточнение по экспериментальным данным модели этого объекта (структурно-алгоритмическое описание его учебно-познавательных действий, с учётом функций управления, контроля и корректировки этих действий), работоспособной для указанных видов деятельности, назовём *идентификацией объекта*. Пусть теперь рассматривается один из процессов в рамках целенаправленной деятельности. Тогда уточнение на основе эмпирических данных модели изучаемого процесса именуется *идентификацией процесса* [11].

Из приведённых выше понятий следует, что классификация задач идентифицируемости (или идентификации) может осуществляться по целому ряду признаков: идентифицируемый объект или процесс; класс полученной модели, в терминах которой осуществляется идентификация; условия наблюдения и действующие на процесс воздействия, как со стороны педагога, так и субъектов конкретного вида целенаправленной деятельности.

На практике идентифицируемый объект или процесс оказывает определяющее влияние на условия наблюдения; условия, которые дают начало идентифицируемому процессу (побуждающие условия); располагаемое время идентификации и др. Однако в теории идентификации (как и в любой другой теории) реальный объект или процесс представлен своей моделью, в той или иной мере, описывающей последние. Таким образом, при идентификации приходится иметь дело с двумя моделями: моделью, описывающей идентифицируемый процесс, и моделью, в терминах которой производится идентификация. Эти модели по своей форме могут совпадать, либо отличаться. Последнее имеет место в том случае, когда в интересах простоты алгоритма идентификации (или простоты использования её результатов) модель, в терминах которой выполняется идентификация, выбирается более простой, чем модель идентифицируемого процесса.

В случае одинаковой структуры двух указанных моделей эффективность идентификации при численных экспериментах может быть оценена непосредственно по степени близости этих моделей после завершения процесса идентификации. При различной структуре этих моделей эффективность идентификации может быть проверена косвенным путём - посредством сопоставления реакций моделей на те или иные целевые, управляющие, контролирующие воздействия. Этим же путём обычно проверяется эффективность идентификации реальных объектов: сравниваются реакции реального объекта (студента) на подготовленные заранее типовые задачи и модели («идеальный» студент, отвечающий всем дидактическим, психологическим, гносеологическим требованиям), с учётом результатов идентификации. Представляется, что в этом случае можно ввести, так называемый, *аппроксимирующий оператор*, учитывающий разницу в реакции реального и «идеального» студента (объекта и модели, полученной в результате иденти-

фикации) в заданном «дидактическом пространстве» (ДП). Идентификация в терминах таких операторов относится к категории *непараметрической идентификации*. Очевидно, что самым простым вариантом непараметрической идентификации является статическая идентификация. В этом случае можно считать, что полученные данные инвариантны во времени. Статическую непараметрическую идентификацию можно реализовать только при налаженном учебно-познавательном процессе. Трудности непараметрической идентификации многосвязанных объектов, каким является обучаемый, и многомерных процессов, таких как познавательная деятельность, видны уже на примере статической идентификации. Действительно, непараметрическая идентификация в принципе предполагает получение в экспериментах практически непрерывных множеств «дидактических» параметров. Но в виду того, что каждое измерение в статическом режиме занимает конечное время, большое количество измерений неосуществимо. Можно ввести некоторую сетку в «дидактическом сегменте» (ДС) и в узлах этой сетки выполнять необходимые измерения. Главная трудность в указанном варианте заключается в большом объеме необходимого экспериментального материала.

Управляемость. Реально управляемость определяется совокупностью понятий, выявляющих ее разнообразные смысловые нюансы.

Педагогическая действительность убедительно доказывает, что не всякое воздействие, осуществляемое педагогом, воспринимается обучающимися в точном соответствии с его замыслом и целевыми установками, вызывает активную познавательную деятельность и адекватно соответствует предполагаемому результату. Реакция на управленческое воздействие может проявляться либо в виде формального безынициативного действия или даже противодействия (иногда бездействия), либо в виде адекватно воспринимаемого замысла и задач, «скачка» учебно-познавательной активности, дополнительной творческой деятельности, повышения энтузиазма и организованности; последнее свидетельствует о высокой управляемости, и позволяет говорить о возможности управляемого «перевода» учебно-познавательной (творческой или иной) деятельности из одного состояния в другое заданное состояние.

Примером управляемого «перевода» в условиях коллективного решения задачи служит метод, разработанный В.И. Гордоном. Решение учебно-познавательной или творческой задачи в рамках этого метода предполагает использование трех приемов управления. Первый заключается в делении процесса решения на различные этапы (по целям и используемым методам); второй, состоит в опоре на трансформацию «необычного в привычное» (для того, чтобы привлечь прошлый опыт обучающихся для решения данной задачи) и третий – в использовании аналогий различных типов.

Очевидно, что самым сильным в теоретическом и практическом отношении инструментом исследования управляемости является необходимый и достаточный аналитический (подобно тому, как предлагается в работах В.П. Беспалько, посвящённых вопросам диагностического целеобразования, например, в [12]) критерий управляемости того или иного вида перевода. Нам неизвестны подобные критерии, даже для основных видов управляемости. Поэтому приходится довольствоваться лишь условиями, способствующими управляемости, либо необходимым в данной ситуации квазикритерием управляемости, выработанным педагогом самостоятельно на основе многолетней работы и поэтому неподдающимся обобщённому описанию.

Иногда аналитические и формализованные подходы к изучению управляемости оказываются неэффективными по причине чрезмерной громоздкости или неразработанности. В этих случаях приходится прибегать к численному эмпирическому изучению управляемости путём логического, гипотетического моделирования с целью построения феноменологических моделей.

Адаптируемость. К понятиям достижимости некоторой «точки» в ДП состояний управляемой системы (процесса) наряду с рассмотренными выше понятиями наблюдае-

мости и управляемости относится и понятие адаптируемости [9]. Адаптивное, релевантное управление содержит много разных оттенков, в том числе:

- с одной стороны, такое управление предполагает приспособление к объекту, его потребностям, требованиям, с другой стороны, эффективность адаптации управления к объекту и среде невозможна без активности самой системы управления, без стремления последней приспособить среду и объект управления к своим задачам;
- адаптивность имеет две формы: активную, когда индивид стремится воздействовать на окружающую его среду таким образом, чтобы изменить ее, приспособить к своим потребностям, и пассивную, когда он не оказывает воздействия на среду и не пытается ее изменить;
- обеспечить адаптивность и релевантность управления невозможно без повышения чувствительности управления к объекту и скорости реакции системы на изменяющиеся условия (управляемые системы);
- адаптивное управление носит адресный характер, т.е. точно определяет «точки» (адреса) воздействия, которые определяются с учетом индивидуального и дифференциального подхода к объекту управления;
- адаптивность управления предполагает, что система управления действует с учетом положительных и рефлексивных обратных связей;
- адаптивный характер управления реализует идею коэволюции, предполагающей совместное, согласованное развитие управляющей и управляемой подсистем.

Классификация педагогических подсистем управления по признакам адаптивности приведена в таблице 1.

Таблица 1. - Обобщенная классификация педагогических подсистем управления по признакам адаптации

Характеристика	Номер варианта	Признаки адаптивности		
		неадаптивные	ограниченно адаптивные	с высокой адаптацией
Неоптимальные	1	1.1	1.2	1.3
Квазиоптимальные в отношении частного результата обучения	2	2.1	2.2	2.3
Квазиоптимальные в отношении достижения конечной цели обучения	3	3.1	3.2	3.3

Наблюдение и модель управляемого процесса являются основой всякого управления. Поэтому количество текущей и априорной информации, необходимой для надлежащего функционирования целостной педагогической системы, можно считать одним из важнейших классификационных признаков. Априорную и текущую информацию, используемую для управления, будем называть информационным обеспечением управления. В таблице 2 представлена укрупнённая классификация систем управления по признаку необходимого информационного обеспечения.

Таблица 2 - Классификация систем управления по объёму необходимого информационного обеспечения

Текущее информационное обеспечение		Априорное информационное обеспечение, характеристика и номер варианта		
Характеристика	Номер варианта	Высокое	Среднее	Малое
		1	2	3
Высокое	1	1.1	1.2	1.3
Среднее	2	2.1	2.2	2.3
Малое	3	3.1	3.2	3.3

Обратимся к вариантам 1.1, 1.2, 1.3 верхней строки таблицы. Здесь текущее информационное обеспечение высокое, а априорное изменяется от высокого до малого (об управляемом процессе заранее мало что известно). Для оптимального (или субоптимального) управления в случаях 1.2, 1.3 служат выработанные педагогом алгоритмы адаптивного управления или, так называемые, алгоритмы с непрерывным обучением. Здесь недостаток априорной информации выполняется за счёт текущей информации, получаемой в процессе управления. За счет хорошего материально-технического и алгоритмического обеспечения учебно-познавательного процесса здесь, даже в варианте 1.3 (не говоря о вариантах 1.1, 1.2), можно получить высокоэффективное педагогическое управление.

Всё это, но уже с меньшими возможностями, относится и к вариантам второй строки таблицы 1.3. Здесь для вариантов 2.2 и отчасти 2.3 с успехом могут применяться технические (конкретные) приёмы управления, сформулированные педагогом в виде алгоритмов (шагов). Задачи управления типа 3.1, в которых налицо достаточно полное априорное информационное обеспечение, а текущая информация резко ограничена, могут решаться посредством программных управляющих действий.

Самыми сложными являются условия, обозначенные индексом 3.3. Относительно сложными являются и условия, обозначенные индексами 3.2, 2.3. В абстрактно-педагогической теории управления задачи, соответствующие этим условиям, весьма популярны (управление в условиях неопределённости, объект управления в виде «чёрного ящика», обучаемый как самообучающийся субъект и т.д.). При этом нередко, особенно у педагогов, тяготеющих к теоретическим исследованиям, возникают иллюзорные представления о всемогуществе выработанных ими способов, методов и приёмов, преобразованных в алгоритмы управления обучаемыми. В действительности возможности педагогического управления в отмеченных случаях резко ограничены, и ничего сверх некоторых пределов добиться нельзя, как бы высоко не были квалифицированы субъекты управления и совершенна материально-техническая база учебно-познавательного процесса.

Результаты анализа свойств организованной системы управления позволяют сформулировать рекомендации, следуя которым можно повысить эффективность управления образовательным процессом и тем самым приблизиться к решению оптимизационных педагогических задач. Суть этих рекомендаций заключается в том, что для их практического воплощения субъект управления должен осуществить следующие процедуры: указать «оптимальные» алгоритмы достижения наиболее важной на данной стадии учебно-познавательной деятельности конечной цели и не бояться формулировать её в «решительной» форме; предусмотреть возможность быстрой реконфигурации организованного учебно-познавательного процесса при неудовлетворительных результатах обучения даже отдельно взятого учебного модуля; учитывать известные психофизиологические и другие закономерности и ограничения, появляющиеся при осуществлении реального управления учебно-познавательной деятельностью обучаемых. В противном случае придётся платить неоправданно высокими «энергетическими затратами»; используя критерий «степень непосредственной наблюдаемости», определить категорию наблюдаемости, для чего из множества возможных параметров, характеризующих познавательный процесс, выбрать один, за которым и осуществлять наблюдение. За начальный момент наблюдения допускается выбрать любой момент времени, предшествующий конечному. Данные действия наиболее эффективны, когда удаётся численно определить состояние наблюдаемого процесса или системы; уточнить «оптимальную» гипотетическую структуру учебно-познавательной деятельности обучаемых, предварительно сформулировав признак, на основании которого производится идентификация и которому в данном случае отдаётся предпочтение; оценить эффективность идентификации путём анализа устных или письменных ответов обучаемых на заранее подготовленные типовые учебно-

познавательные задачи, а затем определить разницу в действиях реального и «идеального» студента с помощью аппроксимирующего оператора. Если последний по каким либо причинам не удовлетворяет управляющего субъекта, то в качестве «идеальной» модели выбираются его (субъекта управления) действия по решению учебно-познавательной задачи; классифицировать педагогическую подсистему и действующие в ней процессы, подлежащие регулировке по признакам адаптивности, начального и текущего информационного обеспечения. При этом, анализируя таблицы определить: степень «оптимальности» управляемого процесса или системы, уровень решаемой субъектом управления педагогической задачи и необходимое информационное обеспечение.

1. Афанасьев В.В. Анализ и поиск подходов к решению проблем педагогического управления // *Материалы межвузовской научно-практической конференции.* - М.: Изд-во МПУ «Народный учитель», 2001. - С. 15-17.

2. Афанасьев В.В. Настольная книга педагога // *Педагогика.* - 2000. - № 10. - С. 103-105.

3. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Классификация видов управляемости произвольных педагогических систем // *Деп. в НИИВО 30.10.97, № 154-97.* - 8 с.

4. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Методологические основы оптимального управления самостоятельной работой учащихся // *Деп. в НИИВО 30.10.97, № 155-97.* - 13 с.

5. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Предмет и содержание современной теории педагогического менеджмента // *Деп. в НИИВО 30.10.97, № 156-97.* - 8 с.

6. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Тенденции развития педагогической теории оптимального управления. // *Деп. в НИИВО. 19.03.98 №72 - 98.* - 6 с.

7. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Функции, методы и принципы оптимального управления учебно-познавательным процессом // *Деп. в НИИВО 30.10.97, № 157-97.* - 7 с.

8. Афанасьев В.В., Федосеева Е.В. Системы и элементы управления: Учебное пособие. – Муром, 2000. -104 с.

9. Афанасьев В.В., Афанасьева И. В. Адаптируемость образовательного процесса – основа педагогического менеджмента // *Деп. в НИИВО от 30.10.97, №152.* – 97. – 9 с.

10. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Анализ принципиальных возможностей педагогического менеджмента / *Деп. в НИИВО от 30.10.97, №153.* – 97. – 10 с.

11. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Комбинированный подход – методологическая основа управления личностно-ориентированным процессом обучения // *Диагностика функционирования педагогических систем высшей школы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород. 1998.* – С. 154-157.

12. Беспалько В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия. М.: Педагогика, 1993, №5. – С. 16-25.

13. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973. – 332 с.

УДК 378

Демократизация управления в высшей школе

Загуменнов Юрий Леонидович, к.п.н., доц., проф. кафедры менеджмента, учета и финансов Минского филиала ФГБОУ ВО «Российский экономический университет» им. Г.В. Плеханова», г. Минск, Республика Беларусь, inedu@mail.ru, SPIN-код: 1300-4030

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы демократизации управления в высшем учебном заведении на основе вовлечения студентов в принятие управленческих решений. Отмечается, что демократизация предполагает выявление сфер желаемого и действительного участия студентов в управлении с целью определения зон ближайшего развития демократии в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: демократизация; высшее учебное заведение; Болонский процесс; интернационализация; управленческие компетенции.

Democratization of management in higher education

Zagoumenov I., Ph.D., Prof. of Department of Management, Accounting and Finance, Minsk Branch of Plekhanov Russian University of Economics, Minsk, Belarus

Abstract: The article deals with democratization of management in higher education based on the involvement of students in decision-making. It is noted that democratization involves the identification of areas of the desired and actual participation of students in management in order to identify zones of proximal development of democracy in a higher educational institution.

Keywords: democratization; higher education institution; The Bologna Process; internationalization; managerial competence.

Демократизация образовательного процесса рассматривается нами как вовлечение всех сторон, чьи интересы затрагивает этот процесс, в принятие управленческих решений [1].

Одной из сторон, чьи интересы непосредственно затрагивают процесс и результаты образования в высшем учебном заведении, являются студенты.

Закономерно, что студентам отводится важная роль в Болонском процессе, в развитии обновляющегося европейского образования.

Ещё в 1988 году в «Великой Хартии университетов» в разделе, посвящённом реализации основных принципов функционирования университета, один из пунктов гласит: «Каждый университет должен – с учётом конкретных обстоятельств – обеспечивать защиту свобод студентов и создание таких условий, когда они могут обрести культуру и получить подготовку, которая соответствует их желаниям и потребностям» [2, с. 12]. Как подчеркивается в Пражском коммюнике (2001), студенты призваны участвовать и влиять на организацию и содержание образования в университетах, стать компетентными, активными и конструктивными партнёрами в формировании европейского образовательного пространства [3].

Еще больше внимания участием студентов в Болонском процессе уделяется в Берлинском коммюнике (2003), в котором отмечается, что «студенческие организации конструктивно участвуют в Болонском процессе» и «существует необходимость постоянно привлекать их в дальнейшие мероприятия на самых ранних этапах работы» [4, с. 44].

В то же время следует отметить, что основной вид деятельности студентов в университете это учение. Участие в управлении вузом не входит в круг их прямых обязанностей, а, значит, вовлечения студентов в управленческий процесс в вузе должен основываться на принципе их добровольного участия.

Как минимум, студенты должны иметь доступ к информации о происходящих и планируемых процессах в университете, затрагивающих их интересы и на основе этой информации принимать решение о степени своего участия в управлении вузом.

В свою очередь педагоги и руководители вуза должны, скорее, содействовать участию студентов в принятии управленческих решений, а не директивно управлять этим процессом.

Такой подход предполагает, во-первых, регулярное измерение «температуры демократии» в высшем учебном заведении, т.е. регулярное изучение мнения студентов (как, впрочем, и других заинтересованных сторон) о степени их удовлетворенности процессом и результатами работы вуза.

При этом следует понимать, что «высокая температура» в той или иной сфере ответственности преподавателя или руководителя подразделения не повод для принятия дисциплинарных решений в отношении этих сотрудников, а является только сигналом о необходимости анализа ситуации, выявления причин неудовлетворенности и принятия управленческих решений с учетом мнения тех, чьи интересы, возможно, были нарушены.

Нередко такой причиной является недопонимание, которое, в свою очередь, обусловлено отсутствием у студентов полной информации по тому или иному вопросу.

Во-вторых, «содействие» в отличие от «директивного управления» процессом вовлечения студентов в управление вузом, предполагает нахождение и исследование «зон ближайшего развития демократии» в высшем учебном заведении на основе выявления сфер желаемого и действительного участия студентов в принятии управленческих решений в вузе [5].

Нами было проведено исследование в Минском филиале Российского экономического университета им. Г.В.Плеханова, цель которого было выявление зон желаемого и действительного участия студентов в принятии управленческих решений в вузе.

На первом этапе исследования совместно со студентами был составлен перечень процессов, осуществляемых в университете, которые так или иначе затрагивают интересы студентов. Затем студентам было предложено выбрать из этого перечня те процессы, которые на их взгляд непосредственно затрагивают их интересы и ранжировать их по степени влияния. В данный список студентами были включены процессы, влияющие на качество образования; содержание образования; оснащение мест проведения занятий; плату за обучение; расписание занятий; организацию культурных мероприятий; организацию спортивных мероприятий.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что подавляющее большинство опрошенных (91,6%) хотят иметь реальное влияние на решение таких важных для них вопросов университетской жизни, как качество образования (63,6%), содержание образования (60,6%), место проведения занятий (94%), на вопросы, касающиеся платы за обучение (45,4%), на составление расписания (72,7%), на организацию культурных мероприятий (51,5%), на организацию спортивных мероприятий (42,4%) опрошенных.

Что касается действительного участия в управлении, то только 21,3% студентов отметили, что в настоящее время действительно влияют на решение интересующих их вопросов. Таким образом, налицо большой разрыв между желаемым и действительным участием студентов в управлении университетом – 71,3%.

Эта зона между желаемым и действительным участием студентов в принятии управленческих решений в вузе и есть та самая «зона ближайшего развития демократии», которая должна быть в центре внимания руководителей, педагогов и других сторон в университете, заинтересованных в активном им действительном участии студентов в управлении вузом. Как показало исследование, в зоне ближайшего развития демократии не оказались важные с точки зрения педагогов, администрации вуза и других сторон, заинтересованных в развитии университета стороны сферы, например, научно-исследовательская деятельность. Результат исследования является поводом для последующего анализа причин отсутствия у студентов интереса и принятия соответствующих управленческих решений, способствующих их осведомленности о перспективах для студентов, связанных с этим видом деятельности и возможного активного участия в принятии решений по этим вопросам.

Развитию процесса демократизации в университетах способствует интернационализация высшего образования, в том числе мобильность студентов и персонала (входящая и исходящая), создание международных сетей, союзов, партнерств, сообществ практики и т. д., позволяющие студентам и педагогам знакомиться с опытом демократизации образовательного процесса в зарубежных учебных заведениях [6].

Ключевая роль в содействии процессу демократизации образовательного процесса принадлежит педагогам и менеджерам образования, которые должны взять на себя лидерство в осуществлении демократических изменений в учебных заведениях, а для этого должны быть сами убеждены и обладать необходимыми компетенциями в этих вопросах [7; 8; 9; 10].

Наконец, все более значимую роль в стимулировании активной позиции студентов в университете играют работодатели, заинтересованные в инициативных работниках, обладающих соответствующими управленческими компетенциями, в том числе, умением

ставить цели, определять приоритеты в работе и личной жизни; умением планировать и управлять временем, деньгами и другими ресурсами для достижения целей; а также способностью выявлять и предлагать новые идеи [11].

1. Шамова, Т.И., Загуменнов Ю.Л. Развитие демократических основ в управлении школой /Т.И. Шамова, Ю.Л.Загуменнов//Советская педагогика. -1986. -№ 12. – С. 57 -61.

2. The Magna Charta of University. – Bologna, 18 September 1988, 16 p.

3. Towards the European Higher Education Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague. – May 19th, 2001, 112 p.

4. Towards the European Higher Education Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague. – May 19th, 2001, 112 p.

5. Realising the European Higher Education Area. - Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin. – 19 September 2003.

6. Загуменнов Ю.Л., Рамзаев А. Желаемое и действительное участие студентов в управлении университетом в контексте Болонского процесса//Современные инновационные технологии и проблемы устойчивого развития общества: материалы XI международной научно-практической конференции(Минск, 28 мая 2018 г.) / сост. Бусыгин Д.Ю., Курбацкий В.Н. – Минск : Ковчег,2018. – С. 314-316.

7. Загуменнов Ю.Л. Глобализация экономики, интернационализация и инклюзия в высшем образовании // Российская экономика в условиях новых вызовов материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Саранск, 13—14декабря 2018 г.) / редкол. : Н. П. Макаркин (председатель), П. В. Сенин (зам. председателя) [и др.] ; ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева». — Саранск: Издатель Афанасьев В. С., 2018. – С. 419-422

8. Загуменнов Ю.Л. Вызовы для лидеров образования в условиях интеграции в европейское образовательное пространство. Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего: Сб. статей Девярых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (25 января 2017 г. В 2 ч. Ч. 1. – М.: МПГУ, 2017. -438 с.: - С.27-32

9. Загуменнов Ю.Л. Развитие профессионального потенциала менеджеров образования в Республике Беларусь. В книге: Интеллектуальный капитал в экономике знаний Сборник трудов Минского филиала РЭУ имени Г.В. Плеханова к 110-летию Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. Составитель Н.Н. Горбачёв. 2017. – С. С. 180-198.

10. Загуменнов Ю.Л. Инновационные проекты по развитию лидерства и менеджмента в образовании. В сборнике: Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы Материалы международной научно-практической конференции. 2010. – С. 77-78.

11. Загуменнов Ю.Л. Ценности и убеждения лидеров образования. В сборнике: Ценности и интересы современного общества Международная научно-практическая конференция. 2014. – С. 149-153.

12. Загуменнов Ю.Л. Партнерство бизнеса и образования в развитии компетентностного подхода. В сборнике: Партнерство бизнеса и образования в инновационном развитии региона Материалы XIII Международной научно-практической конференции . 2014. – С. 134-135.

УДК. 37.01

Цифровые форматы школьных лабораторных работ по физике

Ржевская Анна Викторовна, д.п.н., проф. Международной Альфа-академии, филиал колледжа Святого Лаврентия; Торонто, Канада; march1674@mail.ru

Морозова Нонна Анатольевна, д.п.н., проф. Департамента педагогики ИППО МГПУ, Москва; n.moro@bk.ru

Осипенко Людмила Евгеньевна, д.п.н., проф. Департамента педагогики ИППО МГПУ, Москва; l_osipenko@mail.ru

Аннотация. В статье обозначена актуальность цифровизации как важного тренда модернизации современного школьного физического образования России. В качестве примера приведены заимствованные из мировой педагогической практики цифровые форматы организации школьных лабораторных работ по физике.

Ключевые слова: цифровизация, методика преподавания физики, лабораторные работы по физике.

Digital Formats of School Laboratory Work in Physics

Rzhevskaya Anna; Doctor of Pedagogy (Post PhD); professor of Alpha International Academy of St. Lawrence College, Toronto, Canada.

Morozova Nonna; Doctor of Pedagogy (Post PhD); professor of the Department of Pedagogy at Moscow City University, Russia.

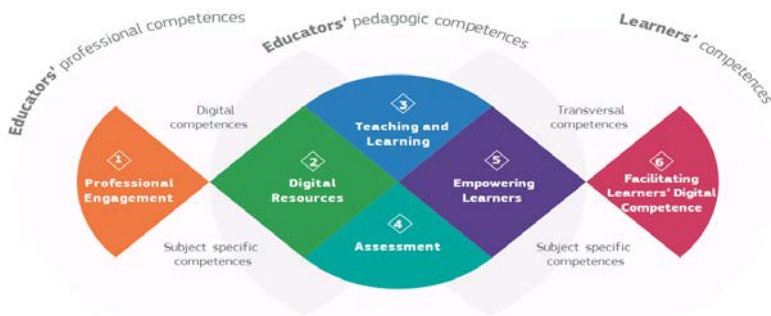
Osipenko Lyudmila; Doctor of Pedagogy (Post PhD), professor of the Department of Pedagogy at Moscow City University, Russia.

Abstract. The article highlights the relevance of digitalization as an important trend in modernization of teaching Physics in the current schools in Russia. The digital formats of school laboratory works in Physics borrowed from the world pedagogical practice are represented as the models.

Keywords: digitalization, methods for teaching Physics, laboratory work in Physics.

Physics is one of the natural sciences and a school course that has been containing an experimental part since the very beginning of its teaching. Analysis of the dissertations, textbooks, and teaching materials in methods for teaching Physics for the last three hundred years [4] let us come to a conclusion that despite the difference in resources, all of them indicate the laboratory activities as an essential and progressive [3] part of the methodology.

Current laboratory works in Russia are becoming more digitalized. In general, teaching Physics while forming both traditional and digital subject competences is the world trend [1; 5-10]. The European model of integration of different competences, including a digital one, in teaching is present in picture 1.



Pic.1. The European Framework for the Digital Competence of Educators [10, 8].

Digitalization influenced teacher-student interaction, focusing on learning rather than on teaching and instructing. Usage of infograms, text animation, interactive PDF-files, and multimedia all contribute to this switch.

For instance, the western company “Chegg” sells and rents the electronic textbooks in Physics. Inking Systems develops and sells the platform that helps the teachers of Physics to create their own interactive teaching materials for the laptops and the open web.

While implementing the state program “Digital Kazakhstan” the Ministry of Education and Sciences of this country created the electronic journals Kunderlik and Bilimal, as well as the portal Bilimland.kz. The system includes content in Kazakh, Russian, and English for the interactive tablets [6].

Technology-enabled learning assessment provides quicker feedback to understand students' strengths and weaknesses and to correct long-term and short-term goals of studies in a timely manner [11]. Also, the principle of BYOD ("bring your own device") that encourages each student to use his/her own gadget in learning is under active discussion in education now.

In addition, teachers of Physics in Canada consider the technology of QR-code recognition of the social service Plickers effective for the frontal assessment and actualization of the previously studied material. The results of the assessment are saved in a database and can be reached through the mobile application or at the educational site for further analysis.

Furthermore, the web application Kahoot! is productive for reviewing of the previously learnt material too, according to Canadian teachers. The difference with Plickers is in interactive smartphone-based communication with students where they are asked multiple-choice questions, and task ranking can be seen on the teacher's smartphone. Each question is set with the certain time for completion.

To obtain feedback, fill a questionnaire or make the tasks more interesting, teachers of Physics in Canada often use the application SurveyMonkey. Benefits of this service comprise individual time, pace, and methods for completing the assigned activity.

European teachers prefer to use ClassDojo to turn a boring teacher's journal into interactive service with positive (Asking great question! / Prepared / Positive attitude and Problem Solving / Working Hard / Helping others / Listening Well etc.) and negative badges (Disrespect or Poor manners / Messy Space / No homework / Late or Didn't return after lunch / Not following directions etc.) [11].

A lot of promising digital educational materials have been devised by the Russian developers as well. For example, a joint-stock company "New Disk-Trade" designed a complex of laboratory activities named "Interesting Video-experiments in Physics for Students of 7-9 Grades" [2]. This complex embraces 60 videos for all the chapters of a school course in Physics. Each video demonstrates an experiment that is accompanied by the illustrations, schemes, pictures, photos, text explanations, and definitions. This kind of content allows a student to become an experimenter, explainer, and a commentator at the same time.

To use the complex, the classroom should be equipped with the interactive board. Also, for the variability purposes, the complex can be used together with the tool "Draftsman." This tool allows change the preinstalled pictures and schemes, add the explanation where necessary or draw students' attention to a particular object or part of the experiment.

Besides video-experiments, the complex "Interesting Video-experiments in Physics for Students of 7-9 Grades" includes multiple-choice tests, assignments in restoring logic order of the processes etc. The suggested tests differentiate in volume and complexity which allows a teacher to use an individual approach to assignments while the included recommendations help any teacher of Physics to integrate these video-experiments into the educational process properly.

All the above mentioned points to the graduate digitalization of modern school course of Physics in Russia. The laboratory works turned into digital format and included into interactive educational environment allow the educational process to go beyond "active student" paradigm. Digital initiatives of teachers uniting enthusiastic individuals, institutions, and businesses aim to make the Russian model of teaching Physics in school more competitive.

1. Jared K. *New Digital World* / K. Jared, E. Schmidt. *New Digital World*. – Moscow, Mann, Ivanov and Ferber, 2013.

2. *Interesting Video-experiments in Physics for Students of 7-9 Grades [Digital resource]: a complex*. – Moscow: New Disk, 2018.

3. Kashin N. V. *Methods for teaching Physics* / N.V. Kashin; *teaching material in Physics for middle school*. – Moscow, publishing house of V. V. Dumnov; Moscow, publishing house of I. N. Kushnerov and Co, 1916.

4. Morozova N. A. *Problem Solving and Project School Research of Students in Studying // Materials of XIV Moscow International Conference "Education in XXI century through the Eyes of Adults and Children"*. "Problem Solving and Noospheric Approaches to Content of Modern Education in Sustainable Development of Civilization". 20-21 March 2014. – Moscow, 2014.

5. Asipenka L.Ye. *Mediarresources plus mathematics as brain sharpeners / L. Ye. Asipenka, E. O. Kononovich, E. L. Larshina // Elementary School*. 2016. №6. P. 1-8.

6. *Digitalization of Education as a Flight of Imagination and a Step Toward Future [Digital resource]*: URL: <https://yvision.kz/post/820601>

7. *Universal Competencies and New Literacy: What to Teach Today to Succeed Tomorrow. Preliminary Conclusions to the International Report on Trends in School Education Transformation / I. D. Frumin, M. S. Dobryakova, K. A. Barannikov, I. M. Remorenko; National Research University "Higher School of Economics", Institute of Education*. – Moscow, 2018.

8. *Bringing digital citizenship into the school curriculum, 2017. [Эл. ресурс]* URL: <https://www.blog.google/outreach-initiatives/education/bringing-digitalcitizenship-school-curriculum>

9. *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, 2017*.

10. *Redecker, C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). – Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2017.

11. *Reimagining the Role of Technology in Education: 2017 National Education Technology Plan Update / U.S. Department of Education [Эл. ресурс]*: URL: <https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17.pdf>

УДК 373.3:316.728

Теоретические основы формирования навыков здорового образа жизни учащихся

Кертаева Галиябану Махметовна, проф., д.п.н., Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан, kertaeva@mail.ru

Жапанова Риза Набиевна, ст. препод., Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан, riza_70@bk.ru

Аннотация. В статье рассмотрена необходимость поиска эффективных путей формирования у учащихся навыков здорового образа жизни в рамках современного образования и воспитания с помощью духовно-нравственных ценностей. Кроме того, в произведениях великих мыслителей и просветителей, таких как Аль-Фараби, Абай, Ыбырай Алтынсарин, имеют место принципы благополучия. Проанализированы и показана значимость элементов содержания науки «Валеология». Раскрыта суть понятий таких как, здоровье, цели и задачи формирования здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровый образ жизни; нормы поведения; духовно-нравственные ценности; навыки здорового образа жизни; разумность; духовная чистота; благополучие; здоровье.

Theoretical bases of healthy lifestyle formation skills of pupils

Kertayeva Galibanu Makhmetova, Professor, Doctor of Pedagogical Science, L.N.Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Astana

Zhapanova Riza Nabievna, Senior Lecturer, The Karaganda State University of the name of academician E.A.Buketov, Kazakhstan, Karaganda

Abstract. The article discusses the need to find effective ways of developing students' healthy lifestyle skills in the framework of modern education and upbringing with the help of spiritual and moral values. In addition, in the works of great thinkers and enlighteners, as Al-Farabi, Abay, Ybyray Altynsarin, there are principles of well-being. Analyzed and shown the im-

portance of the elements of the content of the science «Valeology». The essence of the concepts such as: health, goals and objectives of the formation of a healthy lifestyle.

Keywords: healthy lifestyle; standards of behavior; spiritual and moral values; healthy lifestyle skills; rationality; spiritual purity; well-being, health.

Moral education of a younger generation in future is one of the most important issues today: it is established in the message «Kazakhstan-2030» of the President of Kazakhstan Nursultan Nazarbayev that we should form it through pupils' patriotism, knowledge and skills, abilities and qualification, humanity and human dignity, new world outlook, healthy lifestyles, good behavioral norms and moral values. This issue is reflected in the Law of the Republic of Kazakhstan «On Education» as one of the main objectives of the educational system.

The essence of human existence is not limited to material wealth, needs, demand and necessity, but it became the basis for further spiritual and moral qualities that reflect the sophisticated nature of man, the power of life and the essence of life that affect the root causes of life. Spirituality is only possible when a human being develops genuine human qualities and regulates the knowledge, he has accumulated with the mind that is related to him because humanity is the spiritual foundation of a man.

Therefore, in the course of education and upbringing, it is necessary to find effective ways to build healthy lifestyles of students through spiritual and moral values.

We can refer to the wisdom and the words of the covenant that are spoken about the use of healthy lifestyle in the upbringing of human beings can be seen in the fundamental ideals in the works of Z. Aimauytov, A. Baitursynov, M. Zhumabayev, M. Dulatov, H. Dosmukhamedov, N. Kulzhanova, S. Kudayberdiyev.

For example, al-Farabi said: «A person needs a lot of things, so he finds what he needs in a social environment. Through this society he develops his abilities and creates the essence of his life», K.A. Yassawi said, «The result of man's maturity is his intelligence and the identifier of his moral level».

Oteuboidak Teukabylyly offers meaningful rules of healthy lifestyle in his works «Kyryk birge zhugyspa», «Zhetige tiispeu», «On ekiden airylmau», «Tazalykty saktau».

The great Kazakh scientist Sh.Ualikhanov defined a healthy lifestyle as a combination of human and nature.

In his works Y. Altynsarin linked goodness, faith, honesty, loyalty, honesty, commitment, generosity, friendliness, economical – spending with the issues of healthy lifestyle upbringing.

The importance of Abay's teaching and education can be found in his words of edification and through them he tried to preach well-being, wisdom, spiritual purity, and the need of healthy lifestyle. The principles of well-being in the works of great thinkers and science communicators have not yet disappeared.

Later, prominent representatives of national education and upbringing - many scholars left data on health and well-being, widely spreading the ideas of humanity, reasonableness in their works. For example, Sh. Kudayberdiyev's work «Ush anyk» calls for cleverness, sympathy and reasoning, reflecting the interaction between the soul and the body. The works of H. Dosmukhamedov «Salauatty omirge tarbieleu», «Okushylardyn saulygyn saktau», «Adamnyn tan tirshiligi» are the first examples of healthy lifestyle. Healthy lifestyle upbringing is rich and abundant in its content. Health is, on the one hand, the lifestyle of the population, on the other hand, a set of educational backbone and way of life. The issues of health is being concerned from the 80's of the 20th century by such sciences as philosophy, sociology, medicine, pedagogy, psychology and valeology, as well as many scientific papers that address the issue. For example, psychology studies the peculiarities of the formation of the soul, philosophy – the worldview of life, medicine – health care, and valeology – a healthy lifestyle.

Healthy lifestyle means self-control in public organizations, taking into consideration the public opinion, neglect, inappropriate doing politics, neglecting anybody, ignoring someone, wise enough to satisfy everyday household, material and spiritual forms of economic life, view-

ing others as foolish, parent-child relationships, hygiene, rational feeding, avoiding harmful habits, and practicing sports.

The key meaning of the word «healthy» means intelligent, sober, clever, knowledgeable and calm.

Lifestyle is a way of life – from every individual to the whole society, the way of working, living, having a leisure time, to live, to live a lifestyle, that is what a person's way of life, category of progress indicator.

Health – the key issue of the concept of healthcare is the concept of unity, that is, health is understood as an integral part of the interconnected parts. Human health mainly consists of three properties (structural-functional, physical-chemical and psycho-emotional spirit).

By analyzing interpretations on the content of «Healthcare» science, we understand that health is a cross-cultural aspect of human health, its preservation and strengthening. Its main task is to explore all the laws of healthy lifestyle formation and reveal its essence. According to T.K. Mustafina, «Healthcare is the science of health promotion». Healthcare is a science that guides the laws and methods of managing health from the environment of medicine, ecology, biology, sociology, pedagogy, psychology, physiology, hygiene.

There are many definitions of health. According to the World Health Organization, «Health is not just a lack of disease or physical disability, but a state of health, mental and social well-being».

Academician N.M. Amosov predicts that human health will be able to maintain maximum levels when the quality of all the parts of the body is saved.

I.I. Brekhman identifies health as the ability to maintain stability according to the age of the person in the context of various sensitivity, verbal and structural changes in the dimensions and quality of the unique flows in three variants.

Given health definitions are basically the same as the concept of health, i.e. the quality of adaptation to the external environment and internal factors of the body.

There are major types of health-such as physiological, transcendental, emotional, social, and personal. But spirituality unites them into a unique integrity.

Regarding health, M. Montel says: «Health is the only jewel in the world. It is best to work hard or even spend a fortune: health can be set up in a part of life. I think that without health, life is an uninteresting world».

Indeed, health is the most valuable asset in human life. Enjoy and fun is health related. Human's happiness is health.

Health is a great wealth, says Kazakh. It is a human symbol. There is a saying that a healthy person is better than sick khans. The healthy person is entertaining. He does not pay any attention to the little things that happen in the world. He is happy to survive various difficulties.

Our ancestors had biological sensations or psychic traits that are susceptible to physical and inferiority that require us to be challenged. The first of them is laziness. Just like animals, stimulus can only exert people. Relaxing is always pleasant. Only children are unique: they run and play without any need.

The second flaw is voracity. Satisfaction with eating and drinking is one of the most important phenomena. You can train it with delicious food as with other feelings. A person has long been trained to fry the meat and train his own absorption center since using the taste method.

The third flaw is fear. In comparison with the animals, fear is intensified in human beings because they remember well and can predict later consequences. So not only diseases fear him but also what he has seen from others has read about.

Summarizing, human beings are clever, but lazy and voracious. Nature did not create him for voracious and easy life. You should pay with your health for eating and drinking deliciously and relaxing in the warmer places. If at first it was an excess of delusions, it would be too much. Physical suffering can destroy all the comforts of civilization. Certainly, the health re-

gime cannot be perceived harshly by every person, but it should be attempted to convey the source of the information: it is beneficial for anyone who knows how to limit himself to the dangers. It can only do the science that leads to healthy, meaningful life.

One of the most important issues requiring direct participation of all state structures is a healthy lifestyle. It is a work that people can handle on their own. Hence, every human being is responsible for his own health, and should be strengthened. And there is a chance for every person to live happily. They need to have a sense of well-being and to have a conscious, different mindset to achieve their goals. It is necessary to create conditions for proper physical development, self-esteem, mental game and sense of consciousness.

Since 1978, the entire World Health Organization has developed a health promotion program. Program plans were developed and analyzed for several years. And the role of the school plays is major in realizing the health promotion process. That's why in 1994 there were founded the «Schools of Health Strengthening». The work of this school should be combined with sanitary-educational programs and educational activities of secondary schools. The first project was tested in Hungary, Czech Republic, Slovakia and Poland. Then the European Commission, the European Council and the European Regional Bureau of the World Health Organization approved this project development and it became a member of the European Network of Schools of Health Strengthening which included 37 countries in 1997. Many countries have already started implementing the European Network project.

In accordance with the message of the President of the Republic of Kazakhstan N. Nazarbayev «Kazakhstan – 2030», the conditions for healthy lifestyle are created in our country as the human health is important.

Today's pupil is tomorrow's future. To prepare a citizen who wants to improve his health and strengthen his knowledge parents and school staff should look at him with great expectation. It is clear that a healthy lifestyle will only be achieved by a healthy society.

Currently, there are several types of health, they are:

- Physical health – the level of organism and organs growth. It is based on morphological and functional. They provide the body's adaptive reactions.

- Somatic health is the biological state of the human body and organs. Its basis is regulated by the biological program of the body's individual development.

- Psychic health - the state of the mental state of a person, prevention of pain and adequate reactions. “Prediction the purpose of human life, all this comes from biological and social needs, availability of functions in the organism, self-esteem of functional processes, high environmental conditions of adaptation to the effects of environmental factors on the environment.

- Spiritual health - a description of the relationships between people's ability to receive information and their motivational actions. This system describes the position of individuals in society and its establishment in the motivational field. It identifies a person's mood because spiritual health reflects the generosity, love, and beauty of the human soul.

According to the biological characteristics of people, a healthy lifestyle is not stable. Everyone lives on his own way of life. It can be transmitted from generation to generation through the gene.

That is why there are three categories of healthy lifestyles: healthy lifestyle level; healthy lifestyle quality; healthy lifestyle style.

The main purpose of healthy lifestyle formation is to formulate concepts, skills and motivations of healthy lifestyles in children and youth in accordance with their age, value orientation and moral principles.

The following problems arise: teaching learners about healthy lifestyles; education of public health as a public good, as a spiritual value of the society; teaching students in basic genetic skills; acquaintance with modern types of diseases and their prevention.

Sometimes things happen as not you have predicted.

In order to maintain a healthy lifestyle, it is necessary to find ways to overcome the incoherence, avoiding unpleasant situations. Public health, prevention of diseases and treatment of public health are state, social, economic, medical and biological issues.

The most valuable thing in the life of a human being is his health. It is important to maintain health and not to waste it unnecessarily. You need to constantly increase your health. It's best to keep your health like treasure. It is the primary goal of every person to learn how to maintain health.

1. Nuzarbayev N.A. *Message from the President to the people of Kazakhstan: «Kazakhstan-2030»* Egemen Kazakhstan № 194 URL: <https://baq.kz/kk/news/prezident/zholdau-1997-kazakhstan-2030-barlik-kazakstandiktardin-osip-orkendeui-kauipsizdig-75451>

2. Nyshanbayev A, Kurmangaliev G, Sandybaev J. *User tracts / Abu Nasyr al-Farabi*. – Almaty: Arys, 2009. – 648 p.

3. Kozha Akhmet Yasawi. «*Diwani Hikmet*». – Turkistan: Turan, 2010.

4. Tolebaev K.A, Abshenova L.U, Hobina N.V, Ayimbetova G.E. «*Health and life skills*» *Teacher's Handbook*. – Almaty, 2007.

5. Satpayev K.N., Adilhanov A. C., Tel, L.Y. *The concept of formation of healthy lifestyle program «Healthy health»*. – Almaty, 2002.

УДК 371.1.

Критерии и показатели качества внутришкольного управления

Галеева Наталья Львовна, проф. кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шаповой ИСГО МПГУ, к.биол. н., доц., Почетный работник среднего общего образования, Член-корреспондент МАНПО, galeeva-n@yandex.ru

Аннотация. В статье на примере анализа качества внутришкольной системы оценивания качества образования (ВСОКО) рассматривается выбор критериев и показателей качества управления, отражающий сущность управления как «оболочки любого вида деятельности».

Ключевые слова: качество образования, качество управления качеством образования; педагогический менеджмент, эвалюация в образовании, качество внутришкольного управления

Criteria and indicators of quality of intra-school management

Galeeva Natalya Lvovna, Professor of the Department of management of educational systems of T. I. Shamova, Moscow state pedagogical University, candidate of biological Sciences, Professor, Corresponding member of the IASP, Honorary worker of secondary about the future education of Russia, the Teacher of year of Moscow - 2003

Abstract. The article considers the selection of criteria and indicators of quality management, reflecting the essence of management as a "shell of any kind of activity" on the example of the analysis of the quality of the intra-school system of education quality assessment.

Keywords: quality of education, quality of management of quality of education; pedagogical management, evolution in education, quality of intra-school management

Опережающее управление - это качественное управление качеством образования. Т.И. Шапова

В научной школе управления образовательными системами Т.И. Шаповой любая образовательная организация общего образования рассматривается как «целостная, открытая, взаимодействующая с внешней средой система», при этом с позиции системного подхода исследователями этой научной школы такая система определяется как «социально обусловленная целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленная на формирование и развитие личности»[16].

Исследователи, изучающие закономерности внутришкольного управления, и практики, реализующие его, не раз убеждались в прозорливости Татьяны Ивановны, убежденной в

том, что к управлению школой необходимо применять все принципы управления социальной организацией. Школа как образовательное учреждение не только приспосабливается к изменениям окружающей социальной среды, но и способна оказывать на неё активное влияние как подсистема социальных систем более высоких уровней.

В настоящее время одним из главных аспектов в модернизации внутришкольного управления определяется переход от жестко вертикальной системы управления к сетевой модели, где субъектами управления качеством деятельности образовательного учреждения должны быть не только руководители по должности (директор и его заместители), но и учителя, учащиеся, родители. При этом понятие «воздействие» в педагогическом управлении должно уступить место «взаимодействию», «сотрудничеству», «рефлексивному управлению», что приводит к обновлению теории менеджмента с позиции педагогики.

Стоит отметить, что термин «менеджмент» был воспринят Татьяной Ивановной как реальный факт развития международного взаимодействия образовательных систем, однако, призывая с особым вниманием отнестись к управленческому опыту развитых стран мира, она одновременно предупреждала о невозможности прямого перенесения моделей управления из одной социокультурной среды в другую[7].

Специфика **педагогического менеджмента** заключается в особенностях предмета, продукта, орудия и результатов труда. В.И. Загвязинский, Л.Е. Капто, М.М. Поташник, В.А. Ситаров и др. описывают педагогический менеджмент как теорию управления в образовательном учреждении. А. М. Моисеев и В.П. Симонов актуализируют в определении педагогического менеджмента объект управления, определяя его сущность как управление образовательной деятельностью[11, 13].

В последние десятилетия активизировались исследования и описания педагогического менеджмента как «принципов, методов, организационных форм и технологий управления педагогическими системами, направленных на повышение эффективности их функционирования и развития»[5; 10].

Полностью разделяя концепцию педагогического менеджмента, в течение последних 20 лет работаю в этом направлении, осуществляя исследование в школах Москвы и России. Еще в 2005 году была опубликована статья «Мониторинг для учителя»[1], где была описана рабочая совокупность профессиональной компетентности учителя, в которой структура компетенций отражала подход, представленный в работах И.Я. Лернера, В.В. Краевского (когнитивная, операционально-технологическая и личностная составляющие), а содержание компетенций было структурировано, с одобрения Татьяны Ивановны Шамовой, по видам педагогической деятельности и, соответственно, обеспечивало целенаправленный выбор направления повышения квалификации для педагогов. Управленческая компетентность в профессиональной деятельности педагога была объявлена ведущей, определяющей уровень реализации всех остальных компетенций учителя.

С тех пор тема становления и развития управленческой компетентности учителя как в системе ДПО, так и в системе научно-методической работы внутри школы, отражена в более чем 30 публикациях и дистанционных курсах автора[2,3].

За последние 15 лет позиционирование учителя как управленца находит все больше сторонников. Однако обобщение результатов сравнительного анализа изменений уровня управленческой компетентности учителя не радует. Причины практического отсутствия положительной динамики я вижу в ошибках внутришкольного управления. Согласно принципам системно-деятельностного и системно-функционального подхода модель внутришкольного управления атрибутивно включает такие основные элементы: «1) цели школы; 2) уровни управления; 3) совокупный субъект управления каждого уровня; 4) содержание деятельности субъектов управления; 5) их взаимосвязи; 6) критерии эффективности управленческого труда»[16, С.31].

Однако в реальной практике последний элемент бывает отражен в регламенте внут-

ришкальной системы оценивания качества образовательного процесса (ВСОКО) практически только в отношении к администрации[12].

Автором этих строк с 2006 года ежегодно в аудиториях директоров и заместителей директоров школ, методистов проводится опрос с целью выявления наиболее животрепещущих проблем внутришкольного управления. Примечательно, что при зависимости рейтинга проблем от разнообразия школ, на 2-3 месте по значимости всегда стоит проблема «ВСОКО/ВШК не является инструментом управления качеством образования». При подробном обсуждении данной проблемы зачастую выяснялось, что у большей части аудитории (от 50 до 80%) обычно отсутствовало глубокое понимание смысла и предназначения системы оценивания как инструмента для управления результатами.

Для решения этой проблемы на нашей кафедре в 2011 году была разработана и апробирована под моим руководством слушателями курсов ДПО и магистрантами в процессе прохождения практики совокупность критериев и показателей качества ВСОКО [4]. Было предложено рассмотреть ВСОКО для оценки его качества и как объектную систему – измеряя качество состава и структуры, и как процессную систему – измеряя качество процесса реализации ВСОКО.

Качество ВСОКО как объекта оценивалось на соответствие состава и структуры принципам социального управления[9]. В этом случае критериями качества становятся принципы управления, а показатели – характеристики реализации принципов управления в образовательной организации.

Табл. 1. Соответствие состава и структуры ВСОКО в школе принципам социального управления [4].

Критерии: принципы управления	Показатели – характеристики реализации принципов управления во ВСОКО
1. Принцип системности и целостности в управлении	Соответствие состава и структуры ВСОКО целям и задачам школы, наличие всех направлений ВСОКО в соответствии с требованиями государственных документов
2. Принцип демократизации и гуманизации управления	Наличие этапов обратной связи в системе ВШК качества ОП
3. Принцип оптимального сочетания централизации и децентрализации	Оптимальность распределения управленческих полномочий
4. Принцип научности управления	Реализация компетентностного, системно-деятельностного и других научных подходов в проектировании ВСОКО

Оценивая качество процесса реализации ВСОКО, необходимо было определить, как эта система функционирует в качестве ресурса управления. В качестве критериев соответственно определены функции управленческой деятельности[15], а показателями служат характеристики процессов (табл. 2).

Таблица 2. Качество процесса реализации ВСОКО как ресурса управления[14]

Критерии: функции управленческой деятельности	Показатели
Мотивационно-целевая функция	Содержание контрольно-измерительных материалов во ВСОКО
Информационно-аналитическая функция	Технологичность, информативность и оперативность реализации КИМов во ВСОКО
Контрольно- диагностическая функция	Объективность и действенность результатов анализа во ВСОКО
Организационно-исполнительская функция	Качество организации процесса ВСОКО
Планово – прогностическая функция	Качество ВСОКО как инструмента планирования и прогноза

Уровневые дескрипторы для первой и второй таблицы описаны в уже упомянутой статье про качество ВСОКО[4]. Апробация разработанных материалов была осуществлена в течение последних семи лет в нескольких десятках школ Москвы и России руководителями школ в формате самооценки.

Анализ результатов такой самооценки позволил выявить уверенность большинства руководителей в оптимальном уровне реализации принципа демократизации и гуманизации управления, но, одновременно, определить недопустимый уровень реализации принципа научности управления в образовательной системе школы. Самооценка руководителями школ соответствия ВСОКО функциям управления демонстрирует осознание недостатков в реализации мотивационно-целевой и планово-прогностической функций управления. Более подробно результаты исследования и рекомендации для руководителей школ описаны в методическом пособии для магистратуры по учебной дисциплине «Внутришкольная система оценивания качества образования» (готовится к печати).

В последнее время при описании различных подходов к изучению процесса управления качеством все чаще используется термин ЭВАЛЮАЦИЯ. Согласно проанализированным публикациям использование этого понятия в образовательных системах атрибутивно включает все направления оценочно-аналитической деятельности: процесс определения целей анализа и оценивания, выбор методологического подхода, обеспечивающего возможность оценить динамику измеряемых показателей; разработку или выбор логических и/или математических моделей, дизайна исследования; выбор методов сбора и анализа информации как на основе самооценки, так и с использованием качественных экспертных оценок; определение методов анализа и интерпретации данных для принятия управленческих решений в целях повышения качества образования[6;8].

Очевидно, что теория эвалюации в образовании атрибутивно должна носить междисциплинарный характер, конструктивно объединяющий основы таких наук как педагогика, психология, экономика, менеджмент и др.

Для проектирования системы эвалюации в управлении школой важной является установка на информирование, поддержку и улучшение качества профессиональной деятельности педагогов. Большинство исследователей, изучающих и адаптирующих опыт эвалюаторов зарубежья, вполне закономерно считают, что без осознания и принятия педагогами всех составляющих оценочно-аналитической деятельности эффективности от эвалюации ожидать не приходится. Но это принятие происходит только тогда, когда цели эвалюации осознаются всеми не как проведение контроля или проверки качества деятельности учителя, а как помощь и поддержка для учителя. В системе отечественного образования до сих пор не сформирован четкий, целостный механизм реализации эвалюации как подсистемы в управлении качеством обучения. В некоторых работах авторы описывают объекты, обязательные для эвалюации, однако и в этих работах практически нет реальных механизмов, обеспечивающих становление необходимого уровня морально-этического ресурса, тех условий, при которых КАЖДЫЙ учитель осознает свою работу как управление образовательной системой «учитель-ученик»[14]. Наши исследования показали, что при реализации внутришкольной системы оценивания как механизма эвалюации в отношении образовательных результатов и условий формулировки критериев оценки качества образовательного процесса должны отражать законы, описывающие требования к образовательной системе (ФГОС, Профстандарт учителя). Разработка показателей для оценки этих критериев должна опираться на научные подходы, определяющие валидность измерителей качества (системно-деятельностный, компетентностный подходы). Однако при оценке качества управления основания для выбора критериев и показателей должны поменяться местами.

Поризм: выбор критериев при оценивании качества управления отражает сущность управления как «оболочки любого вида деятельности», поэтому критерии качества управленческой деятельности характеризуется не в терминах правового поля, как для

оценки качества объектов и процессов в образовательной системе школы, а в понятиях научных подходов: как объект – через принципы социального управления, как процесс – в терминах функционально-деятельностного подхода. А вот показатели качества управления отражают требования, прописанные в правовом поле.

Следовательно, выбор критериев и показателей отражает УРОВЕНЬ ЭВАЛЮАЦИИ – критерии качества объектов и процессов в школе должны отражать требования действующих документов, а критерии качества управления – научные положения, не изменяемые в зависимости от политических и экономических условий.

Для реализации качественного управления необходимо также очень четко договориться с субъектами оцениваемой деятельности о том, какое значение результата измерения считать на сегодняшний день оптимальным (можно похвалить/наградить), какое достаточным (указать точки роста и предоставить возможности для реализации этого роста), какое значение показателя назвать критическим (назначить обязательные виды деятельности), а за какое значение результата можно применить административное взыскание. Речь идет об уровневых дескрипторах, значение которых очень сильно зависит от условий и ресурсов школы – от кадровых до социально-демографических. Именно уровневые дескрипторы показателей могут реализовать мотивирующий потенциал вводимых новых характеристик в оценивании для педагогов. Так оценивание максимальным баллом абсолютной величины обученности порождает гонку за отметкой. А оценивание притока, динамики роста внутренних ресурсов ученика позволяет выявить усилия учителя, приводящие к росту мотивации, воспитанности ученика, даже если пока невозможно оценить это отметкой по предмету.

Очевидно, что научные основы реализации качества внутришкольного управления, глубоко и подробно описанные в работах российских ученых, на практике требуют активизации работы системы непрерывного профессионального образования в сфере обучения руководителей школ практическим навыкам управления качеством самого управления. Только для таких руководителей **управление реализует свою уникальную функцию сомножителя уровня качества любой профессиональной деятельности.**

1. Галеева Н.Л. «Мониторинг для учителя» // *Управление школой № 23, 2005* <http://upr.1september.ru/article.php?ID=200502303>

2. Галеева Н.Л. *Завуч и учитель как субъекты управления качеством образовательного процесса Лекции 1-8 (в 2х брошюрах) (дистанционный курс)* М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007. – 148с

3. Галеева Н.Л. *Исследование пространства реализации управленческих функций учителя (праксеологический подход)* Наука и школа, 2010, №2, С.33-36

4. Галеева Н.Л. *Оценка качества системы ВШК в школе как ресурса управления реализацией ФГОС и НСОТ*// <http://eidos.ru/journal/2011/1130-01.htm>

5. Горюнова Л. В. *Овладение знаниями и умениями педагогического менеджмента как фактор повышения качества профессиональной подготовки учителя: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 1999*

6. Ефремова Н.Ф. *Эвалюация как информационная основа управления качеством обучения* // *Фундаментальные исследования.* – 2015. – № 2-7

7. Конаржевский Ю.А. *Внутришкольный менеджмент.* – М.: Новая школа, 2007. – 158 с.

8. Макарова Е.А., Пальмова Е.А. *Эвалюация как неотъемлемая составляющая системы управления современным образованием*// *Российский психологический журнал, 2011.* – Том 8, № 2. С. 19-32

9. Минаева О.В. *Принципы социального управления* // *Вестник МИЭП.* 2016. – № 2 (23). – С. 15-24

10. Михеева С.В. *Управление образованием и педагогический менеджмент*//*Управление образованием: теория и практика., №2.* – 2018

11. Потаешник М.М., Моисеев А.М. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений. М.: Новая школа, 1998. – 178 с.

12. Роньжова Н.В. Эффективное управление образовательной организацией. Критерии оценки эффективности управления образовательной организацией // Молодой ученый. – 2016. – №23. – С. 513-515.

13. Симонов В.П. Педагогический менеджмент / В.П. Симонов. – М.: Рос. пед. агентство, 2005. – 290 с.

14. Усатая И.Е., Давыдова М.А. Эвалюация как инструмент управления качеством обучения в образовательной практике // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 2

15. Третьяков П.И. Управление общеобразовательной организацией. Часть 3. - УЦ Перспектива, 2018 — 200 с.

16. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами/ Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. - М.: Владос, 2010. - С.31.

УДК: 37.015.3

Об интернет-мемах как проявлении архетипов коллективного бессознательного в Сети

Плешаков Владимир Андреевич, к.п.н., доц., проф. кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», член-корр. МАНПО, dionis-v@yandex.ru, SPIN-код: 2881-7886

Аннотация. В статье анализируются базовые мифологемы Интернета, в частности, интернет-мемы, являющиеся проявлением коллективного бессознательного и подчиняющиеся закономерностям, характерным для описанных ещё К.Г. Юнгом архетипов. Раскрываются особенности интернет-мемов и обоснуется необходимость создания образовательных и воспитательных мемов в рамках практической психолого-педагогической мемологии.

Ключевые слова: коллективное бессознательное; архетип; мем; меметика; интернет-мем; мемология; Интернет; Сеть; киберсоциализация; Homo Cyberus.

About Internet memes as manifestation of archetypes collective unconscious in Network

Pleshakov Vladimir Andreevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, professor of department of social pedagogics and psychology of faculty of pedagogics and psychology «Moscow pedagogical state university»

Summary. In article basic mythemes of the Internet, in particular, the Internet memes which are manifestation collective unconscious and submitting to the regularities characteristic of the archetypes described still by K.G. Jung are analyzed. Features of Internet memes are revealed and need of creation of educational and educational memes within a practical psychology and pedagogical memologiya will be proved.

Key words: collective unconscious; archetype; meme; memetika; Internet meme; memologiya; Internet; Network; cybersocialization; Homo Cyberus.

Интернет как глобальный сектор киберпространства фактически космополитичен и даёт нам уникальный по сути и по технологическим возможностям инструмент и поле для изучения общественного сознания и коллективного бессознательного, а также способов воздействия на них.

Символьно-знаковая реальность Интернета позволяет идеям и образам распространяться со скоростью, просто немислимой в физическом предметном мире. Эту закономерность уже давно и широко используют в так называемом «вирусном маркетинге» и рекламе посредством психологически выверенных медиароликов и интернет-мемов. Соответственно, социальная потребность в междисциплинарных исследованиях закономерностей проявления и развития мифологического сознания в среде Ин-

тернет уже явно не только назрела, но и является острой необходимостью. Подобные исследования могут быть, в первую очередь, полезны психоаналитикам, практическим психологам, педагогам, работающим с молодежью.

Сами по себе мифологемы Интернета, в частности, интернет-мемы, являются проявлением коллективного бессознательного и подчиняются закономерностям, характерным для описанных ещё К.Г. Юнгом архетипов [1; 2].

Согласно Карлу Густаву Юнгу, коллективное бессознательное является своего рода коллективным измерением психического (так называемой «объективной психикой»), понимаемым как общечеловеческое духовное наследие, которым, наряду с инстинктами, располагает каждый представитель вида *Homo Sapiens*, на рубеже XX-XXI вв., по моему мнению, ставший ещё и **Homo Cyberus**’ом.

Коллективное бессознательное представлено так называемыми архетипами – **универсальными изначальными врождёнными психическими структурами.**

Архетипы (греч. *arche* – начало, греч. *typos* – отпечаток), по К.Г. Юнгу, – это гипотетические универсальные первообразы, выступающие одновременно как элементы коллективного бессознательного и движущие силы индивидуального развития, связанные с инстинктами и наиболее архаическими психологическими тенденциями и представляющие наследуемую часть психики. В отличие от содержаний личностного бессознательного (комплексов), архетипы имеют не индивидуальную, а всеобщую природу.

В сущности, архетип представляет собой некое бессознательное содержание, форму, которая становится осознанной и воспринятой только в виде некоего образа, возникающего в процессе трансформации базовой формы под влиянием индивидуального опыта и сознания. К.Г. Юнг неоднократно подчёркивал разницу между архетипом и архетипическим образом. Он проводил аналогию между архетипом и кристаллической решеткой, задающей структуру кристалла, отмечая структурирующую функцию архетипов. Подчеркивая, что архетипы определяют направленность человеческой активности и «канализируют» психическую энергию, он сравнивал их также с руслом реки, задающим направление её течения.

По мнению К.Г. Юнга, сам по себе архетип пуст и чисто формален – он не представляет собой ничего, кроме формирующей способности. В свою очередь, архетипические образы не являются унаследованными, таковыми оказываются лишь базовые формы. Таким образом, **архетип является предпосылкой к образованию инвариантных схем, которые могут значительно различаться в деталях, не теряя при этом своей базовой структуры, основного мотива.** К примеру, существует множество представлений о враждебном существе, но сам по себе этот мотив всегда остаётся неизменным, в каком бы образе ни представлял враг.

Непредставимые сами по себе, архетипы отражаются в сознании лишь посредством некоторых проявлений, а именно в качестве архетипических образов и идей. Это коллективные универсальные паттерны (модели) или мотивы, возникающие из коллективного бессознательного и находящие выражение посредством религий, мифологий, легенд и сказок, составляя при этом основное содержание соответствующих текстов и зафиксированных в устной традиции сюжетов.

Архетипы, по мнению К.Г. Юнга, являются психологическим аналогом инстинктов, выполняют во многом аналогичные функции и, подобно инстинктам, универсальны для всех представителей вида *Homo Sapiens*. Поскольку идентичные представления и идеи обнаруживаются в культурах народов, значительно удалённых друг от друга в пространстве и времени и не имевших возможности непосредственно обмениваться культурным опытом, можно и нужно говорить о коллективном бессознательном как о явлении общечеловеческом, врождённом, и об архетипах как о психологическом наследии индивида.

Архетипы коллективного бессознательного, развернувшись в новом континууме киберпространства, определили традиционно-мифологические формы образов и отношений пользователей Сети.

Разворачивание традиционных архетипов очень тесно связано с контекстом, в рамках которого оно происходит. И в этом смысле **Сеть создает своё мифологическое пространство, подчиняющееся законам символьно-знаковой киберреальности.**

Киберпространство, будучи одновременно сетевым информационным воплощением ноосферы, явлением общественного сознания, своего рода суррогатом реальности и «зеркалом» нашей предметной действительности, став востребованным пространством организации жизнедеятельности людей в этой символьно-знаковой реальности, **не только мифогенно, но и само по себе является мифом и мифологемой.**

При этом **личность как основной субъект киберкоммуникации в Сети не может быть ничем иным, как заботливо «сфабрикованным» авторским мифом.** Даже если пользователь Сети не ставит перед собой специальной задачи создания своего нового облика, это неминуемо происходит, подчиняясь логике существования культуры в целом, законам человеческой психологии и закономерностям функционирования киберпространства. Надо полагать, именно поэтому архетип **«Персоны»** находит здесь **особый простор для воплощения.**

Довольно яркое проявление находит в Сети и архетип «Свои-Чужие». Так, на многих «элитных» форумах и в интернет-сообществах не слишком жалуют новеньких, а завсегдаита разных социальных интернет-сетей могут пренебрежительно и даже агрессивно отзываться о контингенте посетителей «чужой» сети.

Ритуальность киберкоммуникации далеко не исчерпывается искусственной социальной мобильностью, как и в других культурных ситуациях, ставя своей целью воспроизведение имеющегося «космического» пространства. «Космос» сайта здесь противопоставляется как **энтропии самих машин**, могущих в любой момент прервать желаемую киберкоммуникацию, так и эмоциональному и поведенческому **«Хаосу» (ещё один архетип) непосвященных и неофитов.** Сбои в функционировании Сети вызывают поистине священный ужас и болезненно переживаются пользователями.

Не случайно и возникновение образа **«Матрицы»** как основного детерминатора **человеческой культуры в киберпространстве, претендующего на роль современного архетипа.** Этот образ достаточно наглядно свидетельствует о принципиальной потребности человека в наличии сверхсущества, чью роль и выполняет **«искусственный интеллект киберпространства».** Мало того, «проводники», – «посредники» между миром людей и этим «сверхсуществом», – системные администраторы, программисты и администраторы различных интернет-ресурсов – выступают в мифологическом сознании пользователей Сети в роли современных шаманов.

Можно и нужно говорить о **формировании особого диалекта или даже целого языка, соотнесённого с новообразованной субкультурой киберпространства.** Возникший на основе определённых установок, искусственный язык Сети обладает всеми характеристиками образований такого рода: формируясь на базе естественного языка, он включает в себя специфическую, только для него свойственную терминологию, сопряжённую с соответствующим понятийным аппаратом. При этом корректируются общепринятые грамматические правила, а создаваемые по этой модели сообщения считаются внутренне непротиворечивыми и наполненными значимым смыслом для участников данной киберкоммуникации.

Собственно, можно говорить о том, что **рождённый киберпространством сленговый язык во многом является и фундаментом и основным строительным материалом этой символьно-знаковой реальности и её субкультуры.** Эта закономерность наблюдается и в несетевом (предметном) мире, но особенно ярко прослеживается в **Интерне-**

те, где слово и знак являются основными образующими элементами киберреальности.

Этот своеобразный язык формирует многие сетевые мифологемы и участвует в их жизненном цикле, подчёркивает как бы обособленность и элитарность как всего Интернета в целом, так и отдельных его сетевых субкультур; является своеобразным кодом, паролем, позволяющим пользователям из разных субкультур узнавать и находить друг друга по приверженности к использованию определённых лексем.

Далее, говоря о значимости и особенностях языка Интернета в контексте формирования мифологем и проявления архетипов коллективного бессознательного, остановимся подробнее на таком популярном для начала XXI века феномене, как интернет-мемы.

Считается, что впервые понятие «мем» употребил Ричард Докинз (Richard Dawkins), написавший ещё в прошлом веке книгу «Эгоистичный ген» (1976 г.).

Слово «мем» может быть возведено к французскому "*moi même*" («я сам», «равное для равного»), или же к греческому "*μιμᾶω*" («имитировать», «имитация», «подражание»). Стоит отметить, что понятия «мем» и «меметика» с 1988 г. включены в Oxford English Dictionary – словарь, задающий нормативные категории научной и информационной сферы.

Термин «меметика» является транслитерацией древнегреческого слова *μιμησις* (*mimēsis*), означающего «имитатор, притворщик». Ещё в 1904 году немецкий биолог-дарвинист Рихард Земон использовал его в своей работе «Die mnemischen Empfindungen in ihren Beziehungen zu den Originalempfindungen», переведённой в 1921 году на английский язык под названием «The Mneme».

В своей же книге «Эгоистичный ген» этолог Ричард Докинз представил уже слегка изменённый термин «*меме*» (по-английски читается «мим»), в русский язык термин вошёл как «мем»).

Термин «мем», используемый основателями науки меметики, означает элементарную единицу информации, способную повторять себя, размножаться в параллельных или ей подобных системах. Это единица, устанавливающая бесконечные связи, единица культуры, сочленяющая память по такому же принципу, по которому одно слово вызывает другие, влечёт за собой комплексы воспоминаний и информации. По сути, это логическое теоретическое образование, аналогичное гену как элементарной биологической единице.

Существующие меметические теории утверждают, что контроль индивида над обретением мема минимален, а особо сильные идеи в состоянии программировать действия отдельного человека (!) [3].

Как и большинство узкоспециальных теорий, наука меметика пытается объяснить и обосновать человеческое поведение через идею мема, прибегая для этого как к заключениям о психологических закономерностях, так и к исследованию психофизиологической основы действия мемов. Однако сложно говорить о правомерности и обоснованности выводов, сделанных меметиками относительно тотального могущества мема. В данном контексте интересен скорее тот факт, что сфера действия – и воздействия – мемов простирается от фольклора до рекламы и маркетинга, и чаще всего мемы – трансформированное в символ выражение масштабных и сложных идей, что косвенным образом указывает на родство этого явления с мифологическим сознанием, бессознательным и архетипом. Не случайно основатели меметики такое значение придают разрушительному и неуправляемому воздействию мемов – а по сути, лексем, являющихся своего рода элементами-проводниками, открывающими доступ человеку к коллективному бессознательному, способствуя актуализации «дремлющего» архетипа.

Надо полагать, мем, в силу символической опосредованности высших психических функций человека, будучи знаком, обладает способностью некоторым образом воздействовать на психику и поведение человека уже по сути своей. Но далеко не все

мемы, являясь своего рода «ментальными вирусами», настолько могущественны и неуправляемы. И причина мощного влияния некоторых из них на человека, судя по всему, кроется именно в случайном или нарочитом родстве составляющих их лексем с архетипическими образами и символами.

Понятие «интернет-мем», родственное понятию «мем» в меметике, вошло в употребление только в середине первого десятилетия XXI века. Так стали называть спонтанно распространяющуюся информацию или фразу, часто бессмысленную, внезапно приобретающую популярность в интернет-среде среди пользователей Сети посредством передачи всеми возможными доступными способами (по электронной почте, на форумах, в мессенджерах, блогах, социальных интернет-сетях и т.п.).

Спонтанному неконтролируемому распространению от одного пользователя Сети к другому подвержена не всякая информация, а только та, которая каким-либо образом оставляет многих людей равнодушными к ней. Традиционно подобным образом распространяются анекдоты, шутки и ссылки на медиаобъекты развлекательного характера (сначала тексты, картинки, затем гифки, звукозаписи, видеозаписи), но специальное внимание на явление, названное затем «интернет-мемами», обратили, когда по тому же принципу стали распространяться вещи, на традиционные анекдоты и развлечения не похожие.

Привлечение приставки «интернет-» локализовывало феномен мемов и давало им относительно понятное и короткое название, в связи с чем оно и утвердилось. Стоит отметить, что в англоязычной среде при аналогичных предпосылках наравне с термином «Internet meme» («интернет-мем») возник также термин «Internet phenomenon» («интернет-феномен»), который стали употреблять те, кто не желал проводить параллели с выкладками этолога Р. Докинза.

Уже в 2009 году А. Столетов в материале «Мемы: мифы и реальность» [4] специально для сайта Advertology.Ru, рассуждая о мифе существования науки меметики как самостоятельной научной дисциплины, фактически обозначил главные **характерные особенности мемов и интернет-мемов:**

1. **«Способность мема «вцепиться» в память».** Речь идёт о том, что однажды воспринятый человеком мем или интернет-мем «оседает» в его бессознательном и периодически оттуда «выстреливает» в его сознание при определённых обстоятельствах.

2. **«Роль тинейджеров».** Именно молодёжная аудитория Сети является, в первую очередь, креаторами и распространителями интернет-мемов. Подростки и студенты, а также уже работающие молодые люди, у которых есть достаточно времени на серфинг в киберпространстве, становятся потребителями и, зачастую, распространителями интернет-мемов.

3. **«Главная способность мема – вызывать эмоции (любые)».** Интернет-мемы возникают в результате определённой эмоциональной реакции их креаторов на какой-либо объект, субъект или событие, в своём воплощении гипертрофируют её, и призваны вызывать соответствующую реакцию (пренебрежение, неприятие, сарказм, гнев, явный или скрытый страх, смех и т.п.) у воспринимающего их пользователя Сети.

4. **«Мем вовлекает в общение».** Зачастую интернет-мемы провоцируют пользователей Сети на их обсуждение, запуская процессы киберкоммуникации: обмен информацией, её экспрессивное и смысловое восприятие, попытки влияния друг на друга.

5. **«Мемы бессодержательны в отрыве от общекультурного контекста».** Популярные мемы, как правило, достаточно лаконичны и не содержат прямой значимой информации, они на неё только намекают. Поэтому интернет-мемы нередко понятны только определённой узкой категории пользователей Сети, вызывая непосредственно у них определённые ассоциации и эмоциональные реакции, остальными же людьми они могут восприниматься как бессмысленные или непонятные конструкции, некий «информационный мусор».

6. Распространяется не информация, а знак».

В качестве таких причин А. Столетов называет цензуру, сложившиеся в обществе стереотипы и консервативное сопротивление представителем старших возрастных групп. К этому перечню добавлю эпатажное поведение и неоднозначные высказывания медийных и публичных мировых и национальных персон, оказии во время тех или иных событий крупного масштаба, разного толка устаревшие стереотипы или, наоборот, тренды.

7. «Раскрытие подлинного содержания мема происходит индивидуально».

Каждый пользователь Сети, воспринявший тот или иной интернет-мем, видит в нём свой смысл, опираясь на имеющийся персональный опыт жизнедеятельности, как в предметной действительности, так и в символично-знаковой реальности киберпространства.

8. «Для успеха мема не обязательно полное его понимание».

Для успеха интернет-мема важно, чтобы он просто «зацепил» чем-либо воспринимающего его пользователя Сети, вызвал у него определённую эмоциональную реакцию и побудил им поделиться. При этом нередко сам человек, поделившийся мемом, не понимает, почему и зачем он это сделал, он делает это бессознательно (!).

9. «Мем лучше сравнивать не с вирусом, а с прививкой от социальных болезней».

Несмотря на то, что технология распространения интернет-мемов похожа на технологию распространения т.н. «вирусной рекламы», сам по себе интернет-мем играет скорее не роль своего рода «социального вируса», а именно роль «прививки» от «социальных болезней», которыми страдает человечество.

Перечисленные особенности рождают интернет-мемы с мифологией и мифологемами, выполняющими, в частности, схожие психолого-педагогические задачи. Разумеется, роль и функции мифологии намного шире, и интернет-мемы можно рассматривать только как явление меньшего масштаба и охвата, более узкое по своим функциям и значимости, но, тем не менее, родственное. А ещё рассматривать **интернет-мем как мифологему низшего порядка** позволяет и сама сущность Интернета как места его существования и действия.

Если исходить из того, что в основе многих успешных интернет-мемов лежит высвечивание темы, которая по какой-либо причине цензурировалась, подавлялась, считалась неприемлемой, то подобная ситуация действительно наблюдается и с мифом, в котором, согласно К.Г. Юнгу, аккумулировались **вытесненные запретные желания**. Интернет-мем, таким образом, может являться эффективным способом пробить защитный барьер в сознании большого количества людей, действуя через подсознание каждого и апеллируя к коллективному бессознательному.

Несмотря на то, что интернет-мемы привлекают внимание пользователей Сети своей необычной сжатой формой и яркой эмоциональной окраской, суть их, тем не менее, нельзя свести только к специфическим внешним характеристикам. Их стремительное распространение, ставшее возможным благодаря высокому эмоциональному отклику пользователей Сети, обусловлено именно воздействием нарочито или нечаянно «закодированной» в меме информации о чём-то важном для социума, причём понимание этой информации чаще всего сознанию недоступно и опосредуется неким символом, знаком – обычно лексемой или изображением. **Часто интернет-мем несёт в себе намёк на табуированные, вытесненные из сознания общества темы или эмоции, способствуя своеобразной психологической разрядке пользователей Сети.**

Киберпространство характеризуется высокими скоростями распространения информации. И если для жизненного цикла мифологем в реальном предметном мире требуются года, а иногда даже века, то **жизненный цикл мифологем в символично-знаковой реальности киберпространства осуществляется на гораздо более высоких скоростях.** Т.е. интернет-мемы имеют относительно короткий жизненный цикл, а сама интернет-среда предоставляет нам удобные инструменты для отслеживания и измерения их функ-

ционирования. Соответственно, интернет-мемы могут послужить своего рода моделью, позволяющей проследить закономерности возникновения, существования и сменяемости мифологем в более сжатом масштабе времени, чем тот, что даёт нам наблюдение за масштабными мифологемами в реальном предметном мире.

Итак, на основании всего вышесказанного, **акцентирую базовые выводы, доказывающие, что интернет-мемы являются проявлением архетипов коллективного бессознательного в Сети:**

1. Воспринятый пользователем Сети интернет-мем воздействует не только на его сознание, но и действует на подсознательном уровне, когда человек до конца не понимает, что именно его, например, смешит, сердит или раздражает в нём. В результате интернет-мем может «крутиться» у человека в памяти, пока он сам индивидуально не осознает переносимое им послание или не вытеснит из своего сознания его содержание тем или иным способом. Именно поэтому **эмоционально-провокационная форма делает интернет-мем более запоминающимся, что можно и, с моей точки зрения, нужно использовать, намеренно создавая «образовательные и воспитательные мемы»(!), занимаясь практической психолого-педагогической мемологией.**

2. **Характерные черты интернет-мема и его функции в психологической жизни пользователей Сети** (яркая эмоциональная окраска; нарочито или нечаянно «закодированная» в меме информация о важном для социума явлении; влияние на подсознание человека; опосредованность символом, знаком; намёк на табуированные, вытесненные из сознания общества темы или эмоции; снижение эмоционального напряжения) позволяют рассуждать о нём как о **мифологеме низшего порядка** и, таким образом, рассматривать интернет-мем как частный случай проявления коллективного бессознательного в Интернете. Кроме того, интернет-мемы можно использовать в качестве инструмента для изучения мифологем в условиях большей наглядности и в более сжатом масштабе времени, чем тот, что даёт нам наблюдение за масштабными мифологемами в предметном мире.

3. **Человечество не может жить без мифа** – и на месте прежних, развенчанных или утративших сакральность и ставших обыденностью, неизбежно вырастают новые. Изначально задача мифа и, как следствие, основная его функция в том, что он объясняет, упорядочивает, говорит, что можно делать и чего нельзя делать, – и этим снимает напряжение и тревогу, вызванные необъяснимыми, неподвластными разуму явлениями, с которыми человек сталкивается в себе, в других и в бытии в мире. Мир современного человека гораздо в большей степени познан и упорядочен, гораздо сильнее выражено стремление овладеть тем, что тревожит, посредством интеллекта. Как следствие, у современного мифа на одно из первых мест выходит функция **манипуляции сознанием**, которую мы можем наблюдать в политике, маркетинге; на мифах во многом построены реклама, имидж-мейкинг, пиар. Таким образом, современный миф (интернет-мем) ориентирован на выстраивание некоей сущности, сконструированной реальности, несущей в массы послание о том, что истина выглядит определенным образом. Это заведомо миф-конструкт. Современные интернет-мемы и другие мифологемы и мифы киберпространства многообразны и разнятся по масштабу от псевдорелигий и идеологий до рекламных и рыночных идей, но как бы ни отличались они по своей форме, сменяя друг друга, в основе их лежат одни и те же вечные архетипы. **Интернет** в этой ситуации **является плодородной средой для новых мифов, архетипических образов и форм.**

Мифы Интернета – это также во многом попытки конструирования «нужной» реальности. И если современному пользователю Сети необходимо бежать от тревоги, порождённой уже не только и не столько общими космогоническими и онтологическими процессами, сколько персональным обращением к себе и своей сути, к своим чувствам и переживаниям, поиску себя, то символично-знаковая реальность киберпространства предоставляет сегодня ему такую возможность. Легко сменяемые современным пользо-

вателем Сети т.н. «виртуальные личности» – всего лишь маски, в которых угадывается юнговский архетип «Персоны», – часть этого бегства. **И внешне бесшабашный, хулиганский, насмешливый и безответственный характер большинства интернет-мемов – это не только проявление архетипов коллективного бессознательного в Сети, но всего лишь иной способ снять возникающее напряжение.** Перенос акцента с объяснения и упорядочивания мира на снижение эмоционального накала посредством высмеивания. Этот мотив присутствовал и в классических мифах, но в среде Интернет он становится главенствующим. С этой точки зрения миф в Интернете по-прежнему ориентирован на конструирование иной реальности, реальности-отражения, несколько зеркально искривлённой: в которой не страшно, а смешно. Но **цель остаётся прежней – снять непереносимое и не облегчаемое посредством интеллектуального постижения мира психологическое напряжение.**

1. Юнг К.Г. *Структура психики и архетипы.* – М.: Академический проект, 2015. – 328 с.
2. Юнг К.Г. *Алхимия снов. Четыре архетипа.* – М.: Медков, 2014. – 312 с.
3. Менегетти А. *Онтопсихология: практика и метафизика психотерапии.* – М.: Издательство НФ «Антонио Менегетти», 2015. – 170 с.
4. Столетов А. *Мемы: мифы и реальность [Электронный ресурс].* – Режим доступа: <http://advertology.ru/article74564.htm>

УДК 372.3/4

Анализ состояния современного дошкольного образования и проблем реализации ФГОС ДО

Новикова Галина Павловна, д.п.н., д.пс.н., проф., ведущий научный сотрудник Центра исследований непрерывного образования Института стратегии развития образования РАО, академик РАЕН, академик МАНПО nochuirot@rambler.ru

Аннотация. В статье рассмотрены приоритетные направления дошкольного образования как первого уровня общего образования, проблемы реализации ФГОС ДО, проблемно-ориентированного анализа в ДОО; показано, что качество и эффективность профессиональной деятельности по реализации стандарта дошкольного образования зависят от многих факторов, одним из которых является профессиональная готовность педагога; раскрыты основные компоненты готовности к педагогической деятельности, уровни, показатели; приведены примеры результатов исследования учёных РАО.

Ключевые слова: дошкольное образование, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, задачи, принципы вариативность, доступность, проблемно-ориентированный анализ, профессиональная готовность педагога к реализации ФГОС ДО.

Analysis of the condition of modern preschool education and the problems of the implementation of the GEF TO

Novikova G.P., Dr.Sc. (Education, Psychology), lead researcher of the Educational Innovation Research Center of the Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education

Abstract. In article the priority directions of preschool education as first level of the general education, problem of realization of FGOS TO, the problem-oriented analysis in DОО are considered; it is shown that quality and efficiency of professional activity on implementation of the standard of preschool education depend on many factors one of which is professional readiness of the teacher; the main components of readiness for pedagogical activity, levels, indicators are opened; examples of results of research of scientific Russian joint stock companies are given.

Keywords: preschool education, the federal state educational standard of preschool education, a task, the principles variability, availability, the problem-oriented analysis, professional readiness of the teacher for realization of FGOS TO.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2019 год No 073-00086-19 ПР

На сегодняшний день одной из самых сложных проблем является проблема реализация федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). ФГОС ДО как существенно новая в отечественной и мировой образовательной практике и социальной политике категория это: *средство* переосмысления на современном этапе целей и содержания дошкольного образования, пути его обновления; *форма* возрастающей ответственности государства за уровень образованности нации и достижения консенсуса относительно общественно значимого оценочного содержания образования; *метод* рефлексии общества относительно роли образования как современного социокультурного проекта и социальной технологии; *путь* поддержания образовательного разнообразия, упорядочения вариативной и диверсифицированной образовательной практики; *ключ* к решению проблемы объективизации контроля за результативностью образовательных систем и качеством образования, в том числе и дошкольного; *фактор динамического роста* образованности и воспитанности граждан России на принятых этапах, ступенях и уровнях образования; *способ прогностического проектирования* национального образовательного продукта, в наибольшей степени гармонизирующего запросы личности детей дошкольного возраста, общества и государства; *механизм парадигмального переоснащения* дошкольного образования в пределах национальной образовательной культуры; *фактор демократизации* образовательной политики в области дошкольного образования; *средство* позитивной социализации и психолого-педагогической поддержки детей дошкольного возраста; *основа* классификации дошкольных образовательных учреждений по типам и видам; *один из путей* упорядочения и признания государственных нормативно-правовых документов российского образования в целом и дошкольного в частности; *инструментарий* обеспечения качества системы дошкольного образования.

Качество и эффективность профессиональной деятельности по реализации ФГОС ДО зависят от многих факторов, одним из которых является профессиональная готовность педагога, которая рассматривается как первичное, обязательное условие и предпосылка успешного выполнения любого вида деятельности. Затруднения у педагогов дошкольных организаций вызывает одновременно несколько направлений деятельности. Это и использование активных методов обучения, требующих знаний в области педагогики сотрудничества, наполнения содержанием выделенные области образовательной деятельности дошкольников, и методическая разработка последовательных шагов по осуществлению принципов построения стандарта, его целевых ориентиров и задач, разработка основной образовательной программы.

Основными компонентами готовности к педагогической деятельности выступают теоретические и методические знания, профессиональные прикладные умения, положительное отношение к данному виду деятельности, которые, опираясь на принцип о ведущей роли мотивов в активизации деятельности личности, определяются в качестве основных. Выделяют и такие компоненты профессиональной готовности как: психологическую, научно-теоретическую, практическую, мотивационную, ориентационную, волевою и оценочную готовность, а также физическую готовность, выраженную в состоянии здоровья и физического развития в соответствии с требованиями профессии [6].

Профессиональная готовность, как особое психическое состояние личности, может появляться как на функциональном уровне, выражающем состояние готовности, так и на личностном, в виде установки на деятельность, представляющей собой неосознанное

внутреннее состояние, которое предшествует деятельности и определяет ее осуществление. Установка как готовность формируется под влиянием внешних и внутренних условий, осознанного или неосознанного восприятия информации.

Готовность помимо установки определяется внутренним настроением на определенное поведение в процессе профессиональной деятельности, поэтому различают такие компоненты психического состояния готовности как: познавательный, благодаря которому происходит понимание педагогических задач, оценка их значимости, прогнозирование результатов; эмоциональный, выраженный в чувстве ответственности, эмпатии педагога; мотивационный как потребность показать себя с лучшей стороны, стремление добиться успеха в деятельности; волевой как мобилизация сил и преодоление неуверенности.

1. Личностный уровень готовности выражает разные характеристики временной устойчивости и представляется как сложное психическое состояние. Это состояние, длительное или кратковременное, проявляется у человека непосредственно перед деятельностью и зависит от ее характера, а также от личностных свойств педагога, его убеждений, взглядов, черт характера. Динамическую структуру состояния психологической готовности к творческой деятельности составляют следующие взаимосвязанные и взаимозависимые элементы: осознание целей, решение которых приводит к выполнению поставленной задачи; оценка реальных условий, в которых будет осуществляться планируемые действия, актуализация опыта, связанного с решением схожих по смыслу задач; определение оптимальных способов решения задач на основе имеющегося опыта и точной оценки предстоящих условий деятельности; мобилизация своих интеллектуальных и эмоционально-волевых «ресурсов», самовнушение в достижении цели. В целостной системе психолого-педагогической готовности педагога дошкольного образования выделяют две подсистемы:

Долговременная готовность, которая представляет собой устойчивую систему личностных качеств и характеристику личности, позволяющих успешно осуществлять деятельность в разнообразных ситуациях. Такая готовность действует постоянно, выполняя роль регулятора педагогической деятельности. Структуру длительной готовности составляют: положительное отношение к педагогической деятельности; адекватные требованиям профессии черты характера, способности, мотивации; соответствующие профессии знания, умения и навыки.

2. Ситуативная готовность представляется как характеристика педагогической деятельности, которая реализуется через активно-действенное состояние личности, возникающее в тесной связи со структурой внешнего взаимодействия, а не само по себе.

Разработана система показателей профессиональной готовности к педагогической деятельности. В нее входят: содержание потребностей и мотивации педагогической деятельности, уровень знаний о сущности профессии; степень осознания ответственности за результаты педагогической деятельности; уровень мобилизации и активизации знаний, умений и навыков, профессионально значимых свойств личности; качество социальных установок на педагогическую деятельность, уровень стабильности профессиональных интересов.

Данные показатели позволяют выделить уровни профессиональной готовности [5, с. 184].

1. Житейский уровень. Здесь характерна апелляция к здравому смыслу. Внимание педагога сосредоточено на содержании преподаваемого предмета. Он полагает, что если он хорошо знает материал, то даст хорошие результаты, а если нет – то причина в самих обучающихся, если они недостаточно учат заданный материал.

2. Низкий профессиональный уровень определяется видением педагога отдельных педагогических явлений, но остаются не замеченными связи между ними. Преподаватели организуют свои действия на основе неполной информации об отдельных педагогических явлениях, полученных путем наблюдений и бесед.

3. Ситуативный уровень готовности характеризуется тем, что преподаватель понимает суть педагогических явлений, стремится найти причины их состояний, однако уровень обобщения не высок, из-за того, что педагог считает планирование работы пустой формальностью. Его старания поддержать познавательную активность обучающихся проявляется через опору на тех, кто уже проявил себя.

4. Предмоделирующий уровень определяется четким пониманием взаимосвязи и взаимозависимости явлений, стремлением их установить, объяснить возникновение появившейся педагогической ситуации, наметить характер воздействия на ее развитие. Действует педагог как бы в след за событиями, стремится к развитию, проявляет активность, но результат не достигается из-за нечеткого представления о функциях совместной деятельности.

5. Моделирующий уровень предполагает, что педагог устанавливает причинно-следственные связи, правильно выбирает средства педагогического воздействия, поэтому студенты отличаются высокой познавательной активностью, а в учебном процессе преобладают творческие задания. Педагогический процесс у педагогов на этом уровне отличается: устойчивостью нарастания качества учебно-воспитательной работы по основным показателям; коллективным, кооперированным характером деятельности студентов на учебных занятиях; активным участием студентов во всех сферах деятельности; устойчивостью развития и формирования педагогического коллектива.

Разработку и появление образовательных стандартов дошкольного образования связывают с необходимостью обновления содержания профессионального образования. При этом, профессиональная готовность, являясь комплексным явлением, осуществляемым на основе личностного подхода процесса подготовки педагога дошкольного образования в целом к педагогической деятельности и реализации стандарта дошкольного образования в различных областях образовательной деятельности детей в дошкольной организации, характеризует умение педагога-дошкольника четко и оперативно принимать решения, проявлять высокий интерес к своей работе, поддерживать контакт со своими воспитанниками, владеть эффективными приемами педагогического взаимодействия.

Педагоги дошкольных образовательных организаций (ДОО) всегда отличались особой восприимчивостью ко всему новому. Развитие общеобразовательной практики способствует проявлению творческого, инновационного потенциала работников ДОО.

В настоящее время в сферу инновационной деятельности включены уже не отдельные дошкольные образовательные организации и педагоги-новаторы, а практически каждая образовательная организация, инновационные преобразования приобретают системный характер. Нам предстоит закрепить начатое, а также определить новое содержание и механизмы развития детей на ступени дошкольного образования. Принять и апробировать стандарт образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Продвинуться в сфере открытого образования на русском языке по всему миру и ещё многое, многое другое.

Реализация ФГОС ДО для большинства ДОО означает достижение более высоких, чем прежде, результатов, что невозможно без качественных изменений в содержании и формах их деятельности. Педагогическим коллективам необходимо переработать свои образовательные программы, разработать планы перехода к новым программам и модернизированным педагогическим системам, а также практически реализовать запланированные изменения. Все это требует значительных усилий всего персонала, так как изменения должны быть не фрагментарными, а *системными, затрагивающими всю систему*. В этой связи неотъемлемой частью жизнедеятельности ДОО становятся процессы *системного развития*, а идея развития – ключевой в их идеологии [2; 3; 4]. «И хотя практически все ОДО, по мнению Афанасьевой Т.П., Елисейевой И.А., Новиковой Г.П., имеют опыт внедрения новшеств, найденных вовне, для реализации системных изменений в педагогических системах и расширения спектра педагогических разработок их коллективам

необходимо освоить эффективные способы поиска и оценки новшеств, так как это и есть основной механизм развития» [3].

Проблема планирования развития ОДО связана с низким качеством их планов и программ развития, обладающих существенными недостатками, не позволяющими им быть эффективным инструментом управления изменениями в педагогической системе. Часть ОДО (в нашем исследовании их оказалось 13,8% от общего количества) вообще не имеет планов своего развития. Основные недостатки большинства проанализированных нами программ развития педагогических систем – их *несистемность, нечеткость и нереальность их целей*, а также фактическое *отсутствие взгляда в будущее*. Неявно предполагается, что в будущем сохранятся те же требования к результатам образования, то же содержание образовательных программ и та же образовательная модель, что и в настоящем. Например, из 82 опрошенных нами руководителей ОДО более трети (36%) считают, что не нужны никакие изменения *в целях образования* (еще 36% ответивших считают, что изменения нужны, но небольшие); пятая часть (22%) уверены, что изменения не нужны *в способах оценки образовательных результатов* (на небольшие изменения ориентированы 24% участников опроса); менее пятой части (18%) не настроены на изменения *в образовательных технологиях* (небольшие изменения нужны 35% участников опроса). По мнению 23% руководителей, изменения не нужны в содержании образовательных программ, направленных на художественно-эстетическое развитие детей (еще 41% опрошенных ориентированы на небольшие изменения); 22% респондентов считает, что не следует менять содержание образовательных программ, направленных на познавательно-речевое развитие детей (необходимы небольшие изменения еще 40% участников опроса) [3; 4].

Проблема участия педагогического коллектива и общественности в управлении развитием ОДО связана с недостаточной включенностью воспитателей и педагогов в управление инновационной деятельностью. В подавляющем большинстве ОДО планированием развития занимается узкая группа представителей администрации. Педагоги выступают в только роли исполнителей, а общественность в лучшем случае привлекается к решению частных задач управления функционированием. Такая организация инновационной деятельности не создает полноценных условий для того, чтобы она была привлекательной для персонала, родителей и эффективной.

Более трети опрошенных (35,5%) не считали необходимыми какие-либо изменения *в целях образования* и примерно такое же количество респондентов допускали возможность проведения лишь небольших изменений. Хотя только в пятой части организаций дошкольного образования, участвовавших в исследовании, цели образования, по отношению к которым оцениваются недостатки его результатов, определялись исходя из потребностей психического и физического развития ребенка. В 22,4% образовательных организаций (учреждений) при постановке целей в качестве ориентиров, наравне с требованиями развития ребенка, выступали: запросы родителей, требования готовности детей к школе, требования муниципального органа управления образованием, необходимость конкурировать с другими дошкольными учреждениями. 43,1% учреждений были ориентированы только на запросы родителей, требования готовности детей к школе, требования муниципального органа управления образованием, необходимость конкурировать с другими дошкольными учреждениями. И 13,8% опрошенных руководителей заявили, что цели образования в их учреждениях не ставятся, то есть «никто не определяет желаемые характеристики выпускников учреждения дошкольного образования, действовать формированию которых должен стремиться весь коллектив воспитателей и педагогов».

Среди основных факторов, негативно влияющих на уровень их инновационной активности, участники опроса выделили: отсутствие стимулирования инновационной деятельности ДОО со стороны вышестоящих органов управления образованием (65,1% –

сильное, 34,6% – умеренное и 0,3 – слабое влияние фактора); отсутствие необходимых ресурсов (информационных, научно-методических, материально-технических, финансовых и др.) (60,3% – сильное, 36,5% – умеренное и 3,2 – слабое влияние фактора); отсутствие необходимой поддержки со стороны муниципальных и региональных методических служб (54,0% – сильное, 36,6% – умеренное и 9,4 – слабое влияние фактора); отсутствие нормативно-правовой базы для эффективной реализации инновационной деятельности в регионе (38,1% – сильное, 52,1% – умеренное и 9,8 – слабое влияние фактора).

Низкая потребность в изменениях в педагогической системе ДОО ведет к тому, что ее анализ или не проводится вообще, или проводится с множеством недостатков. Процесс выделения элементов педагогической системы, требующих изменения, осуществляется, как правило, фрагментарно, движение при анализе не всегда происходит от следствия к вызвавшей его причине. В результате основной части руководителей учреждений, не ставивших в качестве своей основной цели развитие ребенка, в ситуации, когда дошкольное образование ориентируется на новые государственные требования, не нужны изменения в образовательных технологиях, а более трети (34,8%) – изменения хотя и нужны, но только очень небольшие.

Процесс выделения элементов педагогической системы, требующих изменения, в настоящее время является главным источником затруднений для руководителей, воспитателей и педагогов, так как практически во всех организациях дошкольного образования анализ осуществляется фрагментарно, а движение не всегда происходит от следствия к вызвавшей его причине. Анализ образовательной системы ДОО часто является неполным, поверхностным, ведется только по отношению к отдельным частям и компонентам образовательной системы, что существенно затрудняет определение масштаба необходимых изменений. В большинстве случаев анализ завершается прежде, чем устанавливаются действительные причины выявленных на его начальном этапе недостатков в результатах образовательной деятельности, что не позволяет установить глубину необходимых преобразований в образовательной системе, а также требуемых для этого затрат (временных, трудовых, материальных).

По результатам исследования учёных Центра инновационной деятельности в образовании (ныне Центра непрерывного образования ИСРО РАО, основными типами причин недостатков в результатах дошкольного образования выступают: несовершенство целей образования; несовершенство содержания образовательных программ; несовершенство образовательных технологий; несовершенство организационных форм обучения; несовершенство способов контроля образовательного процесса и оценки его результатов. Однако низкое качество анализа образовательной системы ДОО ведет к тому, что среди основных причин недостатков в результатах образования участниками опроса выделялись чаще не внутренние, а внешние причины: слабое материально-техническое обеспечение; неготовность родителей оплачивать дополнительные образовательные услуги; недостаточное внимание к проблемам ДОО со стороны муниципальных органов власти и управления образованием; большое количество детей в группах; несоответствие параметров здания и помещений ДОО современным требованиям.

При этом последние места в рейтинге заняли: несоответствие содержания образовательных программ современным требованиям; невозможность достигать поставленных целей используемыми образовательными технологиями; низкая квалификация педагогов и воспитателей; незаинтересованность педагогов и воспитателей в работе.

Известно, что все образовательные программы, реализуемые организациями дошкольного образования в это время, создавались в условиях отсутствия четкого определенного государственного заказа и представляют собой «авторский» взгляд на дошкольное образование. И хотя все они ориентированы в первую очередь на развитие, а не «натаскивание» детей, в той или иной степени реализуют личностно ориентированный подход, при некоторых сходных чертах все-таки весьма разнообразны по содержанию. «Цементиру-

ющей» основой содержания дошкольного образования в условиях его вариативности являются направления, соответствующие основным линиям развития ребенка: познавательно-речевое; физическое; социально-личностное; художественно-эстетическое. При этом «наполненность» каждого из направлений в образовательных программах неоднородна в количественном и качественном отношении. Кроме того, отсутствует единая точка зрения на то, каким должно быть содержание дошкольного образования, чтобы обеспечить достижение выпускником детского сада уровня физической и психологической готовности к школе для успешного освоения основных общеобразовательных программ начального общего образования. Поэтому в исследовании было важно выяснить, насколько удовлетворены руководители деятельностью своих организаций по выделенным направлениям.

Оценки необходимости изменений в образовательных программах по основным направлениям развития ребенка распределились следующим образом: *художественно-эстетическое развитие* – 23,4% руководителей изменений не хотят и 40,6% от общего количества согласны на небольшие изменения; *социально-личностное развитие* – 15,4% опрошенных не испытывают потребности в изменениях, на небольшие изменения ориентированы 36,9% от общего количества; *физическое развитие* – 41,8% руководителей ориентированы только на небольшие изменения; *познавательно-речевое развитие* – 40,0% респондентов нужны небольшие изменения.

Опрос руководителей организаций дошкольного образования также выявил, что в большинстве из них *педагогические коллективы не участвуют в выявлении проблем в образовательной деятельности*: анализ проблем в 38,2% учреждений проводят только директор и его заместители, а в 32,4% – руководители с привлечением некоторых воспитателей. И только в незначительной части случаев анализ педагогической деятельности ДОО проводится с участием педагогов и воспитателей.

Инициаторами инновационной деятельности в 32,5% организаций дошкольного образования выступает их администрация, а в 28,6% – методическая служба. Только в 11,0% случаев активность проявляют отдельные педагоги и только в 4,9% случаев – группы педагогов. Все это происходит из-за того, что большинство руководителей не владеют эффективными средствами проблемно-ориентированного анализа образовательной системы и средствами включения сотрудников в эту деятельность, а также средствами ее эффективной организации.

Исследование показало *недостаточную методическую оснащенность анализа*: более чем в половине изученных нами организаций дошкольного образования он осуществляется без использования методик и методических рекомендаций. Все это ведет к ограничению широты и глубины анализа, конкретности определения проблем, препятствует правильному выбору компонентов образовательной системы для первоочередного изменения. Ведь именно выделенные на этапе проблемно-ориентированного анализа образовательной системы компоненты, требующие изменения, задают направления и критерии поиска и дальнейшего синтеза новшеств.

Для того чтобы обоснованно выбрать, изменения каких компонентов являются первоочередными, с точки зрения вклада в конечный результат, необходимо оценить вклад каждой из подсистем образовательной системы (возрастной группы) на общий результат, а затем, с учетом этого вклада, делать окончательный вывод. Основным результатом этого шага анализа должен стать ответ на вопрос: «На каких компонентах образовательной системы (по возрастным группам) должно быть сосредоточено основное внимание при поиске педагогических новшеств».

По мнению руководителей организаций дошкольного образования, правильному выбору актуальных направлений развития образовательной системы в наибольшей степени препятствуют следующие внутренние факторы: отсутствие времени у работников ДОО

на анализ проблем образовательной деятельности (67,2% опрошенных отметили сильное, 21).

Среди факторов, затрудняющих создание эффективного механизма проблемно-ориентированного анализа образовательной системы ДОО, и выбора актуальных направлений ее развития, руководители в первую очередь выделили: недостаток финансирования (75,4% респондентов отметили сильное, 18,9% умеренное и 5,7% слабое влияние этого фактора); загруженность большинства сотрудников (62,3% опрошенных отметили сильное, 28,4% умеренное и 9,3% слабое влияние фактора); отсутствие средств стимулирования дополнительных функций педагогов и воспитателей (сильное влияние фактора – 60,9%, умеренное – 31,1%, слабое влияние – 8,0%); нежелание педагогов и воспитателей выполнять дополнительные обязанности (сильное влияние фактора – 31,9%, умеренное – 48,6%, слабое влияние – 19,5%); слабое владение педагогами и воспитателями методиками проблемно-ориентированного анализа (сильное влияние фактора – 30,4%, умеренное – 48,6%, слабое влияние – 21,0%); недостаточная поддержка со стороны муниципальных и региональных методических служб (сильное влияние фактора – 30,4%, умеренное – 37,8%, слабое влияние – 31,8%); отсутствие у ДОО необходимости в механизме проблемно-ориентированного анализа его деятельности (сильное влияние фактора – 29,0%, умеренное – 50,0%, слабое влияние – 21,0%); недостаток квалификации педагогов и воспитателей (сильное влияние фактора – 24,6%, умеренное – 45,9%, слабое влияние – 29,5%); недостаток научно-методического обеспечения инновационной деятельности ДОО (сильное влияние фактора – 23,2%, умеренное – 58,1%, слабое влияние – 18,7%); недостаточная включенность педагогов в инновационную деятельность (сильное влияние фактора – 21,7%, умеренное – 58,1%, слабое влияние – 20,2%); отсутствие социального заказа на повышение качества образования дошкольников (сильное влияние фактора – 21,7%, умеренное – 50,0%, слабое влияние – 28,3%); малочисленность педагогического коллектива (сильное влияние фактора – 20,3%, умеренное – 50,0%, слабое влияние – 29,7%); недостаточная управленческая компетентность руководителей ДОО (сильное влияние фактора – 17,4%, умеренное – 54,1%, слабое влияние – 28,5%).

В условиях внедрения в дошкольном образовании ФГОС для организаций этого сектора образования актуален поиск ответа на вопрос, что и как следует делать, чтобы повысить качество выполнения функции выявления проблем в образовательной деятельности. И, несмотря на то, что в рейтинге негативных факторов, затрудняющих создание в организациях дополнительного образования механизмов анализа образовательной деятельности, управленческая компетентность руководителей занимает последнее место, на наш взгляд, именно повышение компетентности руководителей в решении задач проблемно-ориентированного анализа может сыграть значимую роль в изменении его качества [4; 6].

Таким образом, без устранения выделенных недостатков планирования изменений в ДОО, готовности педагогов к инновационной деятельности, невозможна реализация ими всех требований, заложенных в Стандарте. Мы желаем всем коллегам из сферы образования научиться строить свои планы и программы, исходя из понимания не прошлого и настоящего, а из понимания будущего образования, как минимум на 10, а лучше на 20-30 лет вперед.

1. *Афанасьева Т.П., Елисеева И.А., Новикова Г.П. Восприимчивость учреждений дошкольного образования к новшествам и методы ее повышения. – М.: ИРОТ, 2011. – 260 с.*

2. *Афанасьева Т.П., Елисеева И.А., Новикова Г.П. Выявление актуальных направлений и задач совершенствования педагогической системы ДОО. – М.: ИРОТ. – 2012. – 116 с.*

3. *Афанасьева Т.П., Елисеева И.А., Новикова Г.П. Повышение качества поиска и оценки педагогических новшеств в учреждении дошкольного образования. – М., 2013. – 115 с.*

4. *Воровщиков С.Г. Перед лицом перемен: перспективы взаимодействия педагогиче-*

ской теории и практики по решению инновационных проблем современного образования // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 2. – С. 103-110.

5. Новикова Г.П., Афанасьева Т.П., Елисеева И.А. Проблемы готовности организаций дошкольного образования к реализации ФГОС// Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 5.

6. Морева Н.А., Струнина А.А. Готовность педагогов дошкольного образования к применению интерактивных методов в современных педагогических технологиях. – М.: НИИ школьных технологий, 2013. – 150 с.

УДК37.017.7

Россия – Индонезия:

опыт формирования культуры межнационального общения

Назаренко-Матвеева Татьяна Михайловна, к.п.н., доц., доц. кафедры методики преподавания технологий, информатики и информационно-коммуникационных технологий ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», президент Межрегиональной общественной организации «Гармония мира», Москва, meetmeet@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования культуры межнационального общения в системе общего образования, исследуются особенности проблематики формирования культуры межнационального общения на современном этапе на примере проекта «Россия – Индонезия: диалог образовательных систем».

Ключевые слова: межнациональное общение; межкультурное взаимодействие; межкультурный диалог; культура межнационального общения; поликультурная среда.

Russia – Indonesia: the experience of interethnic communication culture formation

Nazarenko-Matveeva T.M., candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of Methods of teaching technology, Informatics and information and communication technologies department of SBEU of Higher education of Moscow region «Academy of Public Administration», President of the Interregional public organization «Harmony of the World and Peace»

Abstract. The article deals with the problems of interethnic communication culture formation in the system of general education, researches the features of the interethnic communication culture formation problem at the present stage on example of the project “Russia-Indonesia: the dialogue of educational systems”.

Key words: interethnic communication; intercultural interaction; intercultural dialogue; interethnic communication culture; multicultural environment.

В XXI веке в универсальные процессы глобализации вовлечены все страны, народы и культуры. Под угрозой оказывается функционально-поведенческая составляющая национальных культур. Интуитивное осознание угрозы происходящего привело к тому, что народы мира с особым вниманием начали относиться к своим историческим корням, языку, традициям, национальным костюмам и др. В рамках международного взаимодействия образовательные организации России и Индонезии, являющиеся участниками проекта «Россия – Индонезия: диалог образовательных систем» АСОУ в этом направлении проводят большое количество совместных мероприятий для демонстрации друг другу элементов традиционной культуры своих стран в качестве форм сохранения национально-специфического под напором глобализации и предотвращения исчезновения функционально-поведенческой составляющей национальных культур или перехода её в карнавальную сферу. Может быть участники глубоко и не осознают происходящих процессов, но их интуитивные действия носят и такую смысловую нагрузку. Данный проект был утверждён Ученым Советом АСОУ в июне 2017 года. В настоящее время в нём принимают участие 52 образовательные организации России и Индонезии: образовательные организации дошкольного, общего и профессионального образования. Большую

поддержку в реализации проекта оказывает Межрегиональная общественная организация «Гармония мира».

Цель проекта – развитие взаимодействия между образовательными системами России и Индонезии для взаимообогащения образовательных культур, активизации инновационной педагогической деятельности и продвижения лучших достижений системы образования Московской области на международный уровень.

Задачи проекта:

1. Взаимное знакомство с государственными системами образования двух стран.
2. Представление и обмен инновационного педагогического опыта двух стран.
3. Культурно-образовательный обмен и проведение совместных культурно-образовательных мероприятий.
4. Проведение научных исследований, представляющих совместный интерес.
5. Повышение квалификации педагогических работников.
6. Сотрудничество в области обучения и развития одарённых детей и талантливой молодежи.
7. Взаимодействие в сфере образования для развития гражданского общества.

В современном мире происходит процесс интернационализации образования. Идёт процесс организации мышления в международном контексте и процесс интернационализации личности участника образовательного процесса. Среди качеств такой личности выделяют: умение узнавать различия и иметь дело с ними; способность к межкультурной коммуникации; способность мыслить в сравнительном аспекте; знание о других культурах, изученных изнутри [4]. Содержание интернационализованного образования ориентируется на формирование «межкультурной коммуникации».

Современный процесс глобализации безгранично расширяет поле идентификации представителя современного молодого поколения, которое существует наряду с реальностью и в мировом киберпространстве. Изучение культур и иностранных языков становится объективно одним из средств противодействия глобализационным процессам. Каждый национальный язык и каждая национальная культура в современном мире должны найти своё место. В рамках проекта формируется опыт распространения и существования в мире русского языка и культуры, и, соответственно, индонезийского языка и культуры. В проекте учитывается, что в процессе межкультурной коммуникации человек выступает и как существо творческое.

Образовательная информация, используемая в процессе формирования межкультурной компетенции должна учитывать общечеловеческие и национальные ценности.

В рамках проекта индонезийские школьники и педагоги знакомятся с традиционными российскими ценностями, а российские школьники и педагоги – с индонезийскими.

Каждый факт и процесс межкультурной коммуникации в российско-индонезийском взаимодействии участников проекта характеризуется по уровню и глубине проникновения сторон коммуникации (коммуникантов) в контактирующие культуры России и Индонезии и может быть проиллюстрирован соответствующими им утверждениями:

1. Культурное взаимоприятие («Я предполагаю, знаю и учитываю, что индонезиец (россиянин) думает и действует по-другому»). Первый уровень гарантирует взаимную культурную толерантность.

2. Культурное взаимопонимание (Я знаю и понимаю, почему индонезиец (россиянин), и я готов согласиться с объяснением его инаковости и принять её). Второй уровень гарантирует обеспечение взаимной культурной адаптации.

3. Культурное «взаимоединение» («Я понимаю и принимаю концептуальные ценности индонезийца (россиянина) и готов разделить их»). Третий уровень гарантирует достижение взаимного культурного единения (ассоциирования).

Реальное межкультурное общение, переходя на высокий уровень предполагает выход за пределы культурного быта в сферу культурного события и за пределы знания факта

культуры как такового. Этот выход осуществляется в область личностной интерпретации рассматриваемого культурного факта как культурного события, под которым понимаются ценности духовной культуры народа и культурные исторические события, сыгравшие большую роль в развитии русского и индонезийского народов. Высшей цели межкультурная коммуникация достигает при обращении к событийному пласту духовной художественной культуры народов, где предоставляется возможность встретиться с концептами культуры, такими как: «жизнь», «смерть», «Бог». «добро», «зло», «родина», «любовь», «ненависть и т.п. Национальные культуры мира располагают текстами, трактующими эти концепты. Данные тексты на русском и индонезийском языках должны быть понятными для коммуникантов. Языком посредником в нашем проекте выступает третий язык - английский, к которому предъявляются те же требования. В рамках проекта ведётся большая работа по отбору художественной литературы и произведений народного творчества России и Индонезии.

Важнейшим требованием, определяющим цели образования, выступает воспитание культурной идентичности. В современной ситуации оно осуществляется в среде межкультурного взаимодействия. Межкультурный диалог и культурная идентичность не являются отдельными самостоятельными взаимоисключающими воспитательными задачами, но представляют собой две стороны одного единого диалектически организованного процесса современного образования человека. В его личности должны гармонично сочетаться две черты: осознание себя в качестве носителя определенной культуры (России или Индонезии) и способность дружелюбно и заинтересованно взаимодействовать с носителями другой культуры.

В Уставе Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры прописано, что «...мысль о войне возникает в умах людей, поэтому в сознании людей следует укоренять идею защиты мира» [1, с.7]. В Декларации о культуре мира признано, что мир – это не просто отсутствие конфликтов, а позитивный, динамичный и основанный на широком участии процесс, в котором поощряется диалог и урегулируются конфликты в духе взаимопонимания и сотрудничества [2, с.1]. Культура мира является сочетанием ценностных установок, мировоззренческих взглядов, традиций, типов поведения и образов жизни, основанных на ряде принципов, например: приверженности принципам свободы, справедливости, демократии, терпимости, солидарности, сотрудничества, плюрализма, культурного разнообразия, диалога и взаимопонимания на всех уровнях общества и между народами. Образование на всех уровнях выступает одним из основных средств созидания культуры мира.

Персонифицированные идеалы культуры всегда служили формой передачи подрастающему поколению сокровищницы вариантов решения смыслозначимых проблем. Они составляют неприкосновенный запас человечества как определенная информационная база. Много раз в истории человечества эта сокровищница позволяла в моменты катаклизмов решить задачу выживания. Поэтому только встреча со всеми персонифицированными идеалами культуры может дать целостное представление об опыте народа, который подлежит передаче через образование.

Российские и индонезийские педагоги, дошкольники и школьники общаются друг с другом уже 4-й год через образовательное взаимодействие образовательных систем. В этом взаимодействии в процессе межкультурной коммуникации формируется у её участников культура межнационального общения. Межличностные отношения обучающихся разных национальностей двух крупнейших стран мира происходят в разных сферах общения: учебно-трудовой, социокультурной, социальной-бытовой, сфере игр и развлечений, общественной.

Понятия «культура межнационального общения», «межкультурная коммуникация» стали употребляться с начала 80-х годов XX века. Межкультурная коммуникация подразумевает межличностное общение детей разных культур, а также культурные контакты.

Межнациональное общение представляет собой единство общечеловеческого и национального, которое своеобразно проявляется в международном объединении в рамках проекта «Россия – Индонезия: диалог образовательных систем. В процессе такого общения происходит формирование и обогащение национального самосознания детей.

Двадцать шесть образовательных организаций Подмосковья, являющиеся участниками проекта, стали также академическими экспериментальными площадками АСОУ. Они работают по направлению «Проектирование сетевой площадки межкультурной коммуникации: «развитие личности в поликультурной образовательной среде». В рамках концепции проекта мы разделяем точку зрения Е.А. Пугачевой в понимании «поликультурной образовательной среды» в широком смысле как духовно насыщенной атмосферы межличностных контактов, которая обуславливает поведение и мышление включенных в нее субъектов, а также стимулирует в них потребность приобщения к национальным и общечеловеческим духовным ценностям. Опираясь на международные и отечественные нормативные документы, организаторы и участники проекта в ходе научной экспериментальной работы разрабатывают локальные нормативные документы для реализации цели и задач проекта, направленных на взаимодействие образовательных систем России и Индонезии, развитие личности обучающихся в поликультурной образовательной среде и формирование культуры межнационального общения.

В 26 статье Всеобщей декларации прав человека сказано: «Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами...» [3]. Согласно Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года гражданское воспитание включает и «развитие культуры межнационального общения; формирование приверженности идеям интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов; воспитание уважительного отношения к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям» [5].

Процесс формирования культуры межнационального общения имеет непрерывный характер и происходит не только в учебной среде. В нем участвуют как отдельные личности (подростки, их родители и педагоги), так и различные общности (этнические группы, группы друзей и знакомых, семейные коллективы и т.п.). К элементам формирования культуры межнационального общения относятся: образовательная система, языковая система, традиционно-обрядовая сфера.

Наиболее привлекательная для обучающихся форма международного воспитания - это экскурсии и поездки (посещение образовательных организаций-партнёров в России и в Индонезии, при Посольстве Республики Индонезии в Москве), из которых они выносят глубокие впечатления и обогащенные чувства дружбы и любви к Родине и уважения к другой стране, воспитываются в духе дружбы народов. Когда дети встречаются с представителями Индонезии, они, как представители многонационального народа России, остро чувствуют Россию своей Родиной.

Работа строится в системе, при которой дошкольники и школьники смогли бы понять историческую сущность и преобразующее значение дружбы. Для пробуждения чувств и формирования осознания важности дружбы в образовательных организациях-партнёрах используются беседы, рассказы об исторических корнях дружбы народов России и Индонезии, о тяжёлых испытаниях, выпавших на долю народов Индонезии в борьбе за своё освобождение от колониального ига Голландии. Усвоение системы знаний о дружбе народов России и Индонезии в процессе деятельности: урочной, внеурочной, внешкольной

Решение задач формирования культуры межнационального общения оказывается возможным благодаря усвоению обучающимися определенного круга знаний о других народах, а именно: о месте жительства каждого из них; об их труде; о быте (жилище, предметы быта, национальные кушанья); о языке; о народном творчестве (сказки, загадки и другие виды фольклора, подвижные игры); об искусстве (песни, танцы, националь-

ные костюмы, произведения художественной литературы и изобразительного искусства); о нравственных общечеловеческих качествах народа; истории народа; героических личностях.

С целью гармонизации межэтнических отношений, создания нормальной социально-этнической и психологической атмосферы, формирования гуманистических этнокультурных связей участники проекта вовлекаются в многоплановые учебные и внеучебные виды деятельности: проведение национальных праздников России и Индонезии, празднование памятных дат исторического значения (День Независимости Индонезии, День Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. и др.), юбилеи выдающихся деятелей культуры, литературы, науки и народных героев (Национальный День героев Индонезии, Международный день полёта человека в космос); организация фестивалей и выставок по национальной культуре Индонезии и России (Международный школьный музыкальный фестиваль в ЗАТО «Звездный городок», Международный школьный кулинарный фестиваль в лицее имени Героя России Веры Волошиной в Нарофоминском районе Московской области; организация соревнования по национальным видам спорта (участие в Международном турнире по бадминтону (лига начинающих) в Москве, организованном Посольством Республики Индонезии в Москве и другим играм; проведение фольклорных концертов с исполнением национальных песен и танцев Индонезии и России; поведения Дня культуры Индонезии в МБОУ «Гимназия № 18 имени И.Я. Илошина» в г.о. Королев; участие в качестве волонтеров на Фестивале Индонезии в Москве и другие мероприятия. У участников проекта большие планы и большие возможности для поддержания диалога в сфере образования и сближения двух культур России и Индонезии.

1. Устав Организации Объединенных Наций [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/culture_of_peace.shtml (дата обращения: 22.01.2019).

2. Декларация о культуре мира [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/culture_of_peace.shtml (дата обращения: 22.01.2019).

3. Всеобщая декларация прав человека [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120805/(дата обращения: 22.01.2019).

4. Вербицкая Л.А. Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков// МИРС № 2, 2001, с.15-18.

5. Стратегия развития воспитания до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 22.01.2019).

УДК 373.31

К вопросу о состоянии и проблеме качества образования во Вьетнаме

Нгуен Тхи Тхань Туен, Ханойский национальный университет образования, Социалистическая Республика Вьетнам,

Аннотация. В статье рассмотрены состояние и вопросы оценивания качества общего образования современного Вьетнама. Территориально-этнические и социокультурные особенности внешней окружающей среды рассматриваются в статье как один из значимых факторов, влияющих на качество процесса и качество результата общего образования.

Ключевые слова: общее образование; качество образования; социокультурный фактор образования. Socialist Republic of Vietnam.

Status and problem of quality education in Vietnam

Nguyen Thi Thanh Tuyen, Hanoi national university of education, Socialist Republic of Vietnam.

Abstract: The article discusses the state and issues of assessing the quality of general education in Vietnam. The territorial-ethnic and socio-cultural features of the external environment are considered in the article as one of the significant factors influencing the quality of the process and the quality of the result of general education.

Keyword: education, quality of education, socio-cultural factor of education.

Актуальность интенсивного развития образования для Социалистической Республики Вьетнам – приоритетное направление государственной политики, что отражено в Стратегии развития образования Вьетнама на период с 2011 по 2020 гг. (№ 711 / КД-ТТг от 13 июня 2012 г.). Современное образование рассматривается экспертами международного уровня как важный фактор становления и развития личности, как неотъемлемая часть социокультурной среды, в которой живёт человек. XXI столетие — время перехода к высокотехнологическому информационному обществу, в котором качество человеческого потенциала, уровень образованности и культуры всего населения приобретают особое значение для экономического и социального прогресса страны.

Конечно, для того, чтобы образование развивалось и образовательные реформы были успешными, необходимо понять состояние и оценить качество образования. Состояние образования Вьетнама оценивается на основе внутренних и внешних исследований различных экспертных команд. В министра образования на Национальном собрании Социалистической Республики Вьетнам в 2011 году по нерешенным вопросам вьетнамского образования были отмечены положительные моменты, но в то же время, определены следующие проблемы: отставание от общего развития образования в мире, медленное внедрение инноваций в процесс образования, недостаточно высокое качество образования и т. д.

Stefan Trines в статье, опубликованной в World education news and reviews [<https://wenn.wes.org/2017/11/education-in-vietnam>], подчеркнул фактическую корреляцию между экономическим развитием и образованием. Автор отмечает, что улучшение образовательной деятельности поможет повысить качество человеческих ресурсов и послужит благосостоянию экономики страны [8].

Одна из актуальных проблем вьетнамского образования, на которую указывают результаты проведенных экспертиз – неравенство возможностей в получении качественного образования в разных регионах Вьетнама [4, 5, 6]. Причины такого неравенства связаны с рядом географических, этнических и социокультурных факторов. В частности, согласно статистике переписи населения Вьетнама в 2009 году, посещают школу по программам: начального общего образования – 95,5%, средней школы – 82, 6%; старшей школы – 56,7% детей соответствующего возраста

Особая проблема Вьетнама – образование детей из семей этнических меньшинств. В общей численности населения Вьетнама этнические меньшинства составляют лишь 14 %. При этом, дети из числа этнических меньшинств составляют 60% от общего числа самых обездоленных детей страны. Только 60% из них заканчивают начальную общую школу, не имея возможность по социальным и территориальным причинам продолжать обучение. Эксперты указывают на следующие причины неравенства в получении общего образования во Вьетнаме:

– *территориальная удаленность образовательных организаций* от места жительства потенциальных обучающихся. Результаты среднесрочной переписи и обследования материально-жилищных условий населения в 2014 году показали, что доля людей, которые не имели возможность добраться, т.е. никогда не посещали общеобразовательную школу, составляет 5,3%, от общего числа населения Вьетнама. Из них: 11,1% это жители горных труднодоступных районов на севере страны; 10% – жители Центрального Нагорья; 7,3% – жители Дельты Меконга; 4,7% – жители Северного и Центрального Побережья; 3% – жители Юго-Востока; 1,9% – жители Дельты Красной реки [6]. В тоже время дети, проживающие в городских районах, имеют доступность к образовательной

организации. Именно поэтому около 10% населения Вьетнама по оценке международных экспертов являются неграмотными. Следует также указать и социально-экономические причины. В горных и сельских районах высок процент семей с низким уровнем дохода, им не хватает денег для того чтобы обеспечить образование детей;

– **разный уровень качества образования.** В настоящее время большинство общеобразовательных школ, отвечающих требованиям качества образования, сосредоточены в городах и крупных городских районах. В то же время в сельских провинциях таких школ крайне мало. Одним из механизмов повышения качества общего образования во Вьетнаме является развитие сети так называемых международных общеобразовательных школ. Согласно исследованию Нгуен Ким Дюнг (2005 г.), во Вьетнаме действует 96 международных школ, работающих при поддержке различных международных благотворительных и инвестиционных организаций. По количеству международных общеобразовательных организаций Вьетнам занимает 12-е место на континенте и четвертое место в АСЕАН, после Индонезии, Таиланда и Малайзии. Однако, все международные школы находятся в двух крупных городах – Ханое и Хошимин и не решают проблему доступности других детей к получению качественного образования. [2].

Правительство Вьетнама вкладывает значительные средства в образование неблагополучных районов, стараясь привлечь к работе в таких регионах высококвалифицированных педагогов. Однако общий низкий социально-экономический уровень, бытовые и транспортные проблемы являются причиной оттока педагогических кадров из сельских школ.

Тем не менее, следует отметить, положительную динамику развития общего образования Вьетнама. Так в текущем анализе достижений и стратегической Программе развития образования Вьетнама на период 2011-2020 гг. подчеркивается: «Улучшилось качество образования на всех уровнях подготовки. Качество образования повысилось благодаря специализированной школьной системе, поддержке успешных школ и внедрению высококачественных учебных программ, применению инновационных программ во многих университетах и колледжах» [3, 4]. Но на Правительственной конференции от 29.10.2012 было сказано: «Качество образования и обучения пока не удовлетворяет требования социально-экономического развития» [5].

В нашем исследовании при анализе качества условий начального образования проводилась по следующим критериям: качество учебных помещений, их соответствие санитарно-гигиеническим, эстетическим требованиям, наличие помещений для личной гигиены; высокий уровень профессиональной готовности педагогов; доступность учащихся к использованию чистой воды (соблюдение питьевого режима школьников); доступность родителей к информации о доходах и расходах школы; качество педагогической коммуникации; наличие или отсутствие дискриминации школьников; удовлетворенность школьников качеством образовательного процесса в школе; нормализация учебных нагрузок; наполняемость классов – не более 36 обучающихся. Результаты PAPI 2011, а также PAPI 2012, показывают, что необходимо продолжать улучшать эти 9 критериев. Недостаточно высокий уровень качества образования во Вьетнаме подтверждается результатами исследований качества образования других стран Юго-Восточной Азии (см. табл.1).

Таблица 1. Сравнение показателей качества образования стран Юго-Восточной Азии

Критерии	Вьетнам	Сингапур	Малайзия	Таиланд	Индонезия	Филиппины
Доступ в Интернет в школах	3.33	10.00	5.33	4.00	3.33	2.00
Национальные расходы на образование (GDP-%)	8.57	4.29	7.86	7.86	4.29	4.29
Качество школ по управлению	2.00	10.00	5.33	2.67	4.00	1.33
Процент людей старше 15	2.78	4.44	8.33	2.22	5.00	3.89

лет окончил среднюю школу						
Процент людей старше 15 лет окончил вуз	2.22	6.67	2.78	7.22	1.11	8.89

(источник: Всемирный банк, 2012 г. Интерактивный Методология оценки знаний)

Согласно приведенной выше таблице, качество образования во Вьетнаме ниже по большинству показателей. Таким образом, из общей оценки системы образования Вьетнама видно какие проблемы необходимо решать, чтобы обеспечить качество образования.

1. Закон об образования Вьетнама №38/2005/QН11, 2005г.
2. Нгуен Ким Дюнг, Качество начального образования во Вьетнаме, образовательный журнал, 2005г.
3. Показатели эффективности государственного управления в провинциальном уровне во Вьетнаме: измерение из практического опыта людей, Ханой, 2012г. .
4. Решение Премьер-министра по стратегии развития образования 2011-2020 гг. № 711 / КД-ТТг от 13 июня 2012 г.
5. Решение встречи правительства Вьетнама в октябре 2012 года, Правительство Социалистической Республики Вьетнам, 2012.
6. Статистика об образовании, Гавное управление статистики Вьетнама, 2014г. [Электронный ресурс] Адрес доступа: <https://www.gso.gov.vn/default.aspx?tabid=722>
7. Harry Anthony Patrinos, Strengthening education quality in East Asia, UNESCO and the World bank, 2012. [Электронный ресурс] Адрес доступа: <http://documents.worldbank.org/curated/en/778841468245418246/pdf/662560revised00ia0Report0FINAL02012.pdf> 7
8. Stefan Trines, Access on demand webinar on education in Vietnam, WENR, 2017. [Электронный ресурс] Адрес доступа: <https://wenr.wes.org/2017/11/education-in-vietnam>.

УДК 378.1

Сравнительный анализ систем высшего образования в России и Армении

Аветисян Анна Артаваздовна, магистрант кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика ПАО В. А. Слостенина факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», annaavetisyan92@yahoo.com

Аннотация: Статья посвящена сравнительному анализу систем высшего образования России и Армении. Актуальность данной статьи определяется необходимостью выявления различий в системах высшего образования вышеперечисленных стран для дальнейшего возможного улучшения качества образования, а также отражения в нем несовпадения значений лексем в исследуемых языковых культурах

Ключевые слова: сравнительный, анализ, образование, различия в системах образования

Comparative analysis of higher education systems in Russia and Armenia

Avetisyan Anna, Master, student of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education named after academician of the Russian Academy of Sciences V.A. Slostenin of the Faculty of Pedagogy and Psychology of the Moscow State Pedagogical University,

Abstract: The article is devoted to a comparative analysis of higher education systems in Russia and Armenia. The relevance of this article is determined by the need to identify differences in the higher education systems of the above-listed countries in order to further improve the quality of education, as well as to reflect in it the discrepancy between the values of tokens in the studied language culture.

Key words: comparative, analysis, education, differences in education systems

Будущее каждой страны в основном зависит от уровня образования её граждан. Институт высшего образования является отправной точкой и инициатором процесса модернизации современного общества и неотъемлемой частью социального развития и куль-

туры государства. Приступая к реформированию российской и армянской систем высшего образования, необходимо не только серьезно изучать опыт этих двух государств высшего образования, уникальный и значительный по своему содержанию, впитавший в себя все лучшее из культурного наследия наших народов, но и образовательные достижения стран, имеющих многовековые, прогрессивные во многих отношениях традиции.

Иммануил Кант говорил, что сравнения это «логическая рефлексия», посредством которой на основе фиксированной установки оценивается, упорядочивается и классифицируется содержание познания. Дэвид Юм подчеркивал, что с помощью сравнения мир постигается как «связное разнообразие», однако сам акт сравнения имеет смысл лишь для тех объектов "между которыми есть хоть какое - нибудь сходство" [3]. Таким образом, сравнение призвано выявлять прежде всего отношения тождества и различия между образовательными системами в России и в Армении.

О. Конт, Дж. С. Милль и Э. Дюркгейм обосновали значение сравнительного метода как наилучшего и даже "единственно пригодного" для общественных наук, позволяющего осуществлять "косвенное экспериментирование" [2].

В течении 70 лет и Россия и Армения придерживались единой идеологии в образовании, они преследовали одни и те же цели, следовали единому закону об образовании. В результате распада СССР страны постсоветского пространства, становясь самостоятельными субъектами, принялись осуществлять собственную национально-государственную политику, частью которой стало формирование собственной системы образования, отражающей особенности социально-экономического, политического и этнокультурного развития своих стран. Как правило, законодательной базой для стран постсоветского пространства, служит закон об образовании этих государств.

Изучая исследования ЮНЕСКО, законы об образовании в обеих странах можно смело говорить, что и Россия, и Армения в течении двух десятилетий сделали большой шаг к глобализации, улучшению образовательных стандартов, требований и т.п..

Высшее образование начинается с выбора профессии и поступления в той или иной вуз. Учитывая это, первая реформа, на которую мы бы хотели обратить внимание, это – Единый государственный экзамен (ЕГЭ), он реализуется в обеих странах. Сходства: в России и Армении чтобы поступить вуз нужно сдать ЕГЭ (общее название и практически одинаковые требования). Отношение в России к ЕГЭ (согласно исследованиям с опросом абитуриентов и их родителей) в общем носит отрицательный характер. В Армении приняли ЕГЭ как факт, и начали адаптироваться. Хотим так же отметить, что по нашим наблюдениям, одной из причин негативного отношения к ЕГЭ в России, может быть и то, что в разных регионах России, обучение в школах реализуется по разным учебникам. А тесты ЕГЭ стандартизированные, и чтобы успешно сдать экзамены, практически вес 11 класс уходит на решение тестов ЕГЭ. А по всей территории Армении, и даже в армянской диаспоре по всему миру учатся по одним и тем же учебникам, что минимизирует затраты на подготовку к экзаменам.

Следующие реформы, которые мы бы хотели сравнить, это реформы в рамках Болонского процесса [1]. Например: кредитная система образования, внедрение европейской системы перезачёта, зачётных единиц трудоёмкости для поддержки крупномасштабной студенческой мобильности (система баллов). Она также обеспечивает право выбора студентом изучаемых дисциплин. За основу предлагается принять ECTS (European Credit Transfer System), сделав её накопительной системой, способной работать в рамках концепции «обучение в течение всей жизни».

В Армении в течение 4 лет бакалавриата и 2 лет магистратуры студент обязан набрать соответственно 240 и 120 кредитных единиц. В России кредитная система более формальная, в учебных планах и в дипломах зачетные единицы отражаются, как учебные часы.

Следующая реформа, которая играет очень важную роль в системе высшего образования – балльно-рейтинговая система оценивания (Таблица 1). Как мы знаем, одной из важнейших проблем современной педагогики и методики обучения выступает контроль учащихся и оценка их знаний.

Таблица 1. Балльно-рейтинговая система оценивания

Баллы РА	Традиционные оценки РФ	Оценки ECTS
95 – 100	Отлично – 5	A (5+)
86 – 94		B (5)
69 – 85	Хорошо – 4	C (4)
61 – 68	Удовлетворительно - 3	D (3+)
51 – 60		E (3)
31 – 50		FX (2+)
0 - 30	Неудовлетворительно - 2	F (2)

Для полноценного функционирования всей системы педагогического обучения и для обеспечения качественного обучения невозможно обойтись без проверки усвоенных знаний, приобретенных умений и навыков [4]. Хотим отметить, что Россия перешла на балльно-рейтинговую систему, но до сих пор придерживается зачетной системы, имеется виду, что дисциплина может закончиться отметкой «зачтено» или «не зачтено». А в университетах Армении все дисциплины обязательно оцениваются, и оценка отражается в дипломе студента, диплом международного образца, на 3 языках (армянский, русский, английский).

Студент в Армении «собирает» свою итоговую оценку по дисциплине следующим образом: оценивается активность на семинарах и самостоятельная работа студента (100 баллов) что составляет 30% из итоговой оценки, если дисциплина заканчивается зачетом, если экзаменом – 10%, присутствие на парах (100 баллов) – 10% из итоговой оценки. В семестре по одной дисциплине студенты сдают два промежуточных экзамена «зачетов» - (100 баллов), по 30 % из итоговой оценки. И если дисциплина заканчивается экзаменом, то соответственно 30% из итоговой оценки (100 баллов).

Обратим внимание, что, например, при поступлении в российские вузы, набрав соответствующие баллы, поступив на бюджетную основу обучения, студент обеспечивает свое место на бюджете последующие годы обучения. И чтобы перевестись на бюджет, студент обучающиеся на договорной основе должен дожидается пока освободится место, если кто-то отчислится (по тем, или иным причинам), или напишет заявление на академический отпуск и т.п. В Армянских вузах действует так называемая система ротации, когда студент обучается на договорной основе, за счет своих знаний, набранных баллов, опередив своими балами своего однокурсника, который обучается на бюджетной основе, перевестись вместо него на бюджет. Получается студент, который не платил за обучения и получал стипендию переходит на договор, начиная оплачивать свое обучения, а студент на договоре переходит на бюджет, и начинает получать стипендию. Как это происходит: так-как у каждого студента в конце года образуется средний бал (все дисциплины), например: у Серовой Н.С., которая обучается на договорной основе, средний оценочный балл (СОБ) составляет 98, а у Манукян М.В. (бюджетная основа обучения) 97, тогда автоматически Манукян М.В. переходит на договор Серова Н.С. на бюджет.

С одной стороны такая система может огорчить студентов, или они после ротации могут отчислиться из вуза, но с другой стороны, это дает возможность всем, испытать свои силы, у студентов просыпается здоровый дух соперничества, можно сказать проверка своих знаний. К сожалению, в Армянских вузах бюджетных мест слишком мало, несмотря на это в стране, у каждого третьего взрослого есть высшее образование.

Практико-ориентированное обучение – вот к чему стремятся и российские и армянские университеты. Первые педагогические вузы в обеих странах одному и тому же тезису –

педагогическая практика является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, обеспечивает соединение теоретической подготовки студентов с их практической деятельностью. Хотим отметить, на наш взгляд очень важное отличие оценивание практики, как мы уже говорили, в Армении все дисциплины, в том числе и практика, оценивается. В конце обучения 30% оценки на государственном экзамене студент получает от оценки производственной практики. Если студент на защите практики, которая в Армении организуется в первом семестре четвертого курса и по форме очень похожа на защиту выпускной квалификационной работы, получает 60 баллов, а на государственном экзамене 100 баллов то общая сумма составляет 88. Например: 70% от 100 баллов = 70; 30% от 60 баллов = 18; 70+18 = 88.

Несмотря на эти и другие отличия, в целом преобладает тенденция к сближению и интеграции систем высшего образования России и Армении, что обусловливается в основном глобальными проблемами выживания и интеграционными процессами в сфере экономики.

Отмечая все положительное, разумное, что есть в модели высшего образования России и Армении, нельзя не заметить и ее недостатков. С уверенностью можно сказать, что законодательство в России и Армении быстро адаптируется к новым международным тенденциям, но все изменения они делают слишком резко, не подготавливая почву и людей для нововведения.

1. *Болонский процесс: проблемы и перспективы / под ред. М.М. Лебедевой. — Москва: Орсервис-2000, 2006.*

2. Дюркгейм, Э. *О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм. — М., 1991. — С. 525.*

3. Юм Д. *Опыты // Юм Д. Соч. В 2 т. Т. 1. М., 1965. С. 103.*

4. ՀՀ Կառավարության Որոշումը Բարձրագույն ԵՎ Միջին Մասնագիտակալի Կրթության Պետական Ընդհանուր Չափորոշիչները Հաստատելու Մասին

УДК 378.22.

Научно-теоретические основы подготовки будущих учителей начальных классов школ Азербайджана к инновационной деятельности

Мамедова Ирана Октай кызы, педагог, Азербайджанский государственный педагогический университет, г. Баку, Azerbajdzade@hotmail.com

Аннотация. В статье рассматривается современная система образования Азербайджанской Республики. Приводятся научно-теоретические примеры ведущих передовых педагогов. Основываясь на научно-теоретические исследования, раскрывается суть подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: инновация; инновационная деятельность; учитель начальных классов; мотивация; образовательная среда.

Scientific and theoretical foundations of training future teachers primary classes of schools of Azerbaijan to innovation

Mamedova Irana Oqtay, the teacher, Azerbaijan state pedagogical university, Baku

Abstract. The article deals with the modern education system of the Republic of Azerbaijan. Theoretical examples of leading advanced teachers are given. Based on scientific and theoretical studies, the essence of the preparation of future primary school teachers for innovative educational activities is revealed.

Key words: innovation; innovation activity; primary school teacher; motivation; educational environment.

Современная система образования нашей страны переживает трудный период обновления. Обновляется содержание образования, разрабатываются новые программы, учебные планы, учебники, внедряются новые технологии обучения, создаются передовые

школы нового типа, происходит развитие процесса «авторизации» педагогического опыта и т.д. В намечающихся контурах будущего общества образованность и интеллект все больше относятся к разряду национальных богатств, а духовное здоровье человека, разносторонность его развития, широта и гибкость профессиональной подготовки, стремление к творчеству и умение решать нестандартные задачи превращаются в важнейший фактор прогресса Отечества.

Статус учителя в современном обществе, его профессиональная и личностная готовность к выполнению своих функциональных обязанностей в новых социально-экономических условиях, а также конкретные пути модернизации образования страны нашли свое отражение в «Законе об образовании Азербайджанской Республики» (19.06.2009г.), в «Национальном курикулуме Азербайджанской Республики (2007г.)», в «Концепции оценивания в системе общего среднего образования в 11-летней школе (13.01.2009г.)», в «Концепции Развития «Азербайджан – 2020: Взгляд в будущее (29.12.2012г.)» [3-5]. Намеченные в этих документах мероприятия определяют стратегию развития системы образования, что позволяет надеяться на существенные преобразования этой важнейшей социальной отрасли. Начиная с 2007 года идет переход к устойчивому эволюционному развитию системы образования, удовлетворяющей интересы и потребности личности, общества и государства. Характерно, что в числе ожидаемых результатов реализации государственных мер значится «...повышение общественного престижа и востребованности труда педагогических и других работников организаций системы образования; повышение государственного и социального статуса указанных работников».

Обычно педагогу, работающему традиционно, редко приходилось обращаться к рефлексивному осмыслению своей деятельности. В условиях же динамического обновления общества и школы позиция учителя становится несколько иной, связанной с установкой на то, что смысл человеческого существования состоит в соотношении себя, своей личности и деятельности с определенными ценностями, целями, идеалами общества, осознание своего места и роли в социуме, природе и т.д.

Современное социально-экономическое состояние Азербайджанской Республики так же, как и во всем мире, не могло не отразиться на образовательной системе в целом и инновационном процессе в частности. Образование в республике становится все более вариативным, расширяется спектр образовательных услуг, развивается инновационное движение. В связи с этим в рамках новой образовательной парадигмы, ориентирующей школу на поиск путей оптимального развития, перед педагогическими вузами стоит задача не просто сформировать необходимые знания, умения и навыки, а научить будущего учителя начальных классов осмысливать инновационные педагогические идеи, непрерывно использовать их в профессиональной деятельности, выработать инновационную направленность личности. Поэтому проблема подготовки учителей начальных классов к инновационной деятельности для педагогической общественности Азербайджанской Республики является особенно значимой. Ежегодно растет количество школ, работающих в инновационном режиме. Система образования республики сегодня содержит различные образовательные учреждения, как средние, так и высшие учебные заведения. Только в столице Азербайджана – в городе Баку насчитывается 379 общеобразовательных школ. Расширяется сеть школ, работающих по экспериментальной программе и успешно внедряющих в учебный процесс новые педагогические технологии. Многие школы стали подлинными лабораториями педагогического опыта. Наглядной демонстрацией этого является проводимый в республике конкурс «Школа года». Многие педагоги школ вовлечены в научно-исследовательскую деятельность.

В системе среднего общего образования наметилась положительная тенденция расширения сети образовательных учреждений с повышенным уровнем общеобразовательной подготовки. Многие инновационные образовательные учреждения имеют прямые связи

с иностранными партнерами. Так, изучение мнения учителей со стажем работы более 10 лет показало, что они используют различные дидактические методы, методы укрупнения дидактических единиц, жужжащее чтение, элементы развивающего обучения, технологию интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала.

Приведенные многочисленные данные свидетельствуют о том, что у большинства учителей начальных классов есть желание и стремление к инновационной деятельности. Однако это стремление не реализуется в полной мере только потому, что они к ней недостаточно профессионально подготовлены. Проблеме подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной педагогической деятельности в системе педагогического образования уделяется недостаточное внимание. Характер профессионального становления молодого учителя, развитие его потенциала во многом определяет завтрашний день нашей школы, ее вклад в развитие азербайджанского общества. Вследствие этого проблема вхождения молодого специалиста в профессиональную деятельность, подготовка его к инновационной деятельности рассматриваются, как предпосылка к саморазвитию личностного и профессионального потенциала учителя.

В настоящее время развивается новая область научного знания – педагогическая инновация, отдельные аспекты которой отражены в научных трудах А. Мехрабова, А. Пашаева, Ф. Рустамова, Ф.Ибрагимова, А.Ализаде, Л. Гасымовой, Р. Махмудовой, И. Джабраиллов, Г. Ахмедов, М. Ильясов, И.Алиев, О.Гасанов, В.П. Беспалько, Л.К. Дембского, В.И. Журавлева, В.П. Ковалева, В.Г. Максимова, Н.Д. Никандрова, Л.С. Подымова, В.А. Слостенина, Н.С. Якиманской, Н.Р. Юсуфбекова.

Современный учитель начальных классов не может не быть творческой личностью и не изучать инновационные разработки по организации образования школьников. Все это объясняет возросший интерес психологов, философов, социологов и педагогов к изучению проблем, связанных с формированием инновационной направленности личности учителя. Как указывается в государственной программе развития образования в Азербайджанской Республике, развитие инновационной деятельности учителя – одно из стратегических направлений в образовании. Решение этой задачи имеет важное значение сегодня, «...когда любые формы инноваций в сфере образования могут быть реализованы, ... если они внутренне будут приняты и поддержаны педагогами-практиками»[5].

Изучение научно-педагогической литературы показало, что общие и специфические особенности творческой инновационной педагогической деятельности исследованы в трудах А. Пашаева, Ф. Рустамова, Ф.Н. Гоноболина, В.А. Кан-Калика, А.Е. Кондратенкова, Л.С. Подымова, С.Д. Полякова, В.А. Слостенина и др. В отечественной педагогике ряд ученых-психологов исследовали инновационную деятельность учителя с точки зрения теории и практики внедрения достижения педагогической науки и распространения передового педагогического опыта.

Вопросы организации инновационной деятельности, возможности использования ее форм в свое время изучали Л. Гасымовой, Р. Махмудовой, И. Джабраиллов, Г. Ахмедов, М. Ильясов, В.И. Андреев. Новые тенденции в школьном образовании обусловили необходимость разработки методологических основ педагогической инновации М.С. Бургин, В.И. Загвязинский, Н.Р. Юсуфбекова.

Основу концепции гуманистического личностно ориентированного воспитания составляет переосмысление главных ориентиров воспитания, основными ценностями которого выступают: человек как среда, растящая и воспитывающая личность; творчество как способ развития человека культуры в культуре. Гуманистическое личностно-ориентированное воспитание рассматривается Ш. Амонашвили [1], как педагогически управляемый процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации. Освоение гуманистического смысла воспитания педагогами, изменение на его основе их педагогических позиций требует серьезной подготовки к инновацион-

ной деятельности в школе, предусматривающей: формирование теоретико-методологической и технологической готовности педагогов к работе в системе гуманистических отношений; анализ педагогических целей учебно-воспитательных учреждений, их переориентацию на совершенствование межличностных отношений и личностных качеств; формирование мотивационной направленности инновационной деятельности; отказ от стереотипов профессиональной деятельности, связанных с технократическим стилем мышления и взаимодействия.

Важное значение для нашего исследования имеют работы, связанные с проблемой профессионального становления учителя, роста его педагогического мастерства, непосредственно влияющих на повышение качества образования.

Разработке социального, психологического и педагогического аспектов инновационной деятельности учителя большое внимание уделено в работах В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, Я.А. Пономарева, Д.Б. Эльконица, И.С. Якиманской. Исследования известных педагогов и психологов Ф.Н. Гоноболина, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина посвящены изучению характерных особенностей деятельности и общения, педагогического мастерства, такта учителя.

Результаты исследований Г. Ахмедов, М. Ильясов, И.Алиев, О.Гасанов, А.К. Марковой, Л.М. Марковой, Л.М. Митиной, открывают новую перспективу изучения профессионального мастерства учителя.

Как утверждает в народной педагогике: «Для того чтобы воспитать одного ребенка, нужна целая деревня». В этом изречении заложен глубокий смысл. Ни семья, ни одно образовательное учреждение, ни все вместе еще не определяют результативность воспитания. Она определяется и собственной активностью воспитанника, и воспитательным пространством, в структуре которого развивается воспитанник и в котором воспитание совершается «на каждом квадратном метре земли» А.С.Макаренко.

Коренные преобразования в обществе создали реальные предпосылки для демократизации и гуманизации школы. Интенсивно разрабатываемые новые образовательные стратегии, пересматриваются и по-новому рассматриваются процессы, происходящие сегодня в педагогической теории и практике, обозначены перспективы развития основных направлений образования. В азербайджанском образовании провозглашен принцип вариативности, который дает право педагогическим коллективам учебных заведений конструировать учебный процесс по любой модели. Источники механизма саморазвития школы находятся в творчестве учителя, его инновационной деятельности. Изучением подготовки учителей начальных классов занимались многие ученые: содержание подготовки как система квалификационных характеристик, в которых выделены и теоретические знания и перечень профессиональных умений и навыков, необходимых для выполнения учебно-воспитательных функций рассмотрена в работах В.И. Миттельмана, И.П. Иванова и др.; исследованию проблемы формирования личности в процессе профессиональной подготовки посвящены работы А. Пашаева, Ф. Рустамова, В.А. Сластенина, В.Ф. Кривошеева и др., которые рассматривали также содержание, формы и методы подготовки учителя к определенным видам работы.

Содержание и структура подготовки учителя начальных классов к инновационной деятельности, показатели и уровни готовности к ней остаются малоисследованными. Специальное изучение психолого-педагогической литературы по проблемам готовности к деятельности позволяет выделить два основных подхода к определению сущности «готовности к деятельности»: Функциональный подход рассматривается готовность, как определенное психическое состояние. Личностный подход рассматривается готовность, как личностное образование, обеспечивающее эффективность деятельности. В педагогической литературе разграничиваются термины «готовность» и «подготовка». Подготовка – это процесс, а готовность – результат этого процесса. Исследуя данную проблему можно сделать следующие выводы, что готовность – результат профессиональной под-

готовки: развитие профессиональной направленности, профессионального образования, воспитания и самовоспитания, профессионального самоопределения. Профессиональные качества будущего учителя формируются и проявляются в деятельности через систематическое решение разного рода задач, возникающих в процессе осуществления профессиональной деятельности. Готовность к деятельности можно классифицировать следующим образом: психологическая, научно-теоретическая, психофизиологическая, заблаговременная, временная, общая, специальная.

Анализ научной литературы позволяет рассматривать готовность к инновационной деятельности как исходное условие эффективности инновационной деятельности, интегрирующее в себе личностные и профессиональные аспекты жизнедеятельности учителя. В подготовке учителя к инновационной деятельности при изучении педагогики целесообразен системный подход. Формировать инновационные умения можно в рамках специальной системы, представляющей совокупность структурных и функциональных компонентов, раскрывающих многообразие существующих между ними связей и отношений. Структурные компоненты этой системы: цель, содержание, организационные формы и методы. Функциональные компоненты системы включают: гностический, организаторский, коммуникативный, исследовательский, творческий, коррекционно-регулирующий, управленческий. Система подготовки учителя к инновационной деятельности ориентирована на конкретную цель – подготовить будущего учителя начальных классов к инновационной деятельности. Учитель, готовый к инновационной деятельности, характеризуется соответствующей мотивацией, знаниями инновационных процессов, умением применять известные технологии и совершенствовать их.

Учитывая выше сказанное, нами выделены следующие структурные компоненты готовности: мотивационно-ценностный, теоретико-методологический и профессионально-практический. Под готовностью к инновационной деятельности нами понимается особое личностное состояние, включающее в себя взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: мотивационно-ценностный, теоретико-методологический и профессионально-практический. Мотивационно-ценностный компонент на наш взгляд является смысловым, а также образующим компонентом, он направлен на формирование стремления будущего учителя к развитию, совершенствованию своей инновационной деятельности. Проблема мотивационной готовности к педагогическим инновациям является главной в подготовке учителя к инновационной деятельности. Правильная мотивация обеспечивает успешное осуществление инновационной педагогической деятельности, самораскрытия и самореализации личности педагога.

Личность каждого учителя своеобразна. Это своеобразие и определяет степень восприимчивости к педагогическим инновациям. Особенности авторской концепции, уровень ее реализации также зависит от своеобразия личности каждого учителя.

1. Амонашвили Ш.А. *Размышления о гуманной педагогике.* – М., 1996. – 496 с.
2. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии.* – М., 1989. – 190 с.
3. Закон об образовании Азербайджанской Республики 19.06.2009 г.
4. Концепции Развития Азербайджан – 2020: Взгляд в будущее. 29.12.2012 г.
5. Национальный курикулум Азербайджанской Республики. 2007 г.

УДК 371.39

Модернизация образования Казахстана в рамках компетентного подхода

Турдыбеков Мадияр Калкаманович, магистр технических наук, преподаватель, Карагандинский государственный технический университет, Казахстан, г. Караганда, madiyar0502@gmail.com

Турдыбекова Кенжеш Майляевна, ст. преподаватель, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова, Казахстан, г.Караганда, kenzhesh_t@mail.ru

Турдыбеков Калкаман Мубаракovich, ст. преподаватель, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова, Казахстан, г.Караганда, kalkantur@mail.ru

Шулгина-Таращук Алевтина Сергеевна, ст. преподаватель, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова, Казахстан, г.Караганда, alevtinash79@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена новой, компетентностной модели образования, проблеме определения качеств успешного профессионала. Подчеркивается необходимость развития профессиональной компетенции, продиктованной новыми условиями все более сложного мира. Принимается во внимание важность предоставления подрастающему поколению возможности практиковать и развивать компетенции гражданства на всех уровнях, начиная от гражданской позиции в школе до позиции гражданина мира. В заключение приведена необходимость продолжения модернизации сфер образования, образовательных программ.

Ключевые слова: образование; компетенция; компетентностный подход; самообучение; критическое мышление; творческое мышление.

Modernization of education of Kazakhstan in the framework of the competence approach

Turdybekov Madiyar Kalkamanovich, master of technical Sciences, teacher, Karaganda state technical University, Kazakhstan, Karaganda

Turdybekova Kenzhesh Mailyaevna., senior lecturer at Karaganda state University after E. A. Buketov, Kazakhstan, Karaganda

Turdybekov Kalkaman Mubarakovich, senior lecturer, Karaganda state University after E. A. Buketov, Kazakhstan, Karaganda

Shulgina-Tarachshuk Alevtina Sergeevna, senior lecturer, Karaganda State University after E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan

Abstract The article is devoted to the new competence model of education, the problem of determining the qualities of a successful professional. The need to develop professional competence dictated by the new conditions of an increasingly complex world is emphasized. The importance of providing the younger generation with an opportunity to practice and develop competences of citizenship at all levels, from civilian positions at the school to the position of the citizen of the world is taken into account. In conclusion, the need to continue the modernization of education, educational programs has been brought forward.

Key words: education; competence; competence approach; self-learning; critical thinking; creative thinking.

Образование должно давать учащимся возможность развивать уверенность и компетентность, которые позволят в полной мере реализовать свой потенциал. Иными словами, стать образованными, творческими и конкурентоспособными личностями. Для того чтобы дальше развиваться и жить в обществе будущего, необходимо перейти от традиционного репродуктивного метода обучения к новой, компетентностной модели образования.

На сегодняшний день компетентностный подход набирает огромную популярность в системах образования, от школьного до послевузовского. Конечной целью образования является подготовка человека, в процессе овладения знаниями, навыками, компетенциями, которые позволят ему успешно заниматься планируемой деятельностью. Иными словами, специалист по окончании обучения должен уметь и хотеть делать то, ради чего обучался.

Компетентность – это не просто знания и умения, это владение такими формами поведения и индивидуальными характеристиками, которые необходимы для успешной деятельности в определенной области. Таким образом, в рамках компетентностного подхода образование и обучение становятся комплексными, многофакторными. Студентам передаются знания и навыки, требуемые для развития необходимых компетенций. Также проводится психологическая подготовка, формируются нужные установки, развиваются

определенные личностные качества, разрабатываются конкретные алгоритмы эффективной деятельности.

Компетентностный подход обеспечивает: согласованность целей обучения, поставленных педагогами, с собственными целями обучающихся, независимость которых увеличивается с каждым годом; подготовку обучающихся к сознательному и ответственному обучению в дальнейшем; подготовку обучающихся к жизненным успехам; повышение степени мотивации учения и т.п. Компетентностный подход акцентирует внимание не на объеме полученной информации в процессе обучения, а формировании способности человека адекватно действовать в различных ситуациях [2].

Необходимо готовить молодых специалистов, способных поднять казахстанскую экономику. Работая в привычной и комфортной обстановке, специалист новой формации сможет своевременно получать достоверную информацию, решать задачи, необходимые для принятия решений. Это позволит эффективно использовать новые педагогические технологии в образовании. Например, «обучение на основе компетенций».

Понятие «компетентность» используется в связи с проблемой определения качеств успешного профессионала. Сегодня работодатели, определяя требования к специалисту, в своем выборе руководствуются компетенциями, которые он имеет в совокупности со своими способностями и личностными качествами. Профессиональная компетенция включает в себя умение получать и совершенствовать общепрофессиональные и специальные знания; умение общаться с руководством, коллегами; умение работать с документацией, информацией из различных источников [1].

Необходимо развивать творческие способности обучающихся, развивать привычку к саморазвитию и самосовершенствованию, самоконтролю и самообразованию. Это особенно важно для будущих специалистов. Это позволит им развить способность принимать решения и прогнозировать в своей профессиональной деятельности.

Сейчас мир стремительно меняется. Наступает другая эпоха. Мы являемся свидетелями появления новой глобальной реальности с различными возможностями и рисками. Сегодня реформаторы и политики, лидеры образования сосредотачиваются на развитии компетенций, продиктованных новыми условиями все более сложного мира. Например, в Сингапуре, наряду с информационно-коммуникативными навыками, критическим и творческим мышлением, очень важными считаются социально-экономические компетенции. В сингапурской модели гражданская грамотность, понимание того, что значит быть гражданином, осознание вхождения в мировое сообщество также считаются важными. Австралийская система компетенций включает управление информацией, коммуникативные навыки, критическое и инновационное мышление, этическое понимание и межкультурное понимание [3].

Состав ключевых суперкомпетенций содержится в рекомендациях ЮНЕСКО. Рабочее определение ЮНЕСКО определяет главными компетенциями критическое и инновационное мышление, а также навыки личной гармонии глобального гражданина [4]: морально-этические, компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе, коммуникативные, критическое мышление и готовность к самостоятельному решению проблем, творческое мышление. Обучающиеся должны уметь работать с информацией и критически анализировать ее, развивать свое творческое мышление и способность к взаимопониманию. Специалисты должны уметь оперировать информацией – знать, что с ней делать, и как она может быть использована на благо себя и других. Они также должны уметь эффективно общаться с различными аудиториями разными способами, устными и письменными средствами, на основе активного слушания и чтения, вероятно, более чем на одном языке. Именно через общение сохраняется связь с обществом и сообществами по всему миру.

Наша молодежь должна развивать компетенции социального взаимодействия, решения проблем, предотвращения и разрешения конфликтов, уметь сочувствовать и, кроме того,

реагируя на запросы времени, уметь использовать эти навыки и способности при взаимодействии с людьми разных культур. Подрастающее поколение должно иметь возможность практиковать и развивать компетенции гражданства на всех уровнях, начиная от гражданской позиции в школе до позиции гражданина мира. Каждый уровень предполагает уважение к себе и другим, знание сообщества и осведомленность о его проблемах, открытость, вовлеченность и участие на основе полной информации. Таковы основные компетенции, и с необходимостью их развития согласны исследователи и политики во всем мире. Они важны для современного общества, а также для общества будущего. Ведь мир меняется настолько быстро, что мы не знаем, какие знания и навыки нужны будут через десятки лет. Поэтому основная задача педагога – обучить умению самостоятельно развивать знания и навыки, которые будут необходимы в будущем.

Процесс обучения должен формировать столь необходимые компетенции. И критическое мышление, и развитие творческого потенциала, и навыки коммуникации и сотрудничества могут развиваться интегративно в ходе изучения различных дисциплин, будь то математика или английский язык, информатика или история. Это вопрос изменения фокуса в обучении и ключевых изменений в сознании педагога, понимания им своей роли в том, что он должен «научить учиться», а не только дать предметные знания и навыки по своей отдельной дисциплине. Новые учебные программы, основанные на компетентностном подходе, послужат формированию «умения учиться».

Эти компетенции необходимы не только для конкурентоспособности человека на мировом рынке труда и в глобальном обществе. Необходимо развивать компетенции в сфере smart-технологий, искусственного интеллекта, интеграции киберфизических систем, энергетики будущего, проектирования и инжиниринга. Это можно сделать только через построение эффективной научно-инновационной системы. Международная специализированная выставка ЭКСПО – 2017 в Астане показала возможности развития. Будут снова организованы масштабная краткосрочная переподготовка кадров и повышение квалификации. Приоритетом государства в социальной политике – масштабные инвестиции в развитие человеческого капитала. Президент Республики Казахстан Н.Назарбаев в Послании народу Казахстана «Новые возможности развития в условиях Четвертой промышленной революции» от 10 января 2018 г. указывает на необходимость продолжения модернизации сфер образования согласно ранее принятым программам[5].

1. Лапина Е.Г. Компетентностный подход как условие формирования профессиональной компетентности специалиста в сельскохозяйственном вузе [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 74-76.

2. Окуловский О. И. Компетенции и компетентностный подход в обучении // Молодой ученый. – 2012. – №12. – С. 499-500.

3. Звонников В.И., Чельщикова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. – М.: Логос, 2012. – 272 с.

4. Федоров А.Э., Метелев С.Е., Соловьев А.А., Шлякова Е.В. Компетентностный подход в образовательном процессе. – Омск: Изд-во ООО "Омскбланкиздат", 2012. – 210с.

5. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. 10.01.2018. Новые возможности развития в условиях Четвертой промышленной революции.

УДК 371.2

Управление внедрением дифференциации в практику работы школы Белоруссии

Перевозный Алексей Владиславович, к.п.н., доц., доц. кафедры педагогики Белорусского государственного педагогического университета, г. Минск, e-mail: palexi1@rambler.ru

Аннотация. В статье выделены три уровня, на которых осуществляется управление внедрением дифференциации в практику работы школы: территориальный, внутришкольный, внутриклассный. Раскрыто содержание управленческой деятельности по внедрению дифференциации на каждом из них. Ведущая роль по внедрению дифференциации на территориальном уровне отведена образовательным властям и администрации учебного заведения, на внутришкольном – администрации учебного заведения, на внутриклассном – педагогу.

Ключевые слова: дифференциация школьного образования; управленческая деятельность; уровни внедрения дифференциации; содержание управленческой деятельности.

Management of the differentiation application in the school practice of Belarus

Perevozny Alexei Vladislavovich, PhD, Associate Professor of the Department of Pedagogics of Belarusian State Pedagogical University, Minsk

Abstract. The article deals with the application of differentiation in the practice of school on three levels: territorial, intra-school, intra-class. The content of management for the application of differentiation on each of them is described. The leading role in differentiation application of educational authorities and school administration on territorial level, school administration – on intra-school level, teachers – on intra-class level is stressed.

Key words: differentiation of school education; management activity; levels of differentiation application; content of management activity.

В настоящее время трудно найти школу, в которой дифференциация не осуществлялась бы в той или иной форме. Деятельность школьного руководства и учителей по ее внедрению имеет многоаспектный характер, перед ними возникает большое количество вопросов. При этом четкость и целенаправленность управленческой деятельности в решении организационно-педагогических проблем дифференциации имеет немаловажное значение.

Так, в организационно-педагогической деятельности администрации и педагогов при подготовке школы к работе в условиях дифференциации и ее последующем функционировании как дифференцированного учреждения образования может быть выделено три уровня: а) территориальный, когда руководство школы при поддержке местных образовательных властей выясняет потребность региона в учебных заведениях соответствующего типа, а также устанавливает контакты между учебным заведением и другими организациями, находящимися на территории административной единицы (социокультурными, дополнительного образования, промышленными, аграрными предприятиями и т.д.); б) внутришкольный, когда администрация проводит мероприятия по трансформации и дальнейшему развитию учебного заведения в соответствии с новыми задачами; в) внутриклассный, на котором преподаватель осуществляет дифференцированное обучение.

Рассмотрим особенности управленческой деятельности учреждения общего среднего образования, работающего над внедрением дифференциации, по уровням.

Территориальный уровень. Содержание управленческой деятельности по внедрению дифференциации на территориальном уровне заключается в следующем:

- 1) анализ образовательной ситуации в административной единице на предмет определения потребности в дифференцированном учебном заведении того или иного типа (школе, гимназии, лицее, интегрированном учебном заведении: школе-гимназии, школе-лицее, гимназии-колледже);
- 2) выяснение, в какой мере существующие учебные заведения удовлетворяют эти потребности;
- 3) налаживание с ними контактов и, возможно, ознакомление с имеющимся опытом, в случае необходимости интеграция в сетевую структуру общеобразовательных учебных заведений территории;

4) организация взаимодействия с учреждениями – социальными партнерами, благодаря чему удастся усилить практическую направленность предоставляемого образования;

5) проведение презентации учебного заведения с подробной характеристикой содержания его деятельности.

В связи с тем, что эффективное осуществление дифференциации на современном этапе невозможно без сотрудничества с организациями – социальными партнерами, остановимся на этом направлении деятельности более подробно.

Взаимодействие учреждений общего среднего образования, работающих в условиях дифференциации, с медицинскими учреждениями, санитарно-эпидемиологической службой осуществляется с целью мониторинга состояния здоровья учащихся, определения соответствия условий обучения действующим нормам. В сотрудничестве с медиками, гигиенистами, диетологами педагогам удастся создать здоровьесберегающую среду обучения, которое требует от учащихся значительных интеллектуальных, эмоциональных, физических усилий, особенно в старших классах, когда осуществляется профилизация. Школьникам много времени приходится проводить в учебном заведении, библиотеке, заниматься дома. К такому режиму работы их следует заранее готовить, формируя навыки здорового образа жизни.

Существенным для развития творческого потенциала школьников является взаимодействие учебного заведения с учреждениями культуры (кинотеатрами, библиотеками, театрами, домами творчества и т.д.). Оно является особенно ценным, если учебное заведение не имеет собственной базы. Социокультурное сопровождение учебной деятельности позволит расширить кругозор школьников, развить воображение, образный компонент мышления, отвлечь от факторов, оказывающих неблагоприятное влияние на социализацию.

Специалисты высших учебных заведений способны оказать квалифицированную помощь в конструировании содержания обучения, что важно для осуществления преемственной связи между высшим и средним образованием. Использование научного потенциала вузов позволит также осуществлять просвещение родителей, проводить количественный и качественный анализ достигнутых учащимися результатов.

Помимо использования возможностей вузов, целесообразно налаживание контактов со средними специальными учебными заведениями, чтобы в случае необходимости задействовать их ресурсную базу: спортивные залы, библиотечные фонды и т.д. – в рамках сетевой организации дифференциации среднего образования.

Взаимодействие школ с организациями и учреждениями, предоставляющими дополнительное образование, позволит учащимся получать подготовку по направлениям, отсутствующим в школе. Консолидированные усилия общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования будут способствовать созданию наилучших условий для удовлетворения познавательных интересов и развития способностей школьников.

С целью укрепления материальной базы, проведения внешкольных занятий, прохождения практик организуется взаимодействие учреждений общего среднего образования с предприятиями, составляющими реальный сектор экономики. Среди них могут быть напрямую заинтересованные в повышении эффективности общего среднего образования потенциальные работодатели нынешних школьников.

Внутришкольный уровень. Содержание управленческой деятельности руководства школы по внедрению дифференциации включает в себя:

1) уяснение целей, форм, способов реализации дифференциации на практике для того, чтобы оценить возможности как свои собственные, так и педагогического коллектива на предмет их соответствия новым задачам. В школе должны быть преподаватели такой квалификации, которые бы сумели справиться с проблемами, возникающими при проведении дифференцированного обучения;

2) выяснение, дифференциация в какой именно форме необходима во вверенном учебном заведении. Для этого посещаются уроки, проводится мониторинг результатов образовательного процесса, анализируется соответствующая документация, изучается мнение родителей;

3) выявление отношения педагогов к дифференциации. Необходимо, чтобы скептики и особенно нейтралы стали ее сторонниками. Поэтому «гласность и инструктаж при нововведении занимают ведущее место, чтобы не было никакой недоговоренности, чтобы каждый человек понимал свою миссию» [1; 3; 2, с. 138]. Убежденность в том, что дифференциация не только целесообразна, но и реальна, особенно важна для учителей больших школ с их многочисленными, разнородными по уровню подготовки учащихся классами, в которых проведение дифференциации сопряжено с трудностями организационного характера. Некоторым педагогам придется посетить соответствующие курсы в институтах повышения квалификации. Кроме того, необходимо проводить внутришкольную учебу по данной проблематике;

4) оценку материальной базы учебного заведения, выяснение ее пригодности для проведения дифференциации. Во-первых, важно наличие хорошего оборудования, кабинетов, поскольку все это облегчает задачу учителей по осуществлению дифференцированного обучения; во-вторых, в школе должны быть рекреации, залы, спортивная площадка и т.д., создающие возможности для активного отдыха учащихся. Необходимо выяснить, могут ли недостающие ресурсы быть восполнены при вступлении в кооперацию с другими учебными заведениями;

5) создание в школьной библиотеке фонда нужных учебных и методических пособий, в том числе и по дифференцированному обучению. Как известно, за многие годы существования факультативных занятий издано большое количество материалов для учащихся и учителей, в последние годы появилась учебная и методическая литература, предназначенная для профильных классов;

6) разработку организационно-педагогической модели учебного заведения. Структурная организация учебных заведений должна обеспечивать преемственную взаимосвязь школьных ступеней (каждая предыдущая ступень готовит к обучению на последующей); сочетание коллективных форм организации педагогического процесса и индивидуальных; возможность каждому учащемуся обнаружить сферу своих интересов и проявить себя в ней.

7) составление расписания уроков, факультативных и прочих занятий по выбору учащихся, графика внеурочных мероприятий, комплектование классов. При планировании тематики внеурочных занятий учитываются пожелания учащихся, а также возможности учебного заведения обеспечить их качественное проведение. Если решено проводить дифференциацию третьей ступени, то выбирается профиль (профили), определяется перечень предметов, его составляющих, выделяются обязательные и необязательные профильные дисциплины и т.д. В связи с появлением в вузах специализаций, представляющих новые направления в развитии экономики и культуры, количество профилей, по которым осуществляется подготовка в средних учебных заведениях, может расширяться;

8) внесение коррективов в ход осуществления дифференциации с учетом возникающих реалий, которые не могли быть предусмотрены на подготовительном этапе. Эта коррекция может касаться, например, перечня профилей, факультативов, курсов по выбору, спецсеминаров, принципов комплектования классов и т.д.

Внутриклассный уровень. При подготовке и осуществлении дифференцированного обучения деятельность учителя заключается в следующем:

1) выяснение, какая дифференциация необходима в классах, которые он ведет. Пути осуществления дифференцированного обучения, к примеру, в профильных классах будут иными, чем в общеобразовательных. Это обусловлено в первом случае необходимостью обеспечить удовлетворение повышенных познавательных потребностей

хорошо подготовленных учащихся, во втором – продвижение школьников, имеющих различный уровень подготовки;

2) разработка организационно-методической модели дифференцированного обучения своему предмету. Вне зависимости от дисциплины модель включает в себя: характеристику этапов дифференцированного обучения теме (разделу), описание содержания обучения на каждом из них, перечень приемов и форм учебной работы, а также сведения о планируемом времени проведения проверочных работ;

3) осуществление дифференцированного обучения на основе принятой модели. Особое внимание уделяется комплексу упражнений, который будет применяться при работе над данной темой. Эти упражнения должны учитывать уровень усвоения изучаемого материала школьником, а также такие свойства учащихся, как, например, склонность к оперированию словесно-логическими или наглядно-образными средствами выражения содержания образования;

4) анализ промежуточных, итоговых результатов учебного процесса и его регулирование на этой основе.

Важно, чтобы организационная деятельность педагога была направлена на создание комфортной психологической обстановки на уроке, так как она способствует достижению учащимися успехов в учёбе, раскрытию их дарований. Следует стремиться стимулировать активность школьников, превращающую их в субъектов педагогического процесса. Это положительно скажется на отношении учащихся к обучению и к школе в целом, создаст благоприятные условия для осуществления дифференциации.

В заключение отметим, что содержательные направления организационно-педагогической деятельности по внедрению дифференциации, рассмотренные на трех уровнях, находятся в тесной взаимосвязи между собой. Эффективная работа на каждом из них имеет исключительно большое значение в целях предотвращения возможного снижения качества образовательного процесса, его развивающего воздействия на учащихся. Из этого следует, что управленческой деятельности следует придать по возможности опережающий характер, а именно «опираясь на достигнутое, предвидеть будущее», «готовить необходимую систему ресурсов, которые должны обеспечить дальнейшее развитие системы» [4, с. 12].

1. Загуменнов Ю.Л. *Ценности и убеждения лидеров образования// Ценности и интересы современного общества Международная научно-практическая конференция. 2014. – С. 149-153*

2. Шамова Т.И. *Перспективы развития системы управления образованием // Управление образованием. – 2010. – № 5. – С. 8-13.*

3. Шамова Т.И., Загуменнов Ю.Л. *Развитие демократических основ в управлении школой // Педагогика. – 1986. – № 12.*

4. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. *Управление образовательными системами. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.*

УДК 37.014

Педагогические проблемы образования для устойчивого развития

Ермаков Дмитрий Сергеевич, доц., д.п.н., к.х.н., ведущий научный сотрудник, Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева, г. Новомосковск, dsermakov@nirhtu.ru, SPIN-код 2411-2984

Голубина Елена Николаевна, доц., д.х.н., проф., Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева, г. Новомосковск, egolubina@nirhtu.ru, SPIN-код 1875-9925

Ермаков Александр Сергеевич, к.б.н., ст. научный сотрудник, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, ermakov99@mail.ru, SPIN-код 2143-0369

Аннотация: Охарактеризована сущность современных проблем окружающей среды, а также направленной на их решение и предупреждение концепции устойчивого развития, требующей существенной трансформации образовательных систем. Определена педагогическая проблематика проектирования и повышения эффективности образования для устойчивого развития. Изложены основные положения научно-исследовательского проекта «Образование для устойчивого развития в действии».

Ключевые слова: устойчивое развитие, образование, педагогические проблемы.

Pedagogical problems of education for sustainable development

Ermakov Dmitry Sergeevich, docent, doctor of pedagogical sciences, candidate of chemical sciences, leading researcher, D. Mendeleev University of chemical technology of Russia, Novomoskovsk

Golubina Elena Nikolaevna, docent, doctor of chemical sciences, professor, D. Mendeleev University of chemical technology of Russia, Novomoskovsk

Ermakov Alexander Sergeevich, candidate of biological sciences, senior researcher, Lomonosov Moscow state university, Moscow

Abstract: We have characterized an essence of modern environmental problems, as well as the concept of sustainable development which is aimed for their solution and prevention and is requiring a significant transformation of educational systems. We have defined pedagogical problems of designing and improving efficiency of education for sustainable development. The main topics of the research project «Education for sustainable development in action» are presented.

Key words: sustainable development, education, pedagogical problems.

Доклад подготовлен при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00722).

Концепция устойчивого развития (далее – УР) обладает значительным инновационным потенциалом для всех сфер общественной жизни, включая образование. В 1972 г. Конференция ООН по окружающей среде обратила внимание глав государств и правительств, мировой общественности на невозможность дальнейшего экономического роста без учёта социальных и экологических аспектов. В 1987 г. Международной комиссией по окружающей среде и развитию был опубликован доклад «Наше общее будущее», где в качестве альтернативной стратегии предложено УР (англ. sustainable development), учитывающее баланс трёх компонентов окружающей среды – природы, общества и экономики. УР понимается как такое развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности, т.е. при котором антропогенное воздействие на окружающую среду не выходит за рамки естественных возможностей природы.

В 1992 г. состоялась вторая Конференция ООН по окружающей среде и развитию, где представителями большинства стран была принята «Повестка 21» – программа УР мирового сообщества. Всемирный саммит по устойчивому развитию (2002 г.) подтвердил приверженность идеям «Повестки 21», однако вынужден был констатировать, что существенно прогресса в их практической реализации не произошло. Основная причина заключается в недостаточном внимании к одному из важнейших и действенных механизмов, которым является образование – «инвестиции в будущее». В связи с этим вопросы УР должны быть неотъемлемым элементом всех дисциплин и включаться во все учебные программы. Наилучший вариант образования для устойчивого развития (далее – ОУР) – это его реализация не как отдельного учебного курса, а как общеинституционального подхода к проектированию и осуществлению образовательного процесса в целом.

В 2002 г. Генеральная Ассамблея ООН объявила десятилетие 2005–2014 гг. Декадой образования для устойчивого развития ООН. В 2005 г. принята Стратегия Европейской экономической комиссии ООН для ОУР. Всемирная конференция ЮНЕСКО по ОУР

(2014 г.) призывает мировое сообщество не прекращать усилия в этой области. В продолжение Десятилетия образования в интересах устойчивого развития ООН (2005–2014 гг.) принята Глобальная программа действий (2015–2019 гг.), призывающая государства внести конкретный вклад в её реализацию. Всемирный доклад по мониторингу образования ЮНЕСКО (2016 г.) вышел под названием «Образование в интересах людей и планеты: построение устойчивого будущего для всех».

Педагогические проблемы ОУР крайне актуальны. Состояние окружающей природной среды продолжает оставаться напряжённым – как во всём мире в целом, так и в России, в частности. По мнению международных экспертов, планета деградирует, поскольку нынешняя цивилизация сформировалась в условиях «пустого мира» неизведанных территорий и избытка ресурсов. Превалирующие религии, политические идеологии, социальные институты, стереотипы мышления и человеческие привычки всё ещё коренятся там. В реальности же человечество вошло в мир, «заполненный» до краёв, с весьма смутными перспективами дальнейшего расширения границ. Глобальными проблемами остаются изменение климата, сокращение биологического разнообразия, угроза ядерного конфликта, непредвиденные последствия новых технологий. Растущее население характеризует избыточное (особенно в развитых странах) потребление при нехватке (особенно в странах развивающихся) продовольствия, урбанизация [1]. Людям нужно научиться жить наследством, доставшимся от предков, а не взаймы у своих потомков.

Роль образования в этом трудно переоценить. Вопрос в том, каким должно быть такое образование?

По мнению экспертов и на наш взгляд, недостаточной в целом прогресс в области теории и практики ОУР связан с нерешённостью ряда педагогических проблем, в числе которых «опережающий», футурологический, прогностический характер данного вида образования, необходимость изучения не столько прошлого, сколько будущего, которого ещё нет, неопределённость источников содержания (наука, искусство, практическая деятельность и т.п.), организационные сложности реализации общеинституционального подхода ([2–5] и др.).

Таким образом, ОУР представляется новым феноменом, требующим пристального рассмотрения. Общепедагогическое осмысление ОУР, выявление его концептуальных оснований, разработка технологического обеспечения и требований к инфраструктурному обеспечению системы непрерывного ОУР являются актуальными для нашей страны и мира в целом. В связи с этим с 2019 г. на базе Российского химико-технологического университета им. Д. И. Менделеева при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований реализуется научно-исследовательский проект «Образование для устойчивого развития в действии», цель которого – установление универсальных закономерностей (психолого-педагогических, социально-экологических), обеспечивающих проектирование интерфейса «наука – образование – окружающая среда», направленного на реализацию системы образования, обеспечивающей изменение образа жизни людей в направлении устойчивости и улучшения состояния окружающей среды.

Исследование направлено на получение ответов на следующие вопросы:

- может ли традиционный социальный институт образования обеспечить устойчивое развитие цивилизации, либо необходим поиск иных форм воспитания подрастающих поколений;

- какие реформы необходимы для того, чтобы образование приводило не к уничтожению условий обитания, а обеспечило выживание человечества, повышение качества жизни и качества окружающей среды;

- каким образом образование может быть переориентировано с изучения и сохранения прошлого на исследование и приближение желаемого будущего;

- может ли культурологический подход обеспечить построение системы образования, формирующей ценностные установки и способы жизнедеятельности, отсутствующие в современной культуре, но необходимые для обеспечения устойчивого будущего;

- каким образом может быть организовано взаимодействие экспертов, педагогов-практиков и обучающихся, чтобы добиться практического воплощения инновационных идей устойчивого развития оптимальным образом;

- каково соотношение научных исследований и социального экспериментирования в области ОУР;

- что нового может дать наука для построения эффективной системы ОУР, чего нет в социальном опыте;

- необходим ли отбор тех или иных вариантов ОУР для практической реализации, либо следует внедрять в практику все известные варианты;

- каково временное соотношение продолжительности теоретических исследований в области ОУР и их практической апробации с учётом того, что каждый новый день может грозить экологической, социальной или экономической катастрофой.

Результаты проекта будут использованы при решении ряда прикладных задач: выработка и поддержка государственной политики, организация сетевого взаимодействия по передаче экспертных знаний, разработка учебно-методических материалов в области ОУР для образовательных организаций, повышение квалификации педагогических кадров.

1. Weizsaecker, E. *Come on! Capitalism, short-termism, population and the destruction of the planet [Text]* / E. von Weizsaecker, A. Wijkman. – N. Y. Springer, 2018. – 220 p.

2. Ojala, M. *Hope and anticipation in education for a sustainable future [Text]* / M. Ojala // *Futures*. – 2017. – Vol. 94. – P. 76–84.

3. Sinakou, E. *Academics in the field of education for sustainable development: their conceptions of sustainable development [Text]* / E. Sinakou, J. Boeve-de Pauw, M. Goossens et al. // *Journal of cleaner production*. – 2018. – Vol. 184. – P. 321–332.

4. Грачев, В.А. *Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы [Текст]* / В. А. Грачев, И.В. Ильин, А. Д. Урсул и др. – М.: Учитель; Изд-во Моск. ун-та, 2017. – 207 с.

5. Аргунова, М. В. *Экологическое образование в интересах устойчивого развития для школьников и учителей [Текст]* / М.В. Аргунова, Д.С. Ермаков, Т.А. Плюснина. – М.: МИОО, 2015. – 144 с.

УДК 376

Проблемы роста социальной педагогики как науки

Беляев Владимир Иванович, д.п.н., проф., проф. кафедры дополнительного образования и сопровождения детства ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г.Москва, e-mail: Kaf.dopedu@asou-mo.ru

Аннотация: процесс становления и развития социальной педагогики как самостоятельной отрасли рассмотрен с позиций историко-педагогического подхода и принципа единства исторического и логического. Автор представляет свой вариант объекта и предмета социальной педагогики.

Ключевые слова: социальная педагогика, объект и предмет исследования, историко-педагогический подход, принцип единства исторического и логического, социальное воспитание, мировоззрение личности, общество, сообщество.

Growth problems of social pedagogy as a science

Belyaev VI, Dr.Sc. (Education), prof., prof. of the Department of Continuing Education and Childhood Support, Moscow State University

Abstract: the article considers the formation and development process of the pedagogy as the independent branch from the point of view of historic-pedagogical approach and the principle

of the unity of historical and logical. The author presents his own variant of the subject and the object of social pedagogy.

Key Words: social pedagogy, object and subject of the research, historic-pedagogical approach, the principle of the unity of historical and logical, social education, individual's outlook, society, community.

Изменение условий жизнедеятельности общества происходило всегда, но особенно интенсивно - в эпоху развития капитализма, что значительно углубляло и расширяло проблемное поле для человека (социальных групп и т.д.), входящего в систему общественных отношений. Кризис семьи, рост преступности, сиротства, алкоголизма, наркомании и другие «спутники» этого общества значительно расширили проблемное поле социально-педагогического направления, что и привело, в конечном итоге, к оформлению социальной педагогики как самостоятельной отрасли в конце XIX – начале XX вв. Социальная педагогика разрабатывает аучное знание, способное обеспечить потребности общества, семьи и личности в передаче накопившихся и выработанных новых ценностей и позитивного социального опыта, «выходя за рамки традиционно педагогических сфер» - обучения и воспитания детей - «деятельности специализированных педагогических социальных институтов» [7, с. 8-11, 77].

Для того чтобы какая-либо отрасль науки стала самостоятельной, необходимы три главных условия: высокая общественная востребованность, определение только ей присущего «предмета» изучения и свой «язык» - основные категории, понятия, определения и т.д. Социальная педагогика пока только становится автономной отраслью педагогического знания. Оформление её статуса самостоятельной науки является следствием главных тенденций нашего и мирового сообщества - демократизации и гуманизации, всё большего поворота общественных наук к проблемам личности и социальных групп, имеющих трудности в процессе социализации, а также уровнем развития самой педагогики и сопутствующих ей наук, философии образования в том числе. Сегодня возможности традиционной педагогики оказались крайне недостаточными для ответа на социальные проблемы принципиально нового поколения, необходимость их разрешения в условиях современного общества стала первостепенной.

Существуют несколько подходов в определении сущности и специфики социальной педагогики: педагогика социальной работы (В.Г. Бочарова); педагогика социальной среды (В.Д. Семенов, Б.З. Вульф); педагогика социального воспитания (М.А. Галагузова); педагогика социального воспитания и перевоспитания, педагогика социальной среды (Л.В. Мардахаев) и др. Однако большинство специалистов более склоняются к мнению о том, что целью социально-педагогической деятельности является предупреждение и преодоление конфликтов между личностью и обществом, личностью и социальной группой, между группами и т.д. Гармонизация взаимоотношений между личностью обществом и государством, социальными группами и т.д. отражает сущностную сторону объекта этой отрасли педагогики [5, с. 210, 218-220; 1, с. 135-138; 2, с. 47-48]. Несмотря на множество вариантов в подходах и определениях социальной педагогики, все они могут быть объединены в две большие группы, которые принципиально разнятся между собой в понимании роли и места человека в процессе социализации. Первый подход предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации, а её сущность рассматривает как процесс адаптации (приспособления) человека к обществу конкретной культуры, формирование на этой основе определённого типа личности – лояльного к нему и государству, к ценностям, которые ими утверждаются. Этот подход назван субъект-объектным. У истоков этого подхода стояли Эмиль Дюркгейм (Фр.) и Талкот Парсонс (США).

Сторонники второго подхода утверждают, что человек активно участвует в процессе социализации, он не только адаптируется в систему общественных отношений, но и влияет на свои жизненные обстоятельства, окружающую его среду, изменяя не только

их, а и самого себя в этом взаимодействии. При таком подходе создаются наиболее благоприятные условия для развития человека и общества, его определяют как субъект-субъектный. К его основателям относят Пауля Наторпа (Герм.), Чарльза Кули и Джорджа Гербарта Мида (США), С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко (Рос.). Сущностью социализации в контексте этого подхода является не только адаптация, а интеграция и автономизация человека в условиях конкретного общества в его систему общественных отношений [5, с. 8-9, 22-24].

Социальная педагогика изучает те проблемы и явления, которые связаны с социальным развитием человека, включением его в совместную жизнь в обществе, с процессом и аспектами вхождения его в систему общественных отношений. Речь идет не просто о социальном воспитании и развитии человека, а о его ориентации на идеалы и ценности общества, формирование на этой основе мировоззренческих убеждений и установок, приобретения им опыта общественного поведения в соответствии с нормами и правилами среды жизнедеятельности, общества в целом, т.е. социальная педагогика рассматривает воспитательные аспекты и явления, связанные с процессом взаимодействия личности, социальных групп и общества, особенно в моменты перехода из одного социального статуса в другой, в «трудных жизненных ситуациях» и др. [2, с. 49; 1, с. 5-7; 5, с. 7].

Завися от системы общественных отношений и являясь ее продуктом, личность играет не пассивную роль в этом взаимодействии и на определенных этапах своего развития может вступать в противоречие и даже конфронтацию со сложившейся системой общественных ценностей, норм и установок. Эта конфликтная (пред- и постконфликтная) ситуация между личностью (этносом, народом, нацией), государством и обществом и формирует *объект социальной педагогики* – сферу социализации - взаимодействия личности, социальных групп с государством и обществом (между собой в том числе) в процессе вхождения в систему общественных отношений через интериоризацию ими культурно-исторических ценностей и отношений (национальных и общечеловеческих) конкретного социума.

Важнейшим моментом в становлении любой науки как самостоятельной отрасли является определение её предмета изучения. П. Наторпом (1854-1924) предмет социальной педагогики был определен следующим образом: *«социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни – вот, следовательно, тема этой науки»*. Он рассматривал эти условия в неразрывном единстве, не как две отделимые друг от друга задачи, «но как одну-единственную». [6, с. 86]. С ним можно соглашаться, можно не принимать его позицию, но важен сам факт: если есть объект и предмет социальной педагогики, следовательно, есть и социальная педагогика как самостоятельная отрасль педагогического знания.

Объектом социальной педагогики выступает социализация человека «как предмета воспитания» (К. Ушинский), а её сущностью – гармонизация его взаимодействия с окружающим миром и самим собой. В сфере гармонизации социальная педагогика имеет свой «предмет» - «процесс гармонизации взаимодействия человека с социальными группами, этносом, обществом» - *социально-педагогический процесс* (СПП), проблемное поле которого можно определить как выявление закономерностей и создание наиболее благоприятных условий для максимального развития «всех сущностных сил» личности (социальных групп и т.д.) и их самореализации во взаимодействии с обществом в процессе социализации. Сущностью СПП является развитие человека как сознательного гражданина - активной социальной единицы общества с развитой индивидуальностью через гармонизацию его взаимодействия с обществом (миром) и самим собой [2, с. 54-55; 3, с. 40-41; 4, с. 32].

Сущностью и содержанием СПП является гармонизирование возможностей и притязаний объекта социализации в соответствии с социальными требованиями,

возможностями и ожиданиями конкретного общества - интериоризация индивидом социокультурного опыта, выработанного этносом и человечеством, как способа высвобождения и реализации всех его «сущностных сил» в процессе социализации.

Главной задачей СПП является организация взаимодействия объекта и субъектов социализации по созданию наиболее оптимальных условий для развития «всех сущностных сил» и изменения на этой основе мировоззрения личности и социоприродной среды её жизнедеятельности. К числу основных категорий социальной педагогики прежде всего относится «социальное воспитание», на основе которого определяются все остальные – видовые категории. Значение социального воспитания как общественного явления состоит в подготовке и обеспечении цивилизованной жизнедеятельности личности и социума (всего человечества) на основе трансляции и развития культуры, воспроизводства и развития производительных сил общества; в обеспечении им преемственности между поколениями, культурами и народами; создании условий для развития национальной и мировой цивилизаций, прогресса и культуры; *развития на этой основе «всех сущностных сил» личности и возможностей общества.* Социальное воспитание – это процесс обретения индивидом статуса личности, с характеристиками этнической индивидуальности; процесс, необходимый для оптимального вхождения человека в жизнь общества, целостный мир. Смысл российского социального образования и воспитания – человек, формирующийся как органичная этническая составляющая своего народа и граждан России; личность, сущностью которой является гармония ее взаимоотношений с миром, обществом, природой, самой собой в процессе социализации, - создание наиболее благоприятных условий для её идентификации и самореализации. В русле этой логики можно кратко охарактеризовать сущность процесса социализации – это превращение индивида в неповторимую гуманистически ориентированную личность, гражданина: личность – это социализированный индивид. На основе вышесказанного можно следующим образом определить и саму социальную педагогику – это самостоятельная отрасль научного знания, занимающаяся изучением теории и практики социально-педагогической деятельности в процессе социализации с целью гармонизации взаимодействия личности (этнических и социальных групп...) с обществом и государством, с самой собой, создания на этой основе наиболее благоприятных условий для самоидентификации и самореализации индивида как личности, что составляет главное условие для их объединения – *превращения общества в сообщество граждан.* Социальная педагогика выступает важнейшим фактором совершенствования и стабилизации общества, его взаимодействия и взаимоотношений с государством; стран и народов в мировом сообществе. Процесс социализации – это процесс формирования личности определенного типа: законопослушной, трудолюбивой, патриотичной и т.п.; это процесс превращения индивида в гражданина общества и всего человечества [2, с. 60].

Здесь же заложены основания общего и различного между социальной работой и социальной педагогикой. Социальная работа направлена в основном на изменение условий жизнедеятельности личности (социальных групп и т.д.), а социальная педагогика обращена непосредственно к личности, изменению её мировоззрения: она корректирует ценностные ориентиры и развивает личностные характеристики клиента, что позволяет ему в процессе социализации более успешно изменять условия своей жизнедеятельности, самореализации. Однако, изменяя условия жизнедеятельности, личность изменяет и свои социальные характеристики, мировоззренческие позиции. Вот почему в социальной работе объективно присутствует значительная составляющая социально-педагогического свойства и наоборот. Социально-педагогическая деятельность более сложная по сравнению с социальной работой: изменить окружающую человека среду легче, чем изменить его мировоззрение: легче расщепить атом, чем изменить мировоззрение человека (Эйнштейн).

В конечном итоге «продуктом» социальной педагогики является изменение характеристик личности, её мировоззренческих основ, а на этой основе – гармонизация её взаимоотношений с самой собой, обществом и государством, создание наиболее благоприятных условий её социального развития, самоутверждения и общественного признания. Одной из центральных задач социально-педагогической деятельности является активизация самосознания её объекта и перевод его в активную субъектную позицию по решению своих и иных проблем. Поэтому социально-педагогическая деятельность более сложная, чем социальная работа, в которой в основном изменяются хозяйственно-бытовые и материальные условия жизнедеятельности «объекта», который при этом может занимать относительно пассивную позицию. Специфика социально-педагогической работы заключается в том, что *она не может быть успешной без активизации субъектной роли её объекта* [2, с. 62].

Это размежевание социальной работы и социальной педагогики условно-образно можно представить так: поздороваться, накормить и обогреть страждущего – это социальная работа; поздороваться с ним и провести беседу так, чтобы он задумался о себе, смысле и ценностях своей жизни, чтобы у него возникла и укрепилась мысль и желание, а затем и уверенность в том, что реально возможно изменить свою судьбу при помощи, сопровождения и поддержки специалиста (ов) – это социально-педагогическая работа. Социально-педагогическая деятельность должна подвести личность в конечном итоге к самовоспитанию и саморазвитию, придать ей веру в возможность самой достичь продуктивной социальной позиции. Социально-педагогическая деятельность и социальная работа объективно тесно переплетаются и взаимодействуют в условиях реальной практики. Принципиально разделить и размежевать эти две ветви социальной помощи (и функции), по нашему мнению, нельзя. Это обстоятельство диктует необходимость социально-педагогического образования для социальных работников и наоборот.

Таким образом, социальная педагогика рассматривает аспекты и явления, связанные с процессом взаимодействия личности (социальных и этнических групп), государства и общества в ходе её социализации, точнее – с пред-, пост- и кризисными ситуациями, в которые попадают личность, социальные группы и даже все общество, мир в целом (война, экологические катастрофы и т.д.).

1. Беляев В.И., Салтанов Е.Н.. *Социальная педагогика: методология, теория, история.* – М., 2004. – 413 с.

2. Беляев В.И. *Методология педагогического исследования.* – М.: Перспектива, 2013. – 510 с.

3. Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика.* – М.: Изд. МГСУ, 2002, - 248 с..

4. Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика.* – М.: Гардарики, 2003, - 269 с.

5. Мудрик А.В. *Социальная педагогика.* – М.: «Академия», 2007. – 200 с.

6. Натопн П. *Социальная педагогика.* – СПб., 1911. – 545 с.

7. Никитина Л.Е. *Социальная педагогика.* – М.: Академический проект, 2003. – 272 с.

УДК 378.4

Подготовка управленческих кадров для сферы образования в педагогической магистратуре

Витковская Ирина Михайловна, доц., к.п.н., декан факультета образовательных технологий и дизайна, ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», г. Псков, vitpr.ps@mail.ru

Соловьева Татьяна Анатольевна, д.п.н., проф., кафедра теории и методики естественно – математического образования, ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», г. Псков, tatsolovyova@yandex.ru

Аннотация. Требования к подготовке руководителя образовательной организации отличаются от тех, которые необходимы менеджеру на производстве, в бизнесе или в сфере бытовых услуг. В силу сложности и специфики задач такой подготовки целесообразно ее осуществлять на уровне магистратуры, причем – педагогического профиля. В статье отмечается значение идей профессора Ю.А.Конаржевского в постановке задач и отборе содержания образования для магистерской программы «Образовательный менеджмент».

Ключевые слова: базовая подготовка менеджеров образования; магистратура по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Administrative personnel training in the sphere of education for the master's program in pedagogics

Vitkovskaya Irina Mikhailovna, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Educational Technologies and Design, Pskov State University, Pskov
Solovyeva Tatyana Anatolyevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Methods of Natural Mathematical Education, Pskov State University, Pskov

Abstract. Requirements for the preparation of the head of an educational organization are different from those that are necessary for a manager in manufacturing, in business, or in personal services. Due to the complexity and specificity of the tasks of such training, it is advisable to carry it out at the level of the pedagogical magistracy. The article notes the importance of the ideas of Professor Yu.A. Konarzhevsky in the formulation of tasks and the selection of the educational content for the master's program "Educational Management".

Key words: basic training of education managers, master's degree in the field of training "Pedagogical education"

Значение управления в образовании не теряет своей актуальности. Это вызвано постоянным усложнением задач, которые ставятся перед школой государством и обществом. Управление давно уже перестало быть только искусством, его результативность обеспечивается знанием основ менеджмента. Вместе с тем, образование остается одной из тех областей социума, где внедрение научных основ менеджмента в практику отстает от таких сфер жизни, как производство, бизнес.

Так, в российских вузах реализуются преимущественно программы дополнительного образования, которые направлены на профессиональную переподготовку уже работающих директоров общеобразовательных организаций и их заместителей, а также специалистов органов управления образованием муниципального и областного уровня. В Псковской области до 2015 года подобные программы для руководителей общеобразовательных школ существовали только на базе Псковского областного института повышения квалификации работников образования.

Сегодня среднестатистический портрет директора школы – женщина, реже – мужчина старше 40 лет со стажем работы учителем, руководителем предметного методического объединения, заместителя директора, то есть основными участниками программ переподготовки менеджеров образования почти исключительно являются люди среднего и старшего возраста. Такие руководители имеют серьезный опыт решения проблем образования в реальных условиях жизни страны. Вместе с тем, этот опыт мешает развитию их инновационного мышления, внедрению актуальных сегодня технологий и процессов развития образовательных учреждений.

Осмысление проблемы подготовки руководящих кадров для сферы образования на государственном уровне в РФ привело к разработке проекта профессионального стандарта руководителя образовательной организации, где определены обобщенные трудовые функции руководителя, сопровождающие их трудовые действия, необходимые знания и умения менеджера, требования к его образованию и опыту работы. Так, к функциям руководителя образовательной организации стандарт относит: руководство образовательной деятельностью образовательной организации, руководство развитием образова-

тельной организации, управление ресурсами образовательной организации, представительные образовательной организации в отношениях с органами государственной власти, органами местного самоуправления, общественными и иными организациями, управленческие научно-исследовательской, экспертно-аналитической, опытно-конструкторской, инновационной и учебно-производственной деятельностью образовательной организации (последняя функция касается организаций профессионального образования).

Необходимость целенаправленной подготовки кадров для управления образовательным учреждением поставила перед нами задачу разработки образовательной программы, нацеленной на базовую специальную подготовку руководителей, компетентных в образовательных, экономических, хозяйственных и организационных функциях управления образованием, современных менеджеров образования, которые должны обладать соответствующими управленческими компетенциями, а также стилем мышления, основанным на понимании актуальности проблем оптимального функционирования и продуктивного развития современного образования, осознании собственной ответственности перед обществом за результаты принимаемых решений.

Мы считаем, что такая подготовка вполне уместна и эффективна в рамках магистерской программы по направлению «Педагогическое образование». До последнего времени считалось, что подготовка менеджеров образования должна осуществляться на основе основных образовательных программ по направлениям подготовки "Государственное и муниципальное управление" (ГиМУ), "Менеджмент", "Управление персоналом". Но широкое общественное обсуждение в России положений профессионального стандарта руководителя образовательной организации, реальное положение дел в учреждениях образования показывают, что большинство руководителей школ имеют педагогическое образование, общественность предпочитает руководителя образовательной организации (в первую очередь – общеобразовательной) именно с педагогическим образованием. В пользу направления «Педагогическое образование» в подготовке менеджеров для школы свидетельствует и тот факт, что образование остается пока недостаточно привлекательным для выпускников образовательных программ по менеджменту и ГиМУ. Важно также учитывать, что сфера образования предъявляет особые требования к подготовке руководителя, отличающиеся от тех, которые необходимы, например, менеджеру на производстве, в бизнесе или в сфере бытовых услуг. Невозможно игнорировать тот факт, что отдача капиталовложений в сфере образования отложена на длительный период, а результат предполагает развитие не только личности, но и всего общества. Таким образом, подготовка менеджеров для системы образования должна строиться иначе, чем подготовка управленцев общего профиля. В ее основу необходимо положить помимо современных технологий менеджмента, понимание приоритетной роли образования в социуме.

Основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) магистратуры, реализуемая в ПсковГУ на факультете образовательных технологий и дизайна, получила название «Образовательный менеджмент». Она разработана в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01. Педагогическое образование. Среди типов профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, осваивающие программу магистратуры, стандарт выделяет организационно-управленческую, которую мы избрали в качестве основной. Так как магистратура призвана, также, готовить студентов к обучению в аспирантуре, ОПОП ориентирована еще и на научно - исследовательскую деятельность.

В первую очередь, данная программа направлена на снижение остроты проблемы подготовки управленческих кадров для сферы образования в собственном регионе. Но миссию мы сформулировали шире: подготовка для сферы управления образованием кадров инновационного типа, владеющих соответствующими управленческими компетенциями, обладающих инновационным стилем мышления, теорией и технологиями менеджмента,

оптимальными для понимания и решения проблем современного образования в мире, РФи Псковской области.

Методологической основой программы, базой, на которой строится ее содержание, являются исследования доктора педагогических наук, профессора Ю.А.Конаржевского в области внутришкольного менеджмента. В трудах Юрия Анатольевича мы получили поддержку идеи о целесообразности подготовки управленческих кадров для системы образования, и, прежде всего, образовательной организации: школы, дошкольного учреждения, учреждения дополнительного образования, в рамках именно магистратуры педагогической направленности. Педагог не раз обращается к мысли о том, что «попытка механического перенесения тех или иных положений, принципов менеджмента чрезвычайно опасна» [1, с. 9], призывает бережно относиться к специфике школы как социально-педагогической системы.

Исходя из этого все задачи данной ОПОП предполагают тесную интеграцию педагогики и менеджмента. Это: достижение теоретико-методологического уровня владения магистрантами содержанием образования в сфере менеджмента, педагогики, психологии образования и способности эффективно использовать его в управленческой деятельности; обеспечение готовности к организации производства образовательных услуг, эффективному управлению финансами, ведению хозяйственной деятельности в образовательных учреждениях различных организационно-правовых форм; развитие способности к эффективному управлению образовательными системами, педагогическим коллективом, субъектами образовательной деятельности, их сетевым взаимодействием; обеспечение готовности к научно-исследовательской деятельности, к формированию экспериментального пространства образовательных учреждений; совершенствование непрерывного образования педагогических кадров, способных к оптимальной организации управления в образовательных организациях разных типов, формированию административных ресурсов развития учреждения; воспитание интеллектуально-свободного, толерантного, гуманного педагога-менеджера, носителя активной гражданской позиции; развитие личности, мотивированной к непрерывному совершенствованию своих психолого-педагогических и управленческих компетенций.

Результатами подготовки магистрантов по данной программе являются универсальные и общепрофессиональные компетенции, зафиксированные в указанном выше ФГОС ВО. В соответствии с особенностями профиля нами определены следующие профессиональные компетенции: управлять образовательными организациями, структурными подразделениями, образовательными проектами; разрабатывать корпоративную стратегию образовательной организации; разрабатывать программы развития образовательных организаций и обеспечивать их реализацию; готовить аналитические материалы для управления образовательными процессами и оценки их эффективности.

Определяя содержание ОПОП «Образовательный менеджмент», мы ориентировались на основные идеи, выявленные, развитые и обоснованные для сферы образования Ю.А.Конаржевским. Среди них: «человекообразность» управленческого процесса, трудность в управлении, мотивационные основы внутришкольного менеджмента, приоритет проблемы «качества развития личности» педагога, всесторонняя забота об учителе, формирование и развитие внутришкольной культуры [2].

Содержание образования по ОПОП «Образовательный менеджмент» формируется в соответствии со всеми вышеуказанными научными идеями, целями, задачами, требованиями стандартов. Дисциплины обязательной части рассматривают научные вопросы педагогики и проблемы современной образовательной политики в РФ, которые являются общими для всех магистерских программ направления «Педагогическое образование». Дисциплины части, формируемой участниками образовательных отношений, непосредственно формируют профессиональные компетенции магистрантов данного профиля. Это управленческая экономика, теоретические основы менеджмента, образовательный

маркетинг, правовые основы управления образовательной организацией, основы предпринимательства в сфере образования, теория и практика управления школой, управление качеством образования в образовательной организации, психология управления, управление персоналом в образовательной организации, а также дисциплины по выбору магистранта. Все они содержательно увязаны с педагогическим знанием и объектом своего приложения имеют деятельность управленческих кадров в образовательных организациях. Процессу педагогизации менеджерской подготовки, усилению психолого-педагогической составляющей содержания образования по описываемой в статье программе способствуют, также, такие дисциплины, как: теоретические основы интеллектуально-развивающего обучения в общем и высшем образовании, актуальные вопросы психологии личности. Подобные дисциплины важны еще и потому, что условием поступления на данную программу является наличие диплома государственного образца о высшем профессиональном образовании без ограничений по направлениям подготовки. Помимо бакалавров с педагогическим образованием на данную ОПОП поступают абитуриенты с юридическим, экономическим образованием, специалисты в области культуры.

Данная образовательная программа успешно реализуется в ПсковГУ в течение четырех лет, в 2018 году без замечаний прошла государственную аккредитацию. Выпускники программы – молодые магистры педагогического образования активно выстраивают свою менеджерскую карьеру. Среди них заведующие школьными кафедрами, заместители директоров общеобразовательных школ, заведующие и методисты ДОУ, работники управлений образования муниципальных образований города Пскова и области.

1. *Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. – Псков, 1993. – 134 с.*

2. *Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 222 с.*

УДК 316.45

Использование интеллектуальных систем решения стратегических задач управления школой и вузом в условиях цифровизации

Федотова Марина Александровна, доц., к.э.н., зам. заведующего кафедрой «Управление персоналом», ФГБОУ ВПО, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), fedotova-ma@yandex.ru

Мартынов Иван Алексеевич, начальник отдела безопасности информации ПАО «Авиационный комплекс имени С.В. Ильюшина», mr.iamartynov@gmail.com

Аннотация: В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием интеллектуальных систем стратегического управления школами и вузами в условиях цифровизации российского общества. Приведен перечень и дан краткий анализ определений понятия «интеллектуальная система» в российской и зарубежной литературе. Показаны роль и место интеллектуальных систем (ИС) в системе управления современными образовательными учреждениями. Дано представление о ИАЦ как когнитивном «ядре» интеллектуальной организации (ИО). Предложен подход к формированию системы моделей ИС ИАЦ для решения задач стратегического управления.

Ключевые слова: интеллектуальная система, цифровая экономика, цифровизация, искусственный интеллект (ИИ), человеческие ресурсы (HR), система моделей, совместные ресурсы (человека & искусственного интеллекта) (H&AI)R.

The use of intelligent systems for solving strategic problems of school and university management in the conditions of digitalization

Fedotova Marina Aleksandrovna, Associate Professor, Candidate of Economic Sciences, Deputy Head of the Department "Personnel Management", FGBOU VPO, Moscow Aviation Institute (National Research University),

Martynov Ivan Alekseevich – head of the Security of information department of Public Joint Stock Company Ilyushin Aviation Complex

Abstract: This article discusses issues related to the development of intellectual systems for strategic management of schools and universities in the conditions of digitalization of Russian society. The list is given and a brief analysis of the definitions of the concept “intellectual systems” in the Russian and foreign literature is given. The role and place of intellectual systems (IS) in the management system of modern educational institutions are shown. An idea of IAC as a cognitive “core” of an intellectual organization (IO) is given. An approach to the formation of a system of information systems models of IAC is proposed for solving problems of strategic management.

Key words: intellectual system, digital economy, digitalization, artificial intelligence (AI), human resources (HR), system models, shared resources (human & artificial intelligence) (H & AI) R.

Сформировавшееся на сегодняшний день понятие интеллектуальных систем (ИС) прошло через процесс развития теоретических основ кибернетики, современной теории управления, теории алгоритмов, современных информационных технологий и обобщения научных знаний, методов и средств в области искусственного интеллекта (ИИ). Наряду с этим решаемые ИС задачи постепенно эволюционировали от традиционно относимых к сфере деятельности человека (распознавание образов, понимание естественного языка, доказательство теорем, решение технических задач, игра в шахматы и т.д.) до современных системно-креативных задач, для которых неизвестен алгоритм решения, а также усиления интеллектуальной деятельности человека в различных сферах и форматах деятельности, прежде всего, при решении задач стратегического управления.

Задачи, решаемые посредством ИС, являются некорректными в том смысле, что они требуют применения формализованной эвристики и не предполагают полноты знаний, являющихся исходными посылками при решении этих задач. Это означает, что применяемые эвристики должны приближенно отображать некоторые аспекты интеллекта. Аппроксимация этих способностей в компьютерной системе, которая является интеллектуальной, возможна благодаря ее специальной архитектуре: ИС = Решатель задач + Информационная среда + Интеллектуальный интерфейс [Финн, 2004]. Исследования в области развития ИС направлены на достижение такого понимания механизмов интеллекта, при котором можно будет составлять компьютерные программы с человеческим или более высоким уровнем интеллекта. Общий подход состоит в разработке методов решения задач, для которых отсутствуют формальные алгоритмы [Остроух, 2015].

Среди определений ИС, введенных в работах различных исследователей, наиболее интересными с точки зрения авторов являются следующие:

1. «Есть главное определение интеллектуальной системы – не существует подходящих определений интеллекта. Согласно, в основном, достигается в отношении поведенческих особенностей, на которые ссылается этот термин (феноменология интеллекта), нежели в отношении того, как его можно интерпретировать или классифицировать. В психологии интеллект может быть определен либо как общая когнитивная способность, лежащая в основе всех процессов сложного мышления, либо как показатели тестов интеллекта - чтобы обозначить две крайности. Следовательно, недостаточно определить интеллектуальную систему со ссылкой на человеческий интеллект. Альтернатива состоит в том, чтобы сосредоточиться на существенных аспектах интеллектуальной деятельности и обратиться к когнитивной системе» [Hollnagel, 1993]. С точки зрения авторов статьи, одним из ключевых критериев интеллектуальности является адекватность используемых в ИС методов и технологий состоянию социальной реальности (критерий целесообразности уровня аналитического теоретизирования).

2. «С практической точки зрения наиболее ценной особенностью человеческого интеллекта является способность делать правильные прогнозы на будущее на основе всех доступных данных из изменяющейся среды. Мы определяем прикладную интеллектуальную систему как систему методов и инфраструктуры, которые усиливают человеческий интеллект путем изучения и открытия новых шаблонов, отношений и структур в сложных динамических средах для решения практических задач» [Sgurev, 2016].

3. а) «Интеллектуальной называется система, способная целенаправленно, в зависимости от состояния информационных входов, изменять не только параметры функционирования, но и сам способ своего поведения, причем способ поведения зависит не только от текущего состояния информационных входов, но также и от предыдущих состояний системы». Т.е. определять К-уровень неравновесности системы-среды и переходить на новую траекторию (систему технологий и методов) аналитики, прежде всего, прогностической и предикативной [Шевырев и др., 2016].

б) «Интеллектуальной называется система, моделирующая на компьютере мышление человека».

в) «Интеллектуальной называется система, позволяющая усилить интеллектуальную деятельность человека за счет ведения с ним осмысленного диалога».

г) «Под интеллектуальной системой понимается объединенная информационным процессом совокупность технических средств и программного обеспечения, работающая во взаимодействии с человеком (коллективом людей) или автономно, способная на основании сведений об окружающей среде и собственном состоянии при наличии знаний и мотивации синтезировать цель, принимать решение о действии и находить рациональные способы достижения цели». [Чинакал, 2008].

4. «Интеллектуальная система — это техническая или программная система, способная решать задачи, традиционно считающиеся творческими, принадлежащие конкретной предметной области, знания о которой хранятся в памяти такой системы. Структура интеллектуальной системы включает три основных блока — базу знаний, механизм вывода решений и интеллектуальный интерфейс» [Аверкин и др., 1992].

Для практических исследований авторы считают наиболее технологичным определение ИС, данное В.К. Финном. Предполагается, что ИС будут функционировать в информационно-аналитических центрах (ИАЦ) школ и вузов, которые, в свою очередь, являются, когнитивным «ядром» интеллектуальных организаций (ИО) [Форум Цифровизация, 2018]. «Ведущие организации демонстрируют способность к адаптации: они неуклонно трансформируются в обучающие интеллектуальные организации, действующие на «кромке хаоса». Ещё более грандиозные перемены нас ждут впереди, и организации, в погоне за конкурентоспособностью, должны развивать стратегии с оптимальным соотношением планирования и адаптации. Интеллектуальная организация должна фокусироваться на своём будущем, которое она хочет создать (проактивный подход): «Позаботься о будущем сегодня!» [Рубинштейн, Фирстенберг, 2003].

Такой центр, предназначен для целей стратегического планирования и оперативно-диспетчерского управления школой в интеллектуальном режиме. Общая структурная схема АИУС «Новая школа» на базе ПК ТТРП-ЭВРИКА приведена на рисунке 1.

Основные задачи ИАЦ: анализ состояния объекта управления и прогнозирование развития проблемной ситуации; разработка и мониторинг креативных командных решений задач стратегического планирования и оперативно-диспетчерского управления сложными проблемными ситуациями; эффективное управление командной креативностью в процессе разработки и реализации управленческих решений; моделирование последствий управленческих решений на базе использования информационно-аналитических технологий (ИАТ); обучение сотрудников организации командной разработке и реализации эффективных управленческих решений.

Одной из основных задач ИАЦ в условиях VUCA-мира является сокращение времени, необходимого для оценки и системного понимания ситуации. Для быстрого «погружения» в проблему используются специальные средства презентационной графики, позволяющие представить задачу в системном виде (карта проблемной ситуации). Обучение в режиме управленческого проектирования позволяет развить «чувствительность» пользователей к конкретным проблемным ситуациям. В отдельных случаях исследователи рассматривают интеллектуальные системы как инструмент когнитивного анализа событий и явлений в экономике, в частности, анализа предполагаемых последствий принятия тех или иных решений в управлении экономическими процессами. Использование интеллектуальных систем, включающих в себя когнитивные подсистемы, позволяет оптимизировать процесс обработки данных, что приводит к повышению точности анализа текущей экономической ситуации и эффективности принимаемых решений по разрешению такой ситуации [Ogiela, 2014].



Рис. 1

Вопрос применения интеллектуальных систем в аналитических целях в условиях постоянно развивающейся экономики рассматривается специалистами на протяжении последних десятилетий. Например, уже в 2009 году исследователями была отмечена тенденция повышения зависимости экономики от современных технологий и существенные последствия от такой зависимости для экономических процессов на примере сферы логистики и транспорта [Tse, 2009]. Это привело к рассмотрению возможности использования интеллектуальных систем с искусственным интеллектом для своевременной оптимизации процессов управления бизнес-структурами в новых экономических условиях, постоянно усложняемых технологически и перенасыщенных потоками информации.

Некоторые исследователи полагают, что стремление к полной автоматизации в современной цифровой экономике и делегирование искусственному интеллекту сложных задач, прежде выполняемых человеком, может иметь следующие последствия для общества: неполное осознание когнитивных и креативных способностей человека, позволяющих ему, по крайней мере, не отстать от ИИ-экзокортекса, нейронтерфейсы и т.п.; неиспользование всех скрытых потенциальных знаний; сокращение полномочий по принятию решений с точки зрения демократического строя общества в глобальном смысле. Вопрос последствий от внедрения и повсеместного использования тех или иных интеллектуальных систем как симбиоза человека и машины остается дискуссионным. Вместе

с тем становится очевидна необходимость рассмотрения использования интеллектуальных систем в условиях цифровой экономики как комплексного вопроса, который включает в себя множество факторов и векторов развития [Holford, 2018].

По мнению авторов статьи, ИС ИАЦ школы (вуза) должна включать в себя систему моделей различных типов – от простейших матричных (метасценарирование со сценарными пространствами различной размерности выше S0, PESTE-, MIEP-, SWOT- моделей и др.) до систем дифференциальных уравнений типа Лотки-Вольтерра с различными типами взаимодействия субъектов: конкурирующими, кооперирующими и т.д., технологий «мягких» вычислений типа МАИ/МАС Т.Саати [Саати, 1993], искусственного интеллекта (ИИ), как символьных (методы правдоподобных рассуждений типа ДСМ-метода), так и нейросетевых. «Траектория» (система) технологий и методов по этапам исследования и управления строится на основе общей целевой функции (ЦФ) исследуемой системы-среды и критериев, связанных с К-уровнем неравноценности системы-среды (выше К-уровень- применяется итеративное(рекурсивное) моделирование с многоконтурными нелинейными обратными связями, используются неклассические системы неполной, паранепротиворечивой и многозначных логик и т.п.), времени, отпущенному на разрешение проблемной ситуации (ПС), финансовых и других необходимых ресурсов, ограничений различного характера, временных лагов и т.п., уровня «засоренности» исходных данных (необходимость процессинга), подготовленности аудитории и ЛПР, а также многого другого. [Шевырев и др., 2016]. Общая схема проведения стратегического анализа приведена на рисунке 2 (обозначения на рисунке соответствуют общепринятым обозначениям стратегического управления, СЗУ-самостоятельные зоны управления, Д-модель соответствует FFA-анализу К.Левина).

Анализ заканчивается формированием проблемно-целевой области(ПЦО) ПС в виде сети (не «дерева») целей, подцелей и соответствующих им проблемам (корневым, узловым и результирующим) и дальнейшим переходом к формированию и оценке эффективных управленческих решений (ЭУР). Эффективными могут считаться только системные («пакетные») решения, построенные по всем аспектам рассматриваемой ПС (психофизиологическому, технико-технологическому, экономическому, правовому, идеолого/информационному-политическому, духовному), представленному в виде холона («матрешки»)-«вышележащий» аспект включает в себя всю «нижележащую» иерархию. «Ядром» такой системы моделей является технология системно-креативного мышления (СКМ), позволяющая получать адекватные, нестандартные, неочевидные и несимметричные «пакетные» решения по всем аспектам социальной реальности. [Шевырев, 2007; Шевырев и др, 2016]. Такая система моделей позволяет создавать синергетический эффект при прохождении всех стадий управленческого цикла, наращивая качество интегрального «пакетного» решения. Непосредственным пользователем такой ИС является сеть ТФ-команд, работающих над конкретным проектом/программой (подробнее о ТФ-командах и программном обеспечении их работы см. Шевырев, Михеев, Шаламова, Федотова, 2016, с. 146-204). ТФ-команды являются неотъемлемой частью такой ИС (в случае, если роль «Джокера» выполняет ИИ, это становится «бесшовной» интеграцией). В этом случае можно говорить о переходе от HR-управлению(целевому) к (H&AI)R-управлению(атрибутивному).

В настоящее время усилия разработчиков теории и техники искусственного интеллекта направлены на то, чтобы создать методы эвристического поиска решения проблем, поскольку простой перебор различных комбинаций возможностей («причин») для поиска решения проблем оказывается явно неэффективным. Создание эвристических модулей, значительно сокращающих и обогащающих простой перебор с помощью особых стратегий, в настоящее время считается основным направлением в исследованиях по искусственному интеллекту.

Схема проведения стратегического анализа проблемной ситуации



Рисунок 2.

Исходя из вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Неопределенность и нестабильность VUCA-мира ставят серьезные вызовы перед разработчиками ИС в ИАЦ.

2. Использование отдельных статистических и экспертно-аналитических методов для управления в сложных ПС неэффективно вследствие несоответствия состояния объектов управления (сложность, нелинейность, неравновесность) и существующих инструментов управления ими (нарушение закона кибернетики У. Эшби о необходимом разнообразии). Необходима единая система моделей обеспечения управления для различных уровней (стратегическое, оперативное и тактическое) и аспектов управления с различными параметрами и критериями, построенная с учетом принципов синтеза знания [Прус, Федотова и др., 2018].

3. Наиболее эффективными и перспективными технологиями управления ИС в ИАЦ являются многоуровневые системы моделирования социальных процессов, использующие всю «палитру» технологий и методов системной аналитики.

4. Необходимо использовать систему («траекторию») моделей, управляемую ИС, зависящую от: уровня неравновесности системы-среды (К-уровня), времени на решение, уровня процессинга исходных данных, финансовых ресурсов, подготовленности аудитора и ЛПП и т.д.

1. Аверкин А. Н., Гаазе-Рапопорт М. Г., Поспелов Д. А. Толковый словарь по искусственному интеллекту. – М.: Радио и связь, 1992. – 256с.

2. Остроух А.В. Интеллектуальные системы. – Красноярск, 2015. – 110 с.

3. Прус Ю.В., Федотова М.А., Инь Бинь (Китай) Статистическое моделирование и технологии искусственного интеллекта в оценке и управлении параметрами единого креативного поля команд: опыт количественного анализа. Научный результат. Социология и управление. Т.4, No3, 2018.

4. Рубинштейн М., Фирстенберг А. Интеллектуальная организация, М, Инфра -М, 2003. – 192 с.

5. Саати Т., Принятие решений. Метод анализа иерархий, М, Радио и связь, 1993.

6. Тихонов А.И., Федотова М.А., Мартынов А.И. Интеллектуальные системы в информационно-аналитических (ситуационных) центрах в условиях цифровой экономики, Московский экономический журнал, № 1, 2019.

7. Финн В.К. Об интеллектуальном анализе данных / Новости искусственного интеллекта. 2004. №3.

8. Цифровизация 2018. Всероссийской научно-практической форум с международным участием, м. МГУ 3-5 декабря, 2018.

9. Чинакал В.О. Интеллектуальные системы и технологии: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 303 с.

10. Шевырев А.В. и др. Системная аналитика в управлении, Белгород, ЛитКараВан, 2016.

11. Шевырев А.В. Креативный менеджмент: синергетический подход, Белгород, ЛитКараВан, 2007.

12. Holford W.D. The future of human creative knowledge work within the digital economy / Futures, 2018.

13. Hollnagel E. The Intelligent use of intelligent systems. Intelligent Systems: Safety, Reliability and Maintainability Issues, edited by Kaynak O., Honderd B., Grant E. New York, 1993. – 340 p.

14. Innovative Issues in Intelligent Systems / Edited by Sgurev V., Yager R.R. etc. – Springer, Switzerland, 2016. – 353 p.

15. Ogiela L., Ogiela M.R. Cognitive systems for intelligent business information management in cognitive economy / International Journal of Information Management, №34, 2014. – pp.751-760.

16. Tse Y. K., Chan T. M., Lie R. H. Solving Complex Logistics Problems with Multi-Artificial Intelligent System. International Journal of Engineering Business Management, vol.1, №1, 2009. – pp.37-48.

2 РАЗДЕЛ. ПРОЕКТНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

УДК 167.1

Терминологический аппарат проектного менеджмента в научно-педагогических исследованиях

ШклярOVA Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», oa.shklyarova@mpgu.su

Аннотация. В статье рассматриваются основания для определения сущности ключевых понятий проектного менеджмента, объективность их использования в научных исследованиях и практике управления образовательными системами.

Ключевые слова: терминологический аппарат; ключевые понятия; проектный менеджмент; управление образовательными системами.

Terminological apparatus of project management in scientific and pedagogical research

Shklyarova O., PhD (Education), prof. of Moscow State Pedagogical University, the deputy chairman of the organizing committee of Shamovsky reading,

Abstract. The article discusses the basis for determining the essence of key concepts of project management, the objectivity of their use in research and practice management of educational systems.

Key words: terminological apparatus; key concepts; project management; management of educational systems.

Актуальность описания и обоснования трактовок терминологического аппарата предопределена его методологической ролью в научном исследовании, местом в науке. По

сути, терминологический аппарат рассматривается как понятийно-смысловой скелет, прежде всего, научного знания, когда речь идет об описании объекта, предмета или проблемы исследования [4]. Четкость и однозначность понимания, трактовка структуры, содержания, особенностей применения конкретных терминов, понятий, несомненно, важно и в практической деятельности. Это является одним из факторов, влияющих на качество информационно-коммуникативного взаимодействия между специалистами и заинтересованными субъектами.

В научно-педагогических исследованиях и практике управления образовательными системами при реализации проектного, программно-целевого подхода достаточно активно используются очень близкие по фонетике понятия «проект-менеджмент», «проектный менеджмент», «проектное управление», «управление проектами». Проведенный нами ранее анализ показал, что использование паронимов (однокоренных терминов), близких по звучанию и частично совпадающих по значению не означает того, что в описании существенных характеристик предмета исследования они могут использоваться как синонимы. Однако не редко именно так они и используются, в том числе и в практике научно-образовательной деятельности.

Аргументированное грамотное оперирование фундаментальными понятиями проектного менеджмента актуально для развития теории и методологии научных исследований в управлении образовательными системами. Системные исследования проектного, программно-целевого подхода как важнейшего методологического основания, инструментария и механизма обеспечения качества и эффективности управления в сфере образования интенсивно изучались и разрабатывались представителями научной школы управления образовательными системами.

Организационно-управленческая практика проектного подхода активно применяется на всех уровнях организации образовательных систем – от управления в системе «учитель-ученик» до управления реализацией государственных проектов и программ. Следует подчеркнуть, что практически все инновационные изменения в образовании связаны с разработкой и реализацией программ и проектов разного уровня и направленности. А процесс управления проектами/программами прочно стал неотъемлемой частью профессиональной деятельности педагогических работников [2].

Именно такая ситуация и предопределяет необходимость особого внимания к терминологическому аппарату проектного менеджмента. Компетентность в использовании терминологического аппарата проектного менеджмента мы рассматриваем как один из компонентов функциональной грамотности педагогических работников. Так, реализация управленческих функций в различных видах профессиональной деятельности современного педагога – педагогической, методической, научно-исследовательской, культурно-просветительской, сопроводительной и т.п. предполагает активное участие в управлении программами, проектами, процессами командного взаимодействия субъектов образовательных взаимоотношений.

Анализ научных исследований и практики управления в различных по профилю и сфере деятельности организациях показал, что дано описание существенных признаков и характеристики ключевых понятий проектного менеджмента: «проект», «проектирование», «команда проекта», «проект-менеджмент», «управление проектом», «портфель проекта», «управление портфелем проекта», «офис проектов» и др. В большинстве исследований толкование этих понятий основывается на результатах этимологического анализа, общепринятого понимания в среде специалистов. Основные понятия представлены в Руководстве к Своду знаний по управлению проектами (Руководство РМВОК). Данное Руководство в профессиональных кругах, именуют не иначе как Библия Проект-менеджмента. РМВОК подготовлен специалистами Института управления проектами США (Project Management Institute).

В педагогической науке и системе образования терминология проектного менеджмен-

та осваивалась в процессе исследований оперативного и стратегического управления, педагогического проектирования, проектного, программно-целевого подходов в развитии образовательных систем и организаций и т.п. (Воровщиков С.Г., Галеева Н.Л., Давыденко Т.М., Зверева В.И., Канаев Б.И., Капустин Н.П., Конаржевский Ю.А., Новиков Д.А., Новожилова М.М., Поташник М.М., Третьяков П.И., Шамова Т.И., Шарай Н.А. и др.).

В понимании и трактовке ключевых терминов проект-менеджмента практически нет расхождений, чего нельзя сказать об интерпретации и особенно использовании понятий «проектный менеджмент», «управление проектами», «проектное управление». И в управлении проектами, в проектном менеджменте ключевым понятием является понятие «проект». Анализу проекта как термина, категории, объекта деятельности показал, что в широком, но достаточно конкретном смысле понятие «проект» может быть описано через следующие характеристики: отдельное мероприятие, ограниченное по срокам и ресурсам; ограниченная продолжительность процесса с определенным началом и концом (локализация во времени). Эту особенность проекта отмечают практически все исследователи, рассматривавшие методологию проектирования и управления проектами; направленность на достижение конкретной цели, которая представлена не только ожидаемым результатом, но и определенным продуктом (в образовательных системах – конкретной разработкой); предусматривает координированное выполнение взаимосвязанных действий всех членов команды проекта и участников/исполнителей, вовлеченных в его реализацию; в определенной степени все проекты неповторимы и уникальны, так как разрабатываются под конкретную задачу с учетом ресурсного обеспечения и условий реализации; в процессе реализации проекта всегда создается нечто новое, что многие авторы характеризуют как инновационность, и это новое – не только достижение планируемого результата или получение какого-либо продукта, но и личностно-профессиональные достижения, приращения [1, 2, 5].

Используя метод сравнительного описания, мы рассматривали понятия «управление проектами» и «проектный менеджмент» (или проектное управление) по следующим параметрам: особенности/специфика действий по достижению цели, получению результата; идеологические, позиционно-смысловые особенности; особенности формулирования/ конкретизации целей и задач (см. Таблица 1).

Таблица 1. Сравнительная характеристика методологии управления проектами и проектного менеджмента

Основания для сопоставления	Управление проектами	Проектный менеджмент
Специфика, общая характеристика действий	Успешная/эффективная реализация проекта за счет оптимизации конкретных ресурсов: человеческие, кадровые, информационные, материально-технические, экономические, ресурс времени.	Оптимизация ресурсов, затрат не только с целью получения определенного продукта, но и повышения эффективности самой системы управления. Проектный менеджмент – управленческий ресурс в обеспечении достижения цели при оптимизации затрат на процесс и результат
Основы идеологии (подходы, принципы)	В управлении проектами акцентируют внимание на двух основных подходах: системный и деятельностный. Системный – определяет проект как систему временных действий, направленных на достижение неповторимого, но, в	В проектном менеджменте актуальны принципы, меняющие общую идеологию управления: – интеграция содержания и характера управленческой деятельности, функций управления как системообразующего ядра; – формирование управленческой команды и автономных команд отдельных проектов как структурных элементов целостной

Основания для сопоставления	Управление проектами	Проектный менеджмент
	<p>то же время, определенно-го результата.</p> <p>С позиции деятельностно-го подхода проект – результат/продукт деятельности субъекта Проектирование – целеполагающая деятельность субъекта, в которой есть место для проявления творческого потенциала.</p>	<p>системы управления и т.п.;</p> <ul style="list-style-type: none"> – ориентация в управлении на партисипативные и корпоративные принципы выстраивания субъект-субъектных отношений. <p>Управление проектами – частный случая проектного менеджмента в управлении организацией.</p>
<p>Конкретизация цели и задачи</p>	<p>Цели и задачи связаны с разработкой и реализацией совокупности конкретных мероприятий по обеспечению определенного будущего состояния системы, процессов, отношений.</p> <p>В управлении проектом Боронина Л. Н., Вылегжанина А.О., Горбцов Г.Я., Груничев А.С. и др. акцентируют внимание на следующих задачах:</p> <ul style="list-style-type: none"> – определение и обоснование цели проекта; – описание структуры, этапы работ по проекту; – определить необходимый объем и источники финансирования; – подобрать исполнителей и сформировать команду проектантов; — подготовить и заключить контракты; — определить сроки выполнения проекта, составить график его реализации; — рассчитать необходимые ресурсы; — рассчитать бюджет проекта; — планировать и учитывать риски; — обеспечить контроль за ходом выполнения проекта. 	<p>Цели проектного управления (по Голодовой А.А. и Ломовцевой О.А.):</p> <ul style="list-style-type: none"> – эффективное управление ресурсами, фиксированное распределение затрат на конкретный проект; – оптимизация затрат на реализацию проекта; – концентрация ресурсов и рациональная организация процессов по исполнению проекта; – эффективное использование информационно-научного потенциала; – привлечение дополнительных ресурсов (внешних) для реализации наиболее значимых проектов; – повышение заинтересованности работников и участников проекта; – сокращение затрат на управление организацией, повышение гибкости и оперативности выполняемых работ; – внедрение современных методов и технологий, повышающих эффективность стратегического, оперативного и текущего управления организацией; – освоение новых видов продукции и услуг, внедрение инновационных разработок и передовых технологий, обеспечивающих повышение конкурентоспособности [file:///C:/Users/user/Downloads/c806caae-7c1f-11e3-6e9f-0025909acda21.pdf].

Проектный менеджмент как новый подход, ресурс в обеспечении качества, эффективности управления рассмотрен в работах Алтухова Д.В., Антроповой Ю.Ю., Асмоловой Л.М., Безрукова В.И., Борисова С.А., Виноградова В.Н., Вылегжаниной А.Ю., А.М. Моисеева, Плеханова А.Ф., Прикот О.Г., В.В. Тиуновой, О.А. Шкляровой и др.

Возможности проектного менеджмента и его потенциал в обеспечении стабильности развития качества и эффективности управления в конце прошлого века исследовались и были подтверждены на примере практики управления в военных, промышленных, научно-производственных и др. организациях. Именно в это время проектный менеджмент, как **инновационная управленческая идеология, методология и технология** стал внедряться в системы управления социальными и государственными структурами. Тлисов А.Б., Киселева Н.Н. подчеркивая актуальность внедрения проектного управления на национальном уровне рамках реализации национальных проектов, в деятельности органов власти, подчеркивают, что разработанные дорожные карты проектов «...позволили перейти от решения узковедомственных и отраслевых задач к более эффективному межрегиональному взаимодействию. Фрагментарно проектный подход был заложен в идею разработки и реализации государственных программ, которые носят межведомственный характер и в оболочку которых заложены инвестиционные проекты...» [5, С.50].

Исследования последних лет все чаще затрагивают вопросы не просто реализации классического управления проектами и программами, а целесообразность и механизмы перехода к проектному управлению. Если управление проектами рассматривается как «...методология (говорят также – искусство) организации, планирования, руководства, координации трудовых, финансовых и материально-технических ресурсов при помощи современных методов, техники и технологии управления для достижения определенных результатов по составу и объему работ, стоимости, времени и качеству...» [1, С.49], то проектный менеджмент связан с использованием метода проектов в управлении организацией.

Полагаем, что проектное управление следует рассматривать как специфический вид управленческой деятельности, который связан с коллегиальной/командной разработкой какой-либо программы, модели действий, направленной на достижение цели или реализацию инновационной модели в управлении различными образовательными системами и организациями.

В основе проектного менеджмента – методология опережающего управления ресурсами, временем, качеством и рисками. Актуальность проектного менеджмента не ограничивается (и не должна ограничиваться) только функционалом административно-управленческого аппарата образовательной организации. Важно развивать культуру проектного менеджмента у всех педагогических работников организации, прежде всего потому, что образовательный процесс – явление управляемое. Так в роли менеджера по реализации отдельной программы, проекта может выступать педагог, специалист как менеджер начального уровня.

Анализируя состояние программно-целевого/проектного подхода в управлении образовательными системами Новиков Д.А. пишет: «...В широком смысле можно утверждать, что всё управление образованием, сегодня должно быть программно-целевым (проектным) управлением – управлением по результатам...» [3. С.162].

1. Алтухов Д.В. *Сущность проектного подхода в управлении региональными системами // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Экономика. Информатика. 2015. №7 (204). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-proektnogo-podhoda-v-upravlenii-regionalnymi-sistemami> (дата обращения: 07.01.2019).*

2. Загуменнов Ю.Л. *Инновационные проекты по развитию лидерства и менеджмента в образовании. //Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы: Материалы международной научно-практической конференции. – 2010. – С. 77-78.*

3. Новиков Д.А. *Теория управления образовательными системами. – М.: Народное образование, 2009. – 416 с.*

4. Прохоров Е.П. *Терминологический аппарат – понятийно-смысловый скелет науки. //Вестник Московского Университета, Серия 10. Журналистика. — 2012. — №1. — С. 27-38.*

5. Тлисов А. Б., Киселева Н. Н. Внедрение проектного управления в деятельность органов власти региона как механизм повышения его инвестиционной привлекательности. //Управленческое консультирование. – № 12.– 2016 – С. 49-54.

УДК 37

О портфеле проектов для достижения стратегических целей развития современной школы

Куршикина Лариса Анатольевна, кандидат педагогических наук, заместитель директора МБОУ «Средней школы № 33» города Смоленска, kurishkina67@mail.ru

Аннотация. В данной статье описаны особенности формирования портфеля проектов, способствующего достижению стратегических целей развития современной школы. Представлены модель формирования портфеля проектов и основные этапы управления проектом.

Ключевые слова: управление; программа; портфель проектов; стратегические цели; развитие школы.

Portfolio of projects as a means of achieving the strategic goals of modern school development

Kurishkina Larisa Anatolevna, candidate of pedagogical Sciences, Deputy Director of «Secondary school 33» of the town Smolensk

Abstract. This article describes the features of the formation of a portfolio of projects that contribute to the achievement of strategic goals of modern school. The model of formation of a portfolio of projects and the main stages of its management is presented.

Key words: management; program; portfolio of projects; strategic goals; school development.

В период реформирования системы российского образования каждой школе и ее педагогическому коллективу необходимо найти пути эффективного развития, чтобы соответствовать требованиям времени, повысить уровень удовлетворенности образовательными услугами потребителей – обучающихся и их родителей. Динамично происходят перемены в обществе, основные направления изменений образовательной организации отражаются в Программе развития школы. В этой связи требуется использование эффективных технологий в сфере управления образовательной организацией. Многолетний опыт работы в массовой школе показывает, что необходимо использовать технологию управления по конечному результату педагогической деятельности, управление ресурсами, цифровые технологии и т.д.

Современные подходы актуализируют проектное управление, позволяющее реализовывать стратегию развития по всем направлениям деятельности школы. Набор проектов, обеспечивающих развитие образовательной среды, в которой находятся участники образовательных отношений, организационные формы их взаимодействия, освоение нового содержания образования, технологичность образовательного процесса – все это можно отразить в планировании конкретных результатов в проектах, образующих портфель проектов. Это их совокупность, связанная с объединением для достижения стратегических целей развития образовательной организации, что позволяет централизованно управлять ими, устанавливая приоритеты и контроль над достижениями определенных целей.

Практически каждая образовательная организация прошла путь реализации отдельных проектов. Но, рассматривая развитие школы через призму стратегических целей, становится понятной актуальность разработки нескольких проектов, объединенных общей целью Программы развития и составляющих основу портфеля проектов.

Миссия образовательной организации и основная концептуальная идея позволяют управленческой команде школы определить целевые установки и ориентиры, влияющие на выбор основных инновационных преобразований, необходимых школе.

Управление проектами способствует анализу условий и распределению ресурсов в процессе их реализации. Возможно их перераспределение, как и коррекция проектов. Это касается особой практики внутришкольного управления, нацеленной на решение актуальных задач для долгосрочного успеха школы, имеющей стратегические цели. Важнейшим условием становится принятие и реализация своевременных стратегических управленческих решений, включающих специфические способы работы в виде проектной деятельности, объединяющей представителей школьного сообщества и социальных партнеров.

На основе утвержденной Программы развития МБОУ «СШ № 33» города Смоленска «Школа – Центр социально-контекстного образования» сформирован портфель проектов, включающий следующие проекты: «Реализация модели «Школа – Центр социально-контекстного образования» в условиях самообучающейся образовательной организации». «Развитие функциональной грамотности обучающихся в условиях школы – Центра социально-контекстного образования». «Создание условий для профессионально-карьерного роста учителя в школе – Центре социально-контекстного образования». «Использование технологии контекстного образования». «Совершенствование современной школьной инфраструктуры в условиях введения односменного режима обучения». Совокупность перечисленных проектов обеспечивает сложный интеграционный процесс развития массовой школы, нацеленной на новую образовательную культуру, определенный тип сознания, позволяющий преобразовывать жизнедеятельность человека в зависимости от ситуаций, определяющих внешний и внутренний контексты его жизнедеятельности.

Нами разработана модель формирования портфеля проектов, соответствующих Программе развития школы. Ниже представлена модель формирования Портфеля проектов в образовательной организации (Рис.1.)

Используя материалы сервиса вопросов и ответов для специалистов в области менеджмента Mahatma, мы выделили этапы процесса управления портфелем проектов, которые соблюдаем в практике управления проектами. Формулирование конкретных стратегических целей Программы развития школы и определение изменений. Формирование каталога проектов, которые и будут образовывать Портфель проектов. Разработка проектов. Утверждение их соответствия стратегическим целям Программы развития школы. Распределение приоритетов в реализации проектов. Определение логической зависимости проектов и составление расписания в реализации проектов. Выделение доступных ресурсов для эффективной реализации проектов. Формулирование рисков и способов реагирования на недостаток ресурсов. Используя процессы управления проектами, осуществлять их утверждение, планирование и реализацию. Проведение оценивания результатов и эффективности управления проектами. Осуществление возможной коррекции и управление изменениями. Оценка уровня достижения намеченных стратегических целей.

Имеется ряд особенностей, необходимых для эффективной реализации проектов. Для того чтобы добиться успехов в проектной деятельности, необходимо преобразовывать стратегию в план эффективных действий по контрольным точкам проектов. Проектным командам нужно осуществлять периодичную отчетность в режиме реального времени, не запаздывая с презентацией результатов. Руководству школы – установить контакт и общение с проектными группами, осуществляя гибкую поддержку, мониторинг их работы.

Сменяющие друг друга циклы изменений в развитии школы позволяют выполнять один проект за другим, или реализовывать их одновременно, позволяя целенаправленно достигать социально значимых образовательных результатов и избегать негативных последствий для качества образования.

В итоге важно оценить вклад портфеля проектов в достижение стратегических целей и

реализацию Программы развития школы как программы ее изменений. Современная школа должна адекватно реагировать на внешнее переустройство, от чего зависят ее имидж, будущее ее учеников и педагогов. Ведь успешная школа – это успешные ученики, квалифицированные педагоги, высокие результаты качества образования.

В заключение целесообразно сформулировать главный тезис нашего исследования: процесс развития образовательной организации осуществляется по отдельным направлениям, но создается синтетически той суммой влияний, которым он подвергается.

УДК 371

Смысловые ориентиры проектирования интегративного управления в сфере образования

Ярулов Александр Анатольевич, д.п.н., к.пс.н., доц., проф. кафедры управления образовательными системами имени Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», YarulovAA@mail.ru

Аннотация: Предъявлены смысловые ориентиры и примерная модель интегративного управления в сфере образования.

Ключевые слова: управление; культура; образование; культура управления образованием.

Semantic guidelines for the design of integrative education management

Yarulov Alexander Anatolievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Management of Educational Systems named after T. I. Shamova of the Moscow State Pedagogical University

Abstract. Presented semantic orientations and an approximate model of integrative management in the field of education.

Key words: management; culture; education; management culture of education.

Смысловые ориентиры проектирования интегративного управления в сфере образования определяются путем познания содержательных позиций ключевых категорий, которыми, через призму категории «управление» выступают «культура» и «образование».

Познание смыслов категории «культура». В современной ситуации развития отечественного образования становится актуальной потребность превратить культуру в реальную ценность и цель управления образовательной сферой. Понимание категории культуры носит полисемантический (многозначный, многосмысловой, многомудрый, многогранный и т.п.) характер [1].

Так в *антропологическом аспекте* культура определяется как форма и способ человеческого бытия и образа жизни. В данном смысле культура направлена на окружающую человека действительность (очеловечивание и культивирование действующих условий) и на человека (культивирование всех социальных и индивидуальных качеств человека во всех его значениях и ипостасях). Культура служит мерой овладения человеком своего отношения к природе, государству, обществу и к самому себе.

В *аксиологическом аспекте* культура выступает как система ценностей, идеалов, смыслов, значимых для человека и социальных институтов.

В *аспекте деятельности* культура характеризуется как способ регуляции, сохранения и развития человеческой деятельности, государства и общества. Являясь стержневым критерием всех видов и форм организации человеческой деятельности, культура призвана обеспечивать эффективную передачу и дальнейшее сохранения и развития совокупного духовного опыта человечества.

В *гуманистическом аспекте* культура выступает как основной фактор духовного и душевного развития личности, раскрытия ее творческих потенциалов.

В *социологическом понимании* культура есть основополагающая часть организации деятельности любого социального института или социальной структуры. Она представляет собой систему принципов, ценностей и норм, по которым функционирует и развивается

данная социальная структура.

С интегративных позиций основным предназначением культуры является изменение условий жизни человека, государства, общества к лучшему.

При этом мобилизующие функции культуры связаны с решением задач: консолидации и интеграции людей в целях удовлетворения на индивидуальном и совместном уровнях социально и лично значимых потребностей и обеспечения условий для такого рода взаимодействий; организации людей средствами нормирования и регуляции практики их совместной жизнедеятельности и межличностных взаимодействий на достижение поставленных перед ними целей и задач, программ и планов; выработки критериев эффективности и полезности тех или иных условий и явлений для человека, государства и общества, согласования и построения их ценностных ориентаций; формирования стандартов и разработки механизмов воспроизводства социально и лично значимой целостности человека, государства и общества [2].

Следовательно, обращаем внимание на позицию, рассматривающую культуру, как систему развивающихся программ человеческой деятельности, поведения и общения, которые обеспечивают сохранение и воспроизводство в человеке многообразия форм социально-культурной жизни и деятельности, связей и типов личностей. На уровне человека усвоение культурных программ осуществляется с помощью специально организованных систем обучения и воспитания являющимися основными инструментами успешной социализации и индивидуализации. С обобщенных позиций во взаимодействии с культурой человек одновременно выступает как «продукт», «потребитель», «производитель» и «транслятор» культуры. В данных значениях человек, будучи объектом культуры, вместе с тем, является и ее субъектом (творцом): существующая разность потенциалов между культурой и человеком порождает движущие силы его развития» [3].

И как отмечается далее, движущие силы находятся не в человеке и не в культуре а в их взаимоотношениях. Данную систему взаимоотношений человека с культурой определяет множество факторов, среди которых, выделяется *образование*, как особая культурная сфера присвоения, обогащения и осуществления программ человеческой деятельности, поведения и общения.

Познание категории «образование». Применительно к образовательной сфере, как специально созданному институту развития «человеческого в человеке» с интегративных позиций образование характеризуется как: *интегративная цель и ценность* совместного образования качественно новых горизонтов развития человека, государства и общества; *интегративная сфера* совместной социокультурной деятельности общества, государства и человека по качественному удовлетворению, защите и обогащению базовых, их объединяющих, ценностей, интересов потребностей; *отраслевая система* согласованного управления, призванная организовывать и содействовать образовательным организациям, как ключевым институтам управления процессами образования, в обогащающем и качественном осуществлении возложенных на них полномочий; *интегративная организационная структура управления*, призванная организовывать и обеспечивать процессы успешного образования человека как личности, способной нести ответственность за себя и окружающую действительность; *интегративная область* совместно-самостоятельной деятельности по оформлению и обогащению внутреннего и внешнего мира человека [2].

Образование целостного (а не разрозненного, фрагментарного) мира человека становится возможным посредством создания в социальных институтах образования действенных условий для приобщения обучающихся к культуре, путем раскрытия и оформления внутренних потенциалов человека, многообразных условий, способствующих духовному созреванию личности, формированию на основе законов морали и нравственности внутренней позиции, самосознания и мировоззрения [4].

При этом необходимо акцентировать внимание на том, что содержанием образования

выступает формирование полноценной и гармонично развитой личности, подготовленной к сохранению, воспроизводству и развитию морально-нравственной и материальной культуры государства и общества.

Сочетание категорий «культура», «образование» и «управление» находит концентрированное выражение в интегративной понятийной конструкции «культура управления образованием», выступающей обобщающей характеристикой организации управленческого деятельности и отражающей ее качественные черты и особенности.

Культура управления образованием включает в себя и отражает ту специфику, которая выражается в стратегической направленности управленческой деятельности на достижение интегративной цели (миссии) образования качественно нового человека, государства и общества.

При формировании культуры управления образованием, прежде всего, необходимо обеспечить соблюдение, многих норм и правил, определяемых законодательными, ведомственными и, локальными актами, научно обоснованными концепциями, подходами и рекомендациями. Так как от степени следования и соблюдения управления системами образования моральным, юридическим, экономическим, организационным, технологическим и эстетическим нормам зависит уровень культуры управления образовательными организациями.

Огромное значение для управления образованием имеет уровень культуры организации процессов управления, который позволяет оптимизировать процессы управления, обеспечить слаженность и четкость деятельности субъектов управления, повысить их дисциплину и организованность, что в свою очередь позволяет повысить уровень организации управленческого труда, упростить различные управленческие операции и сам процесс управления [5].

Для того чтобы задача по формированию культуры управления образованием была успешно решена следует осуществить переход на трехуровневую модель организации управленческих действий в образовательной сфере (см. таблицу № 1).

Таблица 1.Трехуровневая модель организации управленческих действий в образовательной сфере

Миссия	ФОРМИРОВАНИЕ КАЧЕСТВЕННО НОВЫХ:		
	Государства	Общества	Человека
Методологический подход	ИНТЕГРАЦИЯ		
	Науки	Культуры	Образования
Уровни управления	Административный	Совместный	Персональный
Объект (предмет) управления	ВНЕШНЕ – ВНУТРЕННЯЯ СРЕДА		
	Стимулирования	Содействия	Синергичности («вместе» действия)
Интегративный вектор управления	КУЛЬТУРА		
	Руководства	Взаимодействия	Самоуправления
Интегрирующая функция	Организации	Со-организации	Самоорганизации
Тактика	СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОГО ПОКОРЕНИЯ МАЛЫХ ВЕРШИН (АКМЕ)		
	Компетентности	Коллективности	Личностного роста
Способы взаимодействия	РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ СУБЪЕКТНОСТИ		
	Программно-целевой	Координации	Самостоятельности
Планируемый результат (продукт) управления	СТИЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ		
	Обогащающий	Профессионально-организованный	Индивидуальный

Необходимо сделать некоторые пояснения к предъявляемой нами модели.

1. Модель носит незавершенный и не завершаемый характер. В своих публикациях мы

с учетом осмысления, апробации и тиражирования опыта постоянно вносим коррективы, направленные на совершенствование теории, методологии и практики управления образовательными системами [5].

2. В модели представлены уровни горизонтальной и вертикальной интеграции, так как невозможно в управлении образованием только ограничиться уровнем линейной последовательности выстраивания системы управленческого взаимодействия.

3. В содержательном наполнении модели в основном по всем горизонтальным и вертикальным линиям смещены смысловые позиции организации управления в образовательной сфере. Например, в качестве единого для всех уровней, звеньев, структур управления предлагается избрать внешне – внутреннюю среду образования качественно новых Человека, Государства и Общества, что влечет за собой смысловую и целевую переориентацию всей управленческой и педагогической деятельности. Дело в том, что образовательная сфера, это не сфера услуг (что нам навязывалось многие годы), а СФЕРА УСЛОВИЙ для обогащающегося развития всех и каждого. Следовательно, рассматривать «среду» мы предлагаем, как единый, неделимый *источник условий* совместного развития качественно новых Человека, Государства и Общества.

Для чего необходимо сделать акценты на организации в пространстве управленческих влияний образовательной организации специально спроектированной образовательной среды как иницилирующей, организующего и аккумулирующего ядра, окружающего, направляющего, обеспечивающего, изменяющего, и во многом определяющего развитие многообразия способностей человека как личности.

Образовательная среда по сравнению с другими средами (семейной, социальной, культурной и т.п.) обладает значительными преимуществами. Во-первых, это длительный и в основном стабильный характер пребывания взрослого человека в ней. Во-вторых, это наличие свойств управляемости процессами взаимодействия человека с внешним и внутренним миром (средой). В-третьих, это специально спроектированные, организованные и реализуемые психолого-педагогические условия, призванные обеспечить достижение образовательных целей, задач, интересов и потребностей ключевых субъектов взаимодействия – общества, государства и человека. А главное, образовательная среда способна обеспечить системно действующие условия, позволяющие взрослому человеку быть и стать совокупным субъектом и объектом собственного и совместного развития.

Придерживаемся позиции что личность есть системное образование субъекта, а субъект, в свою очередь, является интегрирующей, централизующей, координирующей инстанцией деятельности личности, связующим стержневым и цементирующим звеном, выступающем в ролях инициатора, регулятора, координатора и организатора процессов и результатов личностного развития я делаю акцент на управленческом понимании субъекта как несущего ответственность за свой объект. По отношению к человеку как субъекту управления это определение интерпретируется как ответственность за себя, за свою личность, за свое окружение: я (субъект) несу ответственность за руководимый мною объект – собственную личность или социальный институт (учреждение, класс, группа и т.д.).

Поэтому, ставя перед собой цель развития человека как личности, мы в пространстве управленческих влияний образовательных организаций должны создавать условия для развития субъектности личности (принадлежащий, относящийся к субъекту) связанной с пониманием человека как основанием самого себя, основанием собственного развития.

И для того чтобы человек оказался способен нести ответственность за обогащающее развитие собственной личности, ему необходимо постоянно учиться *грамотно управлять* процессами развития своей личности и окружающей его действительности. Для чего необходимо решить еще одну принципиально важную задачу формирования и развития управленческой деятельности, как стержневого личностного компонента органи-

зации пространства взаимодействия человека с внешним и внутренним миром (средой). Предметом психологического наполнения управленческой деятельности содействующей формированию полноценной и гармонически развитой личности выступают психолого-педагогические формы и методы, которые побуждают, направляют и регулируют активность человека, спроектированные на соблюдении множества принципов, и, прежде всего, принципа развития и обогащения субъектных потенциалов личности. Данный принцип построен и содержит в себе сочетаемый комплекс регуляторов организации активности личности как субъекта познавательной, волевой, коммуникативной и других видов образующей человека как личности деятельности.

Наиболее благоприятным способом реализации принципа развития и обогащения субъектных потенциалов личности является разработанная нами комплексная программа стимулирования, предусматривающая не только прямые, но и косвенные, опосредующие методы воздействия, побуждающие человека к выполняемой им деятельности. Для чего предлагается бихевиористскую формулу развития «S (стимул) → R(реакция)» пополнить еще одним «S» (субъект) и преобразить ее в обогащающую развитие личности формулу «S (стимул) → «S» (субъект) → R(реагирование)» и тем самым реализовать в интегративном управлении средой образования личности универсальный и стратегически действующий принцип развития и обогащения субъектных потенциалов личности.

Комплексная программа стимулирования процессов развития субъектных потенциалов личности выстраивается на позициях понимания среды как интегративного способа совокупного субъективирования ↔ объективирования, способствующего реализации личности своей общественной и персональной сущности в специально организованных образовательных условиях школьной среды.

Поэтому проектируя среду как интегративный источник условий, как интегративный способ совокупного субъективирования ↔ объективирования личностного развития необходимо, чтобы комплексная программа содержала в себе переход от тактики воздействия к тактике содействия развитию личности. Речь идет о том, что, продолжая линию воздействия на школьную среду как специально организованную систему условий и средств, мы выстраивали программы деятельного психолого-педагогического опосредованного участия всех и каждого в личностном развитии.

Понимая, что у каждого человека вне зависимости от возраста имеются сложности в собственном функционировании и развитии тактика содействия предусматривает выстроенную программу действий по отношению к каждому человеку, будь это ребенок либо взрослый. Суть реализации тактики содействия заключается в том, что вне зависимости от наличного уровня образованности (воспитанности → обученности → компетентности) каждому человеку создаются условия при использовании которых он сам → благодаря другим людям (посредникам) → в специально созданном психолого-педагогическом пространстве содействия → проявляет свою активность (деятельное отношение) → выявляет (диагностирует) → рефлексировать (осмысливает) → корректирует (устраняет, исправляет) → развивает (улучшает) → и обогащает персональную программу взаимодействия с самим собой и окружающим его миром;

Комплексная программа должна быть сориентирована на обеспечение условий для того, чтобы организуемое пространство взаимодействия личности с внешней и внутренней средой собственного образования: системно поддерживало *целостность* (использование внутренних и внешних ресурсов развития); *связность* (наличие оптимальных технологических, информационных и других связей) и *открытость* (взаимодействие с другими и восприятие внешней информации и т.п.) процессов воспитания субъектных качеств личности; выстраивалось на соблюдении *психолого-педагогических закономерностей*: индивидуального характера и сензитивных периодов возрастного и личностного развития; интериоризации и экстериоризации в зоне ближайшего (совместного) и актуального (самостоятельного) развития человека; выступая в качестве специально организованной

социальной ситуации развития, изменялась и соответствовала началу нового этапа развития и тем самым стимулировала, вызывала у взрослеющего человека появление новых психических образований и качественное преобразование актуальных, уже имеющихся в его опыте достижений; функционально соответствовала организуемым процессам развития самостоятельной деятельности взрослеющего человека как совместного и самостоятельного субъекта общественно ценной активности; своими формами и методами носила системно-деятельный характер применения, так как развитие каждой психосоциальной функции личности определяется, тем, как часто она используется в жизни человека; представляла собой многообразие, позволяющее взрослеющему человеку быть системным субъектом и объектом своей активности, чтобы на основе постоянного выбора у него формировались способности принимать самостоятельные и ответственные решения, преодолевать противоречия и трудности в достижении поставленных перед собой целей; обеспечивая постепенное восхождение к самовоспитанию и саморазвитию собственной личности, содержала в себе механизмы системно организованных действий покорения малых вершин (*акме*), когда *трудное* (не имеющееся в опыте), становится *привычным* (актуальным), привычное – *полезным*, а полезное – *приятным*. Итак, постоянно действуя в зонах актуального и ближайшего развития (интерпретация взглядов Л.С. Выготского) осуществляются процессы обогащающего развивающего функционирования личности.

1. Ярулов, А.А. *Интегративное управление средой образования в школе*. – М.: Народное образование, 2008. – 368 с.

2. Ярулов, А.А. *Интегративное управление формированием среды образования в школе*: Диссертация. – М., 2008. – 468 с.

3. Ярулов, А.А. *Интегративное управление формированием среды образования в школе*: Автореферат. – М., 2008. – 48 с.

4. Мухина, В.С. *Феноменология развития и бытия личности*. – М. «МОДЭК», 1999. – 640 с.

5. Ярулов, А.А. *Взаимодействующее управление как ключевой ресурс успешной реализации ФГОС*. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 224 с.

УДК 378

Основные проблемы проектирования содержания образовательных программ высшего образования в процессе информатизации

Балабаева Екатерина Александровна, начальник Учебно-методического управления ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, trgu_balabaeva@mail.ru

Аннотация: данная статья обозначает основные проблемы, возникающие при проектировании актуальных образовательных программ в вузе с учетом применения дистанционных образовательных технологий. Предлагаются практические пути решения.

Ключевые слова: проектирование образовательных программ; информатизация образования; федеральные государственные стандарты; дистанционное сопровождение образовательного процесса.

The main problems of designing the content of educational programs of higher education in the process of informatization

Balabayeva Ekaterina Alexandrovna, head of the education and methodic department, Moscow State Pedagogical University

Abstract. This article indicates the main problems arising in the design of current educational programs at the university, taking into account the use of distance learning technologies. Practical solutions are proposed.

Key words: design of educational programs; informatization of education; federal state standards; remote support of the educational process.

Государственная программа «Развитие образования» [3], вступившая в силу с 01 января 2018 года, расставляет приоритеты в технологиях современного образования, а именно применение в образовательном процессе информационно-коммуникационных (цифровых) технологий, активного формирования и развития цифровой грамотности всех участников образовательного процесса.

Для обеспечения решения поставленных задач, по мнению А.В. Лубкова и С.Д. Каракозова, необходимо выделить информационно-коммуникационное изменение, которое понимается как «...трансформация классического образования в цифровое образование для цифровой экономики – образование в цифровой образовательной среде...» [1, с. 3]. Одним из структурных компонентов национального проекта «Образование» является «Цифровая образовательная среда», которая должна быть сформирована в образовательных организациях до 2024 года.

В условиях все большей информатизации и цифровизации актуальным становится поиск новых, актуальных моделей управления образованием в вузе. По нашему мнению, данные модели управления в первую очередь, базируются на разработке и реализации стандартов (ГОС ВПО), которые четко прописывали вузам нормы и содержание образовательных программ. Действующие федеральные государственные стандарты (ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++) несут, скорее всего, формальный характер. Проектирование содержания образования – дело и ответственность вуза, главное при этом учитывать компетентностные требования ФГОС, в том числе и требования профессиональных стандартов. В этой связи образовательная программа стала выступать конкурентным образовательным продуктом вуза, которым необходимо управлять. Определенную роль в данном процессе играет и проектируемое учебно-методическое сопровождение всех компонентов образовательной программы, от которого напрямую зависит качество самой программы.

Актуализированные ФГОС 3++ высшего образования задают новые (большие, по сравнению с предыдущей версией ФГОС 3+) объемы для практической подготовки выпускников, что дает право говорить о прикладной направленности образовательных программ. Здесь вузам важно соблюсти оптимальное соотношение научных и фундаментальных единиц содержания с прикладными и практическими единицами. Это становится отдельной проблемой при проектировании содержания.

Процесс информатизации и цифровизации современного высшего образования закладывает принципиально новую основу не только для трансляции содержания образования, но и вводит новые требования к компетенциям и навыкам всех участников образовательного процесса.

ФГОС3++ уже не включают в себя требование к формированию так называемой «ИКТ-компетентности» выпускников, что говорит о том, что абитуриент, приходящий в вуз, уже владеет данными умениями и навыками. ФГОС 3++ вводит обязательное требование к функционированию электронной информационно-образовательной среды образовательной организации, что предполагает владение необходимыми компетенциями и навыками у педагогических работников вуза. На практике же администрация вуза иногда сталкивается с определенным сопротивлением и отсутствием готовности большей части профессорско-преподавательского состава работать в этой среде, трансформировать содержание читаемых курсов в цифровую среду, осуществлять дистанционное сопровождение образовательного процесса.

Дистанционное сопровождение образовательного процесса понимается нами как «...форма организации образовательного процесса, которая основывается на принципах педагогического наставничества, педагогического консультирования и педагогического партнерства и сосредоточена на формировании и развитии компетенций, профессионально-личностном развитии обучающегося. Заявленное обучение осуществляется в процессе интерактивного информационного взаимодействия обучающихся и обучаемых с

помощью информационно-коммуникационных (цифровых) технологий...» [2, с.50].

Приходится констатировать, что при проектировании содержания образовательных программ разработчики чаще всего основываются на имеющемся опыте и знаниях и не всегда учитывают приоритетные направления и тренды развития образования в целом.

Как показывает практика, при проектировании образовательных программ разработчиками не проводится оценка качества реализации данных программ в предыдущие годы, не учитываются потребности участников образовательного процесса, работодателей, профессиональные запросы и затруднения самих обучающихся (например, при проектировании образовательных программ магистратуры). Наполнение содержания программы зачастую следует от накопленных преподавателем знаний, своего педагогического опыта, а не от тех компетенций и видов деятельности, которыми должен овладеть студент. В результате выпускник, имея определенный багаж знаний, не может применить его на практике, не всегда владеет профессиональными видами деятельности. Одной из отдельных проблем выступает организация дистанционного сопровождения реализуемых модулей и разработка соответствующих онлайн-курсов. Сопrotивление связано не только с отсутствием соответствующих компетенций у педагогических работников, но и с защитой авторского права на эти курсы. Несмотря на то, что активность университетов в разработке массовых обучающих онлайн-курсов (МООС), в том числе на иностранных языках, является одним из основных показателей оценки интернационализации реализуемых рейтинговых агентств (QS, RUR, НРУ, RAEX). В этих условиях качество и результативность управления процессом проектирования образовательных программ становится зависимым не от объективных, а от субъективных показателей.

Одним из путей решения данного вопроса может быть коллегиальность и открытость обсуждения вопросов содержания образования, привлечение ведущих представителей работодателей, поиск новых способов мотивации преподавателей работать в электронной и цифровой среде (например, введение эффективного контракта с работником, проведение внутренних конкурсов проектирования программ, курсов, электронных образовательных ресурсов и др.). Необходимость формирования данной модели управления продиктована существующими изменениями в образовательном законодательстве.

Таким образом, на данном этапе можно выделить следующие основные проблемы, возникающие при проектировании образовательных программ вуза в процессе информатизации (цифровизации) образования: Цифровизация управления образованием. Нормативно-правовое обеспечение цифровизации образования. Принятие новых требований ФГОС к владению ИКТ-компетентностью всех участников образовательного процесса. Поиск оптимального баланса между фундаментальностью, практикоориентированностью единиц содержания программ и возможности их трансляции в цифровой среде вуза.

1. Лубков А.В., Каракозов С.Д. *Цифровое образование для цифровой экономики // Информатика и образование. – 2017. – № 8, с. 3 – 6.*

2. Осипова, О.П. *Принципы и закономерности дистанционного сопровождения повышения квалификации работников образования // Наука и школа. – 2012. – №2. – С.50 – 56.*

3. *Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования».*

4. Тиссен Е.В., Грицова О.А. *Модель распределения ресурсов при проектировании образовательных программ // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Том 22. №1. С. 26-36.*

УДК 371.8; 373.6

Профориентационное взаимодействие образовательных организаций в системе «Школа-ВУЗ»

Нечаев Михаил Петрович, д.п.н., доц., зав кафедрой воспитательных систем, ГБОУ ВО

МО «Академия социального управления», г. Москва, e-mail: mpnechaev@mail.ru, SPIN-код 6846-0131

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития профориентационной среды во взаимодействии образовательных организаций высшего и общего уровней образования. Описывается опыт работы Академии социального управления (АСОУ) по реализации социально-образовательного проекта «Подмосковные ориентиры на карте профессий».

Ключевые слова: профориентация; профориентационная работа; профориентационная среда; профессиональная ориентация школьников; социально-образовательный проект.

Vocational communication between educational institutions in the system «School-University»

Nechaev Mikhail Petrovich, doctor of pedagogical Sciences, associate Professor, head of the Department of educational systems, SBOU MO «Academy of social management», Moscow

Abstract. The article is devoted to the problem of development of career guidance environment in the interaction of educational institutions of higher and General levels of education. Describes the experience of the Academy of social management (ASOU) for the implementation of social and educational project «Moscow landmarks on the map of professions».

Key words: career guidance; career guidance; career guidance environment; professional orientation of students; social and educational project.

XXI век настоятельно поставил проблему профориентации обучающихся в число важнейших, поскольку переход к рыночной экономике существенно изменил ситуацию на рынке труда, ужесточив конкуренцию. Значительно повысились требования к качеству профессиональной подготовки выпускников вузов, которые напрямую зависят от успешного профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательных организаций.

Государственный совет по вопросам совершенствования системы общего образования в РФ 23.12.2015 г. уделил значительное внимание проблеме профориентации обучающихся, поскольку от её решения зависит реализация экономических реформ в стране и её социально-экономическое развитие [1]. Не нужно доказывать, что если профессия выбрана правильно, в соответствии с интересами и склонностями, то и обучение в вузе проходит успешно и качество профессиональной подготовки высокое.

На современном этапе актуальность профориентационной работы в общеобразовательных организациях подчеркивается в ряде государственных документов. Например, в таких важных нормативах, как ФЗ «Об образовании в РФ» (Ст. 66.3), ФГОС СОО (Разделы II.7, III.14).

Экстраполируя результаты многочисленных социологических исследований академика РАО Чистяковой С.Н. и данные наших опросов, проведённых сотрудниками АСОУ среди выпускников школ Московской области и первокурсников Академии социального управления [4], можно констатировать, что доминирующими мотивами выбора профессии и вуза являются: **мотивы выбора профессии:** актуальность и востребованность на рынке труда; престижность; материальная стабильность; возможность сделать карьеру; интерес к профессии; возможность открыть «своё дело»; мода на профессию; возможность трудоустройства за границей; «за компанию с другом», по совету знакомых, родных; **мотивы выбора вуза:** стоимость обучения; рейтинг вуза; уровень сложности зачисления в вуз; перспективы трудоустройства; наличие интересных специальностей; положительные отзывы родственников и знакомых; «за компанию с другом»; близость вуза к месту жительства; фактор качества образования; уровень сложности обучения в вузе.

Приведённые данные, к сожалению, свидетельствуют о низкой профессиональной мотивации обучающихся, потому что желание получить интересующую профессию занимает лишь пятую позицию рейтинга, а качественное образование – предпоследнюю по-

зицию рейтинга. Можно сделать вывод о том, что при выборе профессии и вуза у обучающихся преобладают утилитарно-практические мотивы, которые считаются слабо действенными в познавательной деятельности, поскольку материально или статусно-позиционно мотивированный студент рассматривает обучение в вузе не как цель, а средство, благодаря которому он получит диплом. В этом случае именно диплом является главной целью для обучающегося. Как правило, после окончания вуза такие выпускники к работе по специальности не приступают.

В этой связи АСОУ ведёт активную работу по реализации социально-образовательного проекта «Подмосковные ориентиры на карте профессий». Нами была разработана и успешно реализована модель профориентационной работы АСОУ в интегрированной системе «муниципалитет-учитель-ученик-родитель» (см. схему 1).

Инновационной особенностью данной модели является организация субъект-субъектного взаимодействия ВСЕХ участников образовательных отношений в интеграции высшего и общего уровней образования.



Схема 1. Модель профориентационной работы АСОУ

Далее рассмотрим технологию и содержание деятельности по реализации модели профориентационной работы на примере инновационной формы профориентации обучающихся «День АСОУ в муниципальном районе».

На начальном этапе ректорат высшего образования (ВО) и дополнительного профессионального образования (ДПО) АСОУ осуществляет организационное взаимодействие на уровне муниципального района (комитет образования и муниципальная методическая служба). Выясняется потребность муниципального территориального образования, согласовывается регламент и дата проведения выездного дня АСОУ в муниципальном районе.

Мероприятие «День АСОУ в муниципальном районе» проводится для обучающихся 9-10-ых классов общеобразовательных организаций и заместителей директоров по воспитательной работе.

Профессорско-преподавательский состав ВО АСОУ и студенты информируют школьников о вузе, правилах поступления и будущей студенческой жизни. Обучающиеся участвуют в мастер-классах по «погружению» в профессию **по следующим направлениям**: Государственное и муниципальное управление; Экономика и менеджмент; Педаго-

гика и психология; Туризм и гостиничное дело.

Суть мастер-классов заключается в организации игрового профориентационного пространства. Это серии деловых, имитационных профориентационных игр, предоставляющих возможность «вхождения» в профессию, «проигрывания» различных профессиональных ролей.

Параллельно с этим профессорско-преподавательский состав ДПО АСОУ проводит научно-практический семинар «Система профориентационной работы в современной общеобразовательной организации» для заместителей руководителей общеобразовательных организаций.

На семинаре рассматриваются *следующие вопросы*: история профориентационной работы в РФ; государственные документы, актуализирующие профориентационную работу в общеобразовательных организациях; проблемы профориентации обучающихся в современной школе и возможные пути их решения; возможности кафедр ВО и ДПО АСОУ по оказанию помощи учебным заведениям Подмоскovie в организации системы профориентационной работы.

Далее проводится интерактивный педагогический совет «Профориентационная деятельность в современной образовательной организации» в форме организационно-деятельностной игры «Прогноз». Данную игру мы также рекомендуем провести с родителями обучающихся на родительских собраниях и со старшеклассниками на тематических классных часах по профориентации, а её итоги также обсудить на педагогическом совете.

Следует отметить, что ведущую роль в развитии профориентационной среды региона играют кафедры ДПО АСОУ. Например, кафедра воспитательных систем, откликаясь на приоритетные направления образовательной политики и запросы педагогических работников, осуществляет опережающее обучение слушателей посредством разработки и реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации (ДПП ПК). Программы нацелены на повышение профессиональной компетентности и готовности специалистов к управлению развитием воспитательных систем, духовно-нравственному воспитанию детей, успешному социальному лифтингу подростков и молодежи [2].

Среди данных программ можно *отметить наиболее востребованные*: «Воспитание и социализация обучающихся в условиях реализации ФГОС СОО»; «Воспитательные технологии успешной социализации обучающихся»; «Интерактивные технологии организации внеурочной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО»; «Воспитательная деятельность в системе среднего профессионального образования»; «Проектирование социальных ресурсов в реализации ФГОС ОО»; «Воспитательные технологии успешного социального лифтинга обучающихся»; «Система работы образовательной организации по профильному и профессиональному самоопределению обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС СОО» и др.

На эти программы приглашаются участники семинара и педагоги муниципального района после проведения Дня АСОУ.

Старший научный сотрудник Центра практической психологии образования АСОУ Резапкина Г.В. организует семинары для педагогов Подмоскovie с целью сопровождения приоритетного проекта Московской области «Путевка в жизнь школьникам Подмоскovie – получение профессии вместе с аттестатом», где подробно рассказывает о психодиагностических методиках, разработанных в ходе научно-исследовательской работы Центра практической психологии образования.

Также мы осознаём тот факт, что со стороны родительской общественности сегодня наблюдается вузоцентризм и профессиоцентризм, т.е. ориентация родителей на обязательное поступление ребёнка после окончания школы в вуз и непременно на юридические, экономические, управленческие, журналистские факультеты, несмотря на то, что

значительная часть этих профессий сегодня в России невостребованная. Для снятия данного противоречия и просвещения родителей обучающихся, мы проводим общешкольные родительские собрания в режиме вебинаров.

На вебинарах осуществляется информирование родителей о системе высшего образования Московской области, раскрываются возможности АСОУ как регионального многофункционального вуза. Даются рекомендации по выбору профессии ребёнком, совпадению его потребностей и возможностей, убеждению в необходимости скорректировать намерения родителей и детей при расхождении желаний и интересов.

С целью организации конструктивного диалога с семьёй в АСОУ на очном Дне открытых дверей проводится круглый стол для родителей, на котором совместно с профессорско-преподавательским составом кафедр высшего образования, представителями от работодателей, квалифицированными психологами обсуждаются *следующие вопросы*: Какие новые профессии появятся в будущем? Что такое жизненный успех? Кто отвечает за выбор профессии? Какие затруднения и ошибки возникают при выборе профессии? Что помогает профессиональному самоопределению? Как определяется профессия, исходя из жизненных ценностей человека?

В рамках круглого стола каждый родитель разрабатывает стратегию выбора профессии исходя из 3 факторов:

1. **ХОЧУ**: Помочь подростку оценить его способности и интересы. Выяснить, какие профессии ему нравятся. Определить, имеет ли он представление о том, чем ему придется заниматься каждый трудовой день.

2. **МОГУ**: Помочь ребёнку определить свои способности и возможности. Рассказать, как можно их применить в будущем. Познакомить ребёнка с требованиями, предъявляемыми к выбранной профессии.

3. **НАДО**: Исследовать рынок труда. Обсудить с ребёнком, в каких образовательных организациях можно получить интересующую профессию. Обсудить престиж и перспективность выбранной профессии.

Научным откликом кафедр воспитательных систем (ДПО), методики преподавания иностранных языков (ВО), сервиса (ВО) и общей психологии и психологии развития (ВО) на создание научно-выверенных и обоснованных ориентиров реализации нашего проекта явилась совместная академическая научно-исследовательская работа (НИР) по теме «Проектирование и реализация системы профориентации в многопрофильном региональном вузе (на примере ГБОУ ВО МО АСОУ)».

Актуальность проводимого академического исследования обусловлена практическим запросом, который сформировался в настоящее время в условиях глубоких экономических преобразований, происходящих в мире, связан с появлением рынка труда, исчезновением одних профессий и появлением других, а также с переориентацией производств. Сотрудниками кафедр за 2018 год по теме НИР *представлено*: результатов фундаментальных научных исследований (теория) – 1; результатов прикладных научных исследований и экспериментальных разработок (методика, алгоритм) – 9. Результаты НИР представлялись сотрудниками АСОУ на 9 конференциях и 12 семинарах различных уровней.

Таким образом, целостная реализация модели профориентационной работы АСОУ способствует тому, чтобы современная общеобразовательная организация стала не только разноуровневым, вариативным и многопрофильным образовательным учреждением с набором разнообразных образовательных услуг, открытым для детей самых разных возможностей, но и гибкой моделью инновационного влияния на формирование подрастающего поколения и среды его обитания [3]. А тесный союз высшего и общего уровней образования позволяет создать у старшеклассника ориентацию на непрерывное образование в течение жизни, обусловленное изменениями в мире профессий и в нём самом.

Подводя итог всему сказанному, хочется еще раз подчеркнуть, что профессиональная ориентация обучающихся должна стать органичной частью воспитательной работы об-

разовательной организации, если она действительно заинтересована в успешности своих выпускников в их дальнейшей профессиональной карьере. Нам представляется важным отметить, что по критерию профессиональной успешности выпускников можно судить и об эффективности деятельности образовательной организации в целом.

1. *Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования* – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/51001>.

2. *Нечаев, М.П. Повышение квалификации заместителей директоров школ по воспитательной работе в системе дополнительного профессионального образования // Наука и образование: новое время / М.П. Нечаев. – 2015. – № 2 (7). – С. 265-269.*

3. *Нечаев, М.П., Фролова, С.Л., Куницына, С.М. Проблема развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: от истории к современности: монография / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, С.М. Куницына. – М.: АСОУ, 2017. – 100 с.*

4. *Afanasev V.V., Vrazhnova M.N., Nechaev M.P., Frolova S.L., Shipovskaya L.P. Directions of Increasing the Effectiveness of Career Guidance System for Students in Russia / Astra Salvensis. – 2018. – Т.6. – № 12. – С. 193-209.*

УДК 378

Проект «Корпоративный университет» как фактор эффективного управления системой повышения квалификации работников МПГУ

Кудрявцева Дарья Александровна, начальник Управления непрерывного дополнительного образования МПГУ, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: da.kudryavtseva@mpgu.su.

Аннотация: В статье представлено описание опыта, практики выстраивания системы повышения квалификации работников в педагогическом вузе через реализацию инновационного проекта «Корпоративный университет». Решение ключевых задач проекта позволит создать условия для непрерывного повышения квалификации персонала университета, обеспечение условий для профессионального роста каждого работника организации.

Ключевые слова: корпоративное образование; проект; дополнительное профессиональное образование работников вуза; повышение квалификации педагогических работников; профессиональная переподготовка.

Project “Corporate university” as a factor of effective management of the system of advanced training for mpsu’ employees

Kudryavtseva Darya Alexandrovna, head of the department of supplementary education of Moscow Pedagogical State University, «Moscow Pedagogical State University», Moscow

Abstract. The paper represents a description of the experience and practice of constructing the system of advanced training in pedagogical university via realisation of the innovative project “Corporate University”. Achievement of crucial targets of the project will provide the conditions for constant supplementary advanced training for university’s staff and professional development for each employee.

Key words: corporative education; project; supplementary professional education for employees in organisations of higher education; advanced training for professionals in the sphere of education; professional retraining.

Законодательно определено право и обязанность педагогических работников осуществлять повышение квалификации не реже 1 раза в 3 года. При этом создание условий (в т.ч. финансовых) и организацию дополнительного профессионального образования работников относят к компетенции работодателя (п. 5 ч. 3 ст. 28 ФЗ N 273-ФЗ, п. 2, ч. 5 ст. 47 ФЗ № 273-ФЗ; ст. 187 ТК РФ). Согласно ст. 196 ТК РФ работодатель выбирает и виды обучения, к которым относятся подготовка работников (профессиональное образование и профессиональное обучение) и дополнительное профессиональное образование. Формы подготовки и дополнительного профессионального образования работников,

перечень необходимых профессий и специальностей определяются работодателем с учетом мнения представительного органа работников в порядке, установленном для принятия локальных нормативных актов (ст. 372 ТК).

С целью решения этой актуальной задачи и поиска инструмента управления системой повышения квалификации работников в Московском педагогическом государственном университете (далее МПГУ) был создан инновационный проект «Корпоративный университет», направленный на решение ключевых задач по обучению и развитию персонала организации «в стенах» вуза и, в основном, с использованием его ресурсов. Под корпоративным обучением понимается получение новых навыков и умений работниками одной организации с целью повышения эффективности работы каждого работника и всей организации в целом [1; 2]. Обучение имеет предельно практическую, целевую направленность в соответствии с миссией, стратегией и целями развития организации.

Проект «Корпоративный университет» (далее – Проект) стартовал в МПГУ в 2017/2018 учебном году. Основные подходы и первые результаты проекта были представлены руководителем проекта, проректором по учебной работе МПГУ Е.Л. Болотовой на Всероссийском совещании «Модернизация системы повышения квалификации учителей в условиях формирования национальной системы учительского роста» (25-28 марта 2018 года в г.Калининграде) и на заседании Координационного экспертного совета дополнительного образования МПГУ в июне 2018 года.

Проект стал следствием необходимости выстроить внутриуниверситетскую систему повышения квалификации профессорско-преподавательского состава и административных работников, а также создать условия для непрерывного профессионального роста сотрудников. Задачи реализации Проекта и выстраивания корпоративного обучения включают формирование у работников устойчивой поддержки инновационной политики вуза, повышение эффективности всех видов деятельности, преодоление сопротивления нововведениям со стороны рядовых сотрудников.

Организация корпоративного образовательного пространства в университете началась с анализа сложившейся ситуации и практики повышения квалификации работников МПГУ. Было проведено социологическое исследование профессиональных стратегий работников, анализ образовательных запросов и выявление потребности в дополнительном профессиональном образовании. Остановимся только на самых основных аспектах, которые повлияли на выстраивание модели проекта и были использованы для отбора тематики программ.

В социологическом исследовании приняли участие более 1000 человек – сотрудников МПГУ. Анализ ответов показал, что подавляющее большинство работников университета (почти 70%) смогли за последние три года реализовать свое право на повышение квалификации (далее ПК). Доля охвата работников программами ПК демонстрирует устойчивый рост год от года. Вместе с тем, около 20% работников не смогли пройти ПК. Причины носят как субъективный, так и объективный характер (возраст, недостаток информации, высокая нагрузка основной работой, высокая стоимость программ и др.).

Таблица 1. Повышение квалификации за 2015-2017 гг., %.

Оценочные позиции	Всего
Да, проходил	67,1
Хотел, но не проходил	21,4
Не хотел и не проходил	4,5
Затрудняюсь ответить	7

Однако анализ данных о документах работников, подтверждающих прохождение повышения квалификации в указанный период, показал, что процент работников, охваченных ПК за последние три года, значительно ниже и составляет, как правило, не более 25% в год от общего числа штатных преподавателей (хотя положительная динамика

наблюдается, и ситуация в корне меняется в 2017 и 2018 году).

Такое расхождение связано с тем, что работники считают повышением квалификации участие в конференциях, семинарах, форумах, что, безусловно, способствует их профессиональному развитию, расширению профессионального кругозора, однако не относится к формальному образованию и не подтверждается получением документа о квалификации (удостоверения о ПК).

Опрос также показал, что более 60% работников предпочитают проходить повышение квалификации по месту своей работы, в МПГУ. Показательно, что данные о том, где сотрудники проходили ПК за последние три года, и, где хотели бы проходить, почти совпали.

Анкетирование также позволило выявить профессиональные дефициты преподавателей и административно-управленческого состава. Были определены **основные направления (тематика) программ повышения квалификации**: иностранный язык для профессиональных целей; формирование и развитие компетенций в области ИКТ, электронного обучения и дистанционных технологий; организации учебной деятельности лиц с ОВЗ; формирование компетенций в области учебно-методической работы; управление вузом в условиях цифровизации; противодействие коррупции в сфере образования и другие направления.

Важной стороной реализации проекта является определение источников его финансирования. В МПГУ таким источником явились доходы существующей в университете системы дополнительного образования.

МПГУ располагает достаточными показателями для решения проблемы повышения квалификации и профессиональной переподготовки своих работников, обладает явными преимуществами и может добиться положительных системных эффектов.

- МПГУ имеет квалифицированный педагогический и административно-управленческий состав, необходимую для развития корпоративного обучения материально-техническую базу.

- Благодаря корпоративному обучению работников можно повысить эффективность работы управленческого и преподавательского состава университета, повысить сплоченность коллектива, оптимизировать усилия работников по решению стратегических задач МПГУ.

- Реализация дополнительных профессиональных программ в рамках проекта позволяет сэкономить средства на обучении работников университета в других организациях, проводить обучение без отрыва от работы по гибкому графику с учетом реальной практики университета.

Дополнительное профессиональное образование направлено на личную стратегию профессионального роста, поэтому особенно важно обеспечить возможность учиться самостоятельно. В связи с этим условием разработки и реализации программ повышения квалификации в рамках проекта «Корпоративный университет» стало обязательное дистанционное сопровождение процесса обучения в «ИнфоДа Мудл МПГУ». Таким образом решаются две задачи: повышение культуры преподавателей и управленцев в области цифрового образования через их собственное обучение в информационной среде, и, как, уже было сказано, обеспечиваются условия для самостоятельного обучения по гибкому графику (в условиях сочетания обучения с работой).

Реализация проекта «Корпоративный университет» рассчитана на три года и, по нашему мнению, позволит достичь следующих результатов:

- Каждый преподаватель из числа штатного состава к 2021 году должен пройти повышение квалификации не менее 1 раза за три года (2018, 2019, 2020). Т.е. будет обеспечен 100% охват системой ПК штатных ППС.

- Большинство преподавателей повысят/сформируют необходимые и достаточные компетенции в области в приоритетных для образовательной политики областях:

готовности и способности к работе в инклюзивной образовательной среде; готовности к работе в цифровой образовательной среде, в т.ч. использованию ИКТ в образовательном процессе, владение дистанционными образовательными технологиями; готовности к использованию цифровых технологий в управлении образованием; готовности и способности проектировать образовательные программы в соответствии действующими законодательными требованиями (ФГОСы, профстандарты, порядок реализации образовательных программ разных уровней).

- Будут созданы условия для реализации возможности ППС регулярно повышать квалификацию по профилю своей деятельности.

- Укрепление корпоративного духа МПГУ и сплоченности коллектива через совместное непрерывное обучение и работу в проектах.

Внедрение Проекта позволило значительно увеличить долю охвата работников программами ДПО. В таблице приведены данные по повышению квалификации работников МПГУ за последние 3 года.

Таблица 2. Повышение квалификации работников МПГУ за 3 года

Год	2016	2017	2018
Кол-во обученных, чел.	135	683	1 005

В 2018 году в проекте «Корпоративный университет» было реализовано свыше 20 программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников МПГУ, прошло обучение свыше 1000 человек, что в несколько раз больше, чем в предыдущие периоды.

В планах на 2019 год обучение не менее 1 300 работников (что составляет более 70 % от штатной численности ППС) и расширение тематики программ по профильным предельным областям деятельности.

Особая траектория обучения выстраивается для руководящего состава университета – проректоров, деканов факультетов, директоров институтов и начальников управлений.

Программы в области менеджмента образования и обучения руководителей были объединены в подпроект проекта «Корпоративный университет» – «Школа управленческого мастерства (ШУМ)», которая стала творческим содружеством руководителей подразделений университета и одновременно образовательной программой в области менеджмента профессионального образования. В программе профессиональной переподготовки «Менеджмент высшего образования» сегодня обучаются свыше 60 человек. Программа выстроена по модульному принципу, включает как академические дисциплины в области менеджмента высшего образования (обучение технологиям управления, принятия решений, овладение инструментами планирования и контроля, улучшение качества менеджмента и управления рабочим временем, овладение творческими и наиболее эффективными методами применения общетеоретических положений и типичных управленческих ситуаций в конкретных условиях), так и выездные обучающие семинары-совещания, мозговые штурмы, тренинги, семинары и мастер-классы ведущих менеджеров образования России.

Данная образовательная программа реализуется в условиях дистанционного сопровождения образовательного процесса, которое понимается нами, прежде всего, как «...лично-ориентированное педагогическое сопровождение слушателей в условиях электронной информационно-образовательной среды...» [2, с.84].

При всей оптимистичной динамике внутриуниверситетского повышения квалификации и определенных положительных эффектах, которые можно наблюдать, существует ряд проблем и нерешенных вопросов.

В связи с подготовкой к аккредитации вуза стоит вопрос обеспечения требования образовательных и профессиональных стандартов о соответствии базового образования преподавателя профилю читаемых дисциплин. Именно этот показатель должен быть

положен в основу предстоящих повышений квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей университета.

И с этим связана вторая проблема. Нужна постоянная актуализация тематики программ внутривузовского повышения квалификации, а также более активное включение институтов и факультетов по выявлению профессиональных дефицитов, необходимости повышения квалификации по специальным узкопрофильным направлениям деятельности.

Нуждается в совершенствовании система управления внутривузовским повышением квалификации:

✓ Информирование работников о возможностях и планах повышения квалификации (в т.ч. создание и ведение странички на сайте), включение в эту работу кафедр университета для доведения сведений до конечно потребителя.

✓ Разработка и обновление локальных нормативных актов, регулирующих вопросы повышения квалификации работников.

✓ Активное использование дистанционного сопровождения образовательного процесса и электронного обучения.

✓ Решение вопроса сбора и достоверности статистических данных по повышению квалификации сотрудников, в том числе через создание электронного портфолио преподавателя, в которое регулярно будут заноситься сведения об образовании и повышении квалификации.

При реализации программ силами профессорско-преподавательского состава вуза мы столкнулись с недопониманием со стороны преподавателей, реализующих курсы, специфики адресной аудитории, того, что перед ними не студенты и аспиранты, а профессиональная взрослая аудитория. Важно следование принципам и подходам андрагогики. С другой стороны, обучающиеся тоже должны преодолеть и определенную инертность, и нежелание осваивать новое, сформировать ответственное отношение к собственным академическим обязанностям во время обучения по программам повышения квалификации; достичь понимания, что им есть чему и нужно учиться, при чем не формально (для получения документа), а реально повышать свою квалификацию и приобретать новые компетенции.

По нашему мнению, продолжение реализации проекта «Корпоративный университет» позволит выстроить систему корпоративного образования в вузе через корпоративное обучение, обеспечивающего повышение личностных и профессиональных компетенций работников, и корпоративное воспитание, направленное на формирование корпоративной культуры и сплоченности коллектива организации в целом, что является дальнейшей целью нашего исследования.

1. Галагузов А.Н. *Корпоративное образование: сущность и проблемы*// Сибирский педагогический журнал, 2007. № 1. С. 89-97.

2. Нестерова О.В. *Handbook по дисциплине «Организация корпоративного обучения»* - М., 2010. URL: http://www.e-biblio.ru/book/bib/06_management/organiz_corp_obuchenia/hb.html.

3. Осипова О.П. *Качество дополнительного профессионального образования в условиях дистанционного сопровождения повышения квалификации* / О.П. Осипова // Наука и Школа, № 1, 2016 с. 82-92.

УДК 378.4

Актуальные проблемы проектирования электронных образовательных ресурсов в условиях развития среды учреждения высшего образования

Руднев Иван Юрьевич, к.п.н., ст. преподаватель кафедры живописи художественно-графического факультета Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета, г. Москва, rudnev-ivan@yandex.ru, SPIN-код: 8226-6232

Аннотация: Проблемы информатизации, актуальные для учреждений высшего образования, рассматриваются в данной статье. Статья - для широкого круга научно-педагогических работников, студентов педвузов, аспирантов и других субъектов образовательных отношений, интересующихся внедрением современных информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс.

Ключевые слова: информационная среда; электронная информационно-образовательная среда; электронные образовательные ресурсы; информатизация; проектирование; высшее образование.

Actual problems of designing electronic educational resources in the context of higher education development

Rudnev Ivan Yu., PhD in Education, Senior Lecturer, Painting Department, Art and Graphic Faculty, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University, Moscow

Abstract. The problems of informatization that are relevant to higher education institutions are considered in this article. The article is for a wide range of scientific and pedagogical workers, students of pedagogical institutes, graduate students and other subjects of educational relations interested in the introduction of modern information and communication technologies into the educational process.

Key words: information environment; electronic information and educational environment; electronic educational resources; informatization; designing; higher education.

Ситуация, сложившаяся сегодня в мире, характеризуется глобальной информатизацией всех сфер общественной жизни. Не обошел этот процесс и систему образования. Под воздействием происходящих процессов перед образовательной системой встала важнейшая задача – «создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [8].

«...Обновляющиеся сферы жизни требуют коренных преобразований как системы в целом, так и отдельных ее звеньев. Характер обновления заключается в ориентации каждого участника образовательного процесса на качественные изменения...» [9, с.6].

В связи обозначенной задачей, возникает потребность в наполнении этой среды качественным содержанием - новыми дидактическими средствами, существенными среди которых являются электронные образовательные ресурсы (далее – ЭОР).

«...Главное их отличие от бумажных аналогов, заключается в том, что у педагогов появляется возможность более логично и концентрированно управлять процессом обучения, применяя большое количество разнообразных выразительных средств, обладающих высокой степенью интерактивности и позволяющих задействовать эмоционально-чувствительную сферу обучаемого, что способствует более эффективному восприятию и запоминанию учебного материала...» [6, с.201].

Сегодняшние ЭОР – это «...предоставление физических, химических и иных процессов в динамике, наглядное изображение моделей объектов и процессов реального мира, аудиокomentarий учебников и пособий, включение в учебный материал видеосюжетов, анимации, отлаженная система моментальной навигации, оперативный самоконтроль знаний учащихся и т.д...» [7, с. 24].

В сфере высшего образования создан необходимый задел для выполнения государственных задач в области развития информационных технологий и проектирования ЭОР, созданы предпосылки для дальнейшей работы на основе широкого их использования, но, в тоже время можно констатировать, что далеко не все образовательные учреждения системы высшего образования готовы в полном объеме к информатизации учебного процесса и готовы обеспечивать конкурентоспособность предоставляемых образовательных услуг.

Причин тому несколько. Первая причина – это неправильное понимание самого термина информатизация образовательного процесса, которое трактуется многими, как

простое переложение учебной информации в цифровой вид. На самом деле информатизация образовательного процесса имеет более широкое понятие, подразумевающее создание совершенно новой информационной среды, и должна рассматриваться, как целенаправленный и организованный процесс коренных изменений, направленный на обеспечение системы образования новой методологией, технологиями и новым наполнением содержания за счет оптимального и целесообразного использования средств информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). Такая среда позволяет принципиально изменить структуру и содержание образовательного процесса и оптимизировать механизмы управления качеством предоставляемых образовательных услуг на разных уровнях образовательной системы. ИКТ в такой среде будут выступать, с одной стороны, как эффективный инструмент и ресурс для достижения требуемых ФГОС ВО результатов в части ИКТ-компетентности, а, с другой стороны, ИКТ – это самостоятельно освоенный результат получения знаний, умений и навыков и важная составляющая информационной культуры личности.

Другой причиной, препятствующей развитию информационных технологий в сфере высшего образования является недостаточный уровень базовых навыков работы с информацией и пассивное отношение преподавательского состава к нововведениям, что порождает основное противоречие между требованиями личности, социального заказа и профессиональной подготовкой специалистов – выпускников вузов.

Выявленное противоречие обозначило важнейшую из проблем в сфере образования, которая заключается в том, что традиционная система обучения в вузах, с устоявшимися традициями, не обеспечивает должным образом решения современных задач информатизации образовательного процесса (например, при применении электронного образования, проектировании ЭОР и др.), что влияет на качество образования и конкурентоспособность специалистов в новых, социально-экономических условиях.

В современных нормативно-правовых документах по данной проблеме стратегической целью государственной политики является создание единого информационного пространства, всестороннее развитие человеческого потенциала с использованием информационных и цифровых технологий.

Актуальность информатизации образования является приоритетной, так как образовательная сфера является важнейшим социальным институтом воспитания, обучения и развития населения страны, то есть, она должна одной из первых реагировать на инновационные изменения и идти впереди других сфер жизнедеятельности общества.

Среди множества подходов к выполнению заданной стратегической цели можно обозначить следующий подход: не отторгая старой системы, должна произойти интеграция традиционных знаний и новых возможностей в условиях новой образовательной среды.

Построение образовательного процесса должно быть направлено на актуализацию новых цифровых возможностей, расширение арсенала методологических приемов преподавания в новой информационной среде, рост индивидуализации обучения, самостоятельности обучаемых, и в итоге полностью перейти на новую модель образования, главным результатом которой должно стать соответствие всей системы образования целям опережающего развития с опорой на креативность, инициативность и талант человека, как на важнейший ресурс социально-экономического развития.

Эффективность такого подхода обуславливается реальной возможностью формирования у обучающихся самостоятельной, поисковой, познавательной и творческой активности, реализации и развития индивидуальных способностей, эмоционально-волевых качеств, самостоятельного умения учиться, трудиться и получать новые «универсальные» знания на основе принципов самоменеджмента.

Самоменеджмент сегодня – это объективная необходимость не только для руководителей высшего звена образовательных организаций, но и для любого обучающегося, который хочет эффективно использовать свое время и имеющиеся качественные ресурсы

информационно-образовательной среды для учебы и своего развития.

Обеспечение инновационного характера образования в соответствии с требованиями времени, включает в себя *следующие основные задачи*: создание современной системы непрерывного образования с помощью электронного и дистанционного обучения; обновление содержания образования за счет применения новых информационных, цифровых технологий и активного применения электронно-образовательных ресурсов; подготовка, профессиональная переподготовка и повышение квалификации специалистов для работы в новой информационной среде.

По нашему мнению, существенно повысить эффективность работы образовательной системы, качество обучения и преподавания в новой информационной среде поможет наполнение этой среды новым инструментарием, ресурсами и технологиями.

В первую очередь это: электронно-образовательные ресурсы (ЭОР), электронные учебные издания (ЭУИ), электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК), электронные учебные курсы (ЭУК) и другие инновационные средства. Чтобы овладеть возможностями новых ресурсов и эффективно их использовать в образовательном процессе, необходимо учиться разрабатывать и использовать их. Это позволит внедрить электронное и дистанционное обучение в образовательный процесс. Сегодня уже можно констатировать, что в образовательной сфере, на всех ступенях образовательной системы разрабатываются и внедряются многочисленные инновационные практики, дистанционные курсы обучения, проектируются и разрабатываются ЭОР, отвечающие требованиям современности.

Если говорить об МПГУ, то в университете создана электронная информационно-образовательная среда, создан необходимый пакет нормативно-правового обеспечения использования ЭОР при реализации образовательного процесса, работает электронная библиотека, есть возможность для профессорско-преподавательского состава повысить свою *квалификацию на курсах*: по проектированию и созданию ЭОР; по проектированию учебного процесса с использованием ресурсов электронной информационно-образовательной среды; по проектированию и разработке электронного учебного курса в системе дистанционного обучения MOODLE; по изучению методики дистанционного обучения на базе новых ресурсов и др.

В ИСГО МПГУ, по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Менеджмент проектов и программ» для студентов организовано дистанционное сопровождение образовательного процесса на базе LMS MOODLE. Как следствие, меняется процесс обучения: обучение воплощается в двух основных направлениях – собственно технологическом и поисково-творческом.

По нашему мнению, необходимо чтобы в Учебный план программ магистратуры по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» были включены в *обучение следующие разделы*: Основы проектирования и разработки электронных образовательных ресурсов и их внедрение в учебный процесс (на примере СДО MOODLE); Основы организации учебного процесса в системе общего и дополнительного образования с использованием ресурсов электронной информационно-образовательной среды.

1. *Осипова О.П., Основные этапы педагогического проектирования и экспертизы электронных образовательных ресурсов / О.П. Осипова // «Открытое и дистанционное образование» 2015. № 2(58) с. 76 – 83.*

2. *Изергин, Н.Д., Кудряшов, А.А., Руднев, А.Ю., Тегин, В.А. Создание и использование информационных средств обучения / под ред. Н.Д. Изергина. – Коломна: Коломенский институт МГОУ. - 2013. - 159 с.*

3. *Колин, К.К. Социальная информатика: Учебное пособие для вузов / К.К. Колин. – М.: Академический Проект. – М.: Фонд «Мир», 2003. – 432 с.*

4. *Новиков, Д.А. Теория управления образовательными системами. / Д.А. Новиков.- М.: Народное образование. - 2009 г. - 452 с.*

5. Роберт, И.В. *Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования*/ И.В.Роберт. Монография. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

6. Руднев, И. Ю. *Применение электронных образовательных ресурсов для эффективного обучения детей младшего школьного возраста изобразительному искусству* / И. Ю. Руднев. Наука и школа. - 2017. - № 3. - с. 197-206.

7. Руднев А. Ю., Тегин В. А. – *Разработка и использование электронных учебных изданий* / Руднев А.Ю., Тегин В.А. – М.: Lennex Corp. - 2012. – 168с.

8. Указ Президента РФ от 07.05.2018 N 204 (ред. от 19.07.2018) "О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года".

9. Шамова, Т.И., Третьяков, П.И., Капустин, Н.П. - *Управление образовательными системами* / Т.И. Шамова. – М.: Владос. - 2002. - 214 с.

УДК 378.4

Актуальность формирования проектных компетенций у бакалавров в теории и практике педагогики

Сапожникова Елизавета Александровна, художник-педагог дополнительного образования, руководитель сети художественных школ «Светотень», г. Москва, sapoznikova169@gmail.com

Аннотация: В данной статье кратко описывается актуальность проектных компетенций в теории и практике педагогики, значение проектной деятельности в современном мире и причины отсутствия организационно-педагогических условий для формирования необходимых компетенций в педагогических вузах.

Ключевые слова: компетенции; проектная деятельность; проектные компетенции бакалавров; проектно-творческая деятельность; организационно-педагогические условия.

The relevance of the formation of project competencies among bachelors in the theory and practice of pedagogy

Elizaveta Alexandrovna Sapozhnikova, Art teacher of additional education, The network head of Art school «Light and shade», Moscow.

Abstract. This article briefly describes the relevance of project competencies in the theory and practice of pedagogy, the importance of project activities in the modern world and the reasons for the lack of organizational and pedagogical conditions for the formation of the necessary competencies in pedagogical universities.

Key words: competence; project activities; project competencies of bachelors; design and creative activities; organizational and pedagogical conditions.

Рассматривая основные тенденции развития современного образования в области теории и практики педагогики, можно сделать выводы, что от будущих педагогов требуются не только глубокие познания в своей профессиональной педагогической деятельности, но и предъявляются требования к личности педагога, а именно: необходимо быть всесторонне развитой личностью, обладающей творческим потенциалом, умением критически, и систематизировано мыслить в нестандартных ситуациях в ограниченном временном диапазоне.

Актуальные тренды развития образования, представленные в программном документе «Форсайт образования 2035» определяют основные тенденции в системе высшего образования и акцентируют внимание на том, что «сфера образования должна развиваться гораздо активнее, чтобы успеть за быстро меняющимся миром» [5]. Способность адаптироваться к постоянным изменениям в мире, гибко мыслить и быть конкурентоспособным на рынке – все это говорит об универсальной подготовленности современного педагога. Не стоит забывать о том, что качество подготовки выпускника определяется профессиональными компетенциями, сформированными в ходе обучения в вузе на основе

ФГОС ВО третьего поколения. Одними из важнейших моментов в данном вопросе является то, что во ФГОСах первых поколений проектная деятельность характеризовалась профессиональными компетенциями, а во ФГОСах третьего поколения она характеризуется универсальными компетенциями.

Введение требований для формирования проектных компетенций поставило перед учреждениями высшего образования ряд проблем, среди которых существует главная: каким образом сделать процесс формирования, развития и совершенствования проектных компетенций у бакалавров педагогических вузов более эффективным?

Проектная работа – это мощный инструмент, помогающий «способствовать к осуществлению осознанного и ответственного выбора личности. Проектная деятельность содействует приобретению исследовательских навыков, а также умений сотрудничать и излагать свою точку зрения, то есть коммуникативных навыков» [4]. С точки зрения понимания «проектная компетенция» подразумевает развитие у студентов умений и навыков, связанных с конкретными проектами и самостоятельно проводимыми исследованиями, в этом же ключе рекомендуется производить отбор и обработку информации, которая даёт возможность в дальнейшем грамотно её использовать и применять в разрабатываемом проекте. Проектная компетенция выступает в новом качестве, обеспечивающим когнитивную и деятельностную составляющие результатов обучения, позволяющим осваивать и использовать междисциплинарные знания для разработки программных продуктов, социально-педагогических проектов, методик обучения, учебно-профессиональных целей, форм, методов и средств обучения и др.[6].

Понятие «проектная компетенция» имеет широчайший диапазон смыслового значения и является тем акцентом, который помогает выявлять у будущего специалиста комплексную систему проектно-аналитического мышления. Эта система формирует сложные интегративные цепочки, связывающие дисциплины разной профессиональной и образовательной направленности и способствует применению их в сфере проектной деятельности. Говоря о развитии личности специалиста, проектная деятельность позволяет осуществлять в первую очередь самообразование. Для студента, обучающегося по программе педагогической направленности проектные компетенции являются формирующим и организующим фактором, который способствует созданию оригинального продукта проектно-творческой деятельности. А для руководителя, ведущего эту программу это, прежде всего, легитимная возможность переосмыслить теоретический материал и вывести его в разряд профессиональных дисциплин, дающих возможность студенту быть вне конкуренции на рынке образовательных услуг. Немаловажным является тот факт, что связка студент-руководитель способствует определенной форме самовыражения, самореализации, самораскрытия и выявления скрытого творческого потенциала, как у студента, так и у педагога, что даёт возможность приобрести обоюдный опыт в разряде проектно-педагогической деятельности.

Осознавая и анализируя весь будущий конгломератный результат, можно выводить и новую программную форму проведения занятий, в которых будут формироваться задачи по интеграции теоретического и методологического опыта в сферу образовательного вектора. Комплексом связующих элементов в этом процессе является системные связки, такие как: лекция-семинар, семинар-консультация, семинар-мастер-класс. Целью всего этого является достижение определенных качественных результатов, задачей которых предусматривается внедрение этого комплекса в систему программного обучения, иначе говоря, в плановое программное обучение и выведение проектно-творческой деятельности в отдельную образовательную дисциплину.

Но чтобы добиться этих результатов, которые позволят вывести обучающихся по данной дисциплине в разряд конкурентоспособных специалистов, нужно соблюсти ряд условий, связанных с актуальностью этого действия. Необходимо выполнение ряда организационно-педагогических условий в образовательном учреждении, которые привели

бы к эффективности работы проектной деятельности в вузе. По мнению С.Н. Павлова, «...организационно-педагогические условия – это совокупность объективных возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей, а также обстоятельств взаимодействия субъектов педагогического процесса. Эти условия являются результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов) для достижения цели педагогической деятельности...» [3, с.15].

Все изначально жидется на качестве образовательной подготовки студентов и на определенном несоответствии форм и методик обучения. Это не способствует должному росту и повышению уровня формирования проектно-творческих компетенций, для понимания и усвоения которых необходимо создать целостную комплексную систему подачи знаний в рамках разработанных образовательных программ. Данные программы помогут решить дилемму, связанную с несоответствием запросов внешних заказчиков (работодателей) с качеством подготовки выпускников вузов. Это как раз и является на сегодняшний день основополагающей проблемой, связанной с подготовкой специалистов, задействованных в системе образования.

По факту актуальности данной проблемы высказывались многие ученые, а именно: (Дж.Дьон, Килпатрик У.Х., Яковлева Н.Ф., Абдуллаев С.Х., Горбунова Т.В., Шклярова О.А., Терешков В.А., Горленко О.А., Фалько В.П., Смирнова М.А. и др.). В своих исследованиях ряд авторов, рассматривая теоретические основы и способы формирования проектных компетенций студентов в вузе, приходят к выводу, что формирование компетенций – это необходимость накопление нематериального вида капитала студентов и ответ системы высшего образования на запрос общества, работодателей [1].

Целью исследования нашей диссертации является плановый анализ и изучение уже готовых научных работ, посвящённых изучению формированию проектных компетенций студентов бакалавров, которые позволят засвидетельствовать то, что на художественно-графическом факультете Института изящных искусств МПГУ недостаточно определенных условий для развития данных компетенций. Несомненно, сама художественная деятельность тесно связана с проектной деятельностью. Ведь создание картины, участие в персональной выставке – это, в каком-то смысле и есть проектная деятельность. Но это, с точки зрения стандартов, ближе студентам художественных вузов, но не педагогических, где студенту необходимо не только знать основы изобразительного искусства, но и уметь применить свои знания в виде создания новых образовательных программ, новых образовательных учреждений.

Отсутствие проектных компетенций является показателем определённой творческой неактивности, связанной с методическими противоречиями и специфичностью в разных видах образовательной деятельности. К такому выводу мы пришли не случайно. Не смотря на то, что проектная деятельность является двигателем любого творческого и научного процесса, при изучении официальных сайтов образовательных учреждений высшего образования разных городов России (ФГБОУ ВО МПГУ, ФГБОУ ВО ТюмГУ, ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена и др.) показало, что региональные вузы более заинтересованы в развитии проектной деятельности обучающихся. Однако на художественно-графических факультетах многих учреждений проектная деятельность и вовсе отсутствует. Это можно объяснить тем, что определение «проектная деятельность» многими педагогами, задействованных в образовательном процессе либо плохо понимается, либо игнорируется совсем. Таким образом, не выполняются соответствующие условия для формирования проектных компетенций, а значит, страдают и студенты. По результатам опроса студентов художественно-графического факультета МПГУ, можно сделать вывод о том, что они не всегда знают и понимают значение слова «проект», соответственно, в них не участвуют и не предполагают связывать в будущем свою жизнь с инновационными проектами в сфере образования и искусства.

Следует отметить, что нашим исследованием мы пытаемся систематизировать все разрозненные элементы, связанные с этим понятием и создать единую комплексную систему, которая была бы поддержана не только методологически и методически, но и на уровне определенных мастер-классов и отдельных дисциплин. Наша задача – развить и активизировать надситуативные характеры, которые являлись бы выражением внешних творческих побуждений.

1. Закирова Т.И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов // *Современные проблемы науки и образования* – 2017. - №5 – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27080> (дата обращения: 07.01.2019).

2. Осипова, О.П. Понятие самообразования учителя как объект внешнего управления /О.П. Осипова, Е.В. Тарасенко // *Вестник Южно-Уральского Государственного Университета* № 23 (199) 2010. Серия «Образование. Педагогические науки» выпуск 9. С. 28-32.

3. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. диссертации на соискание кандидата пед.наук., Магнитогорск, 1999 - 23с.

4. Парфенова Татьяна Александровна Формирование проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза // *Теория и практика общественного развития* - 2013. - №10. – С.223 -227.

5. Форсайт образования 2035 – взгляд в будущее образования в 2035 год – <http://changelab.tilda.ws/foresight2035>.

6. Цыплакова С. А., Баринаева А. Н., Гришианова М. Н., Царева И.А. Формирование проектной компетенции бакалавров профессионального обучения в рамках образовательно-проектировочной деятельности // *АНИ: педагогика и психология* – 2016. – №4 (17).

УДК 373.4.

Педагогический менеджмент как инструмент управления проектной деятельностью обучающихся

Чернецова Наталья Леонтьевна, к.п.н., доц. кафедры технологических и информационных систем ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», чл.- корр. МАНПО, г. Москва, natacherne@mail.ru, SPIN-код: 1981-4119

Помазова Оксана Владимировна, преподаватель технологии высшей категории, методист учебного отдела ФГКОУ «Московский кадетский корпус «Пансион воспитанниц МО РФ», oromazova@bk.ru

Аннотация. В статье освещается проблема применения инновационных инструментов, в частности педагогического менеджмента, в образовательном процессе школы в условиях глобальных трендов современности. На конкретных примерах описывается практический опыт вовлечения обучающихся в проектную деятельность по учебному предмету «Технология», выступающую ключевым ресурсом их личностного творческого роста и формирования компетенций XXI века.

Ключевые слова: парадигма образования; глобальные тренды современности; поколение Z; образовательный процесс, педагогический менеджмент; технологическое образование; проектная деятельность; личностное развитие.

Pedagogical management as a tool for managing the project activities of students

Chernetsova N.L., candidate of pedagogical Sciences, associate professor of the Department of Technology and Information Systems Moscow State Pedagogical University, corresponding member of the IASP

Pomazova O.V., lecturer of the highest category, methodologist of Education Department Boarding School for Girls of Ministry of Defense of Russian Federation" Moscow

Abstract. The article highlights the problem of using innovative tools, in particular pedagogical

ical management, in the educational process of the school in the context of the global trends of modern times. The specific examples describe the practical experience of engaging students in the project activities on the subject "Technology", which is a key resource for their personal creative growth and the formation of competences of the 21st century.

Key words: education paradigm; global trends of the present; generation Z; educational systems, pedagogical management; technological education; project activities; personal development.

В новых условиях, когда технологии всё стремительнее и глубже проникают во все сферы нашей жизни, становятся её неотъемлемой частью, мы видим, как быстро меняются требования общества к качеству подготовки квалифицированных кадров для цифровой экономики и современного промышленного производства. Возрастает потребность в людях неординарно мыслящих, творческих, активных, способных нестандартно решать поставленные задачи, формировать новые цели.

Способность творчески мыслить, видеть проблемы окружающего мира под различными ракурсами очень важна для человека, поэтому раскрытие его творческих возможностей для личностного и профессионального роста является ведущей целью образования и воспитания в XXI веке.

Опираясь на последние исследования отечественных и зарубежных учёных Б.М.Величковского, И.И.Ильцова, О.Е.Баксанского, Д.Брунера и др. отметим, что в настоящее время на образовательные системы существенное влияние оказывают глобальные технологические тренды современности: мир VUCA (быстрый, нестабильный, сложный, неопределённый); сингулярность; автоматизация; когнитивная и цифровая революции, которые меняют рынок труда и бросают вызовы образовательным учреждениям.

Приспосабливаясь к внешним воздействиям среды, школы вынуждены реагировать на реалии времени и оперативно вносить соответствующие изменения в структуру, содержание, организацию и управление образовательным процессом, который в новой социальной ситуации становится более гибким, вариативным, мобильным, персонализированным, ориентированным на запросы обучающихся.

Какие они современные подростки? Теория поколений называет детей, рожденных в 2000-е гг., выросших в условиях изменившейся экономической и социокультурной среды, поколением Z и отмечает их принципиально новые особенности в восприятии, запоминании и применении информации [2].

Эти особенности заключаются, в первую очередь, в большой технологической подкованности («гаджеты с пелёнок»), жажде постоянной обратной связи, виртуализации сознания, неспособности перерабатывать большие объёмы однородной информации («клиповое сознание»), сложности живой коммуникации, а также в быстром освоении новыми поколениями социального опыта, смещении ценностных ориентаций, обширной, но бессистемной информированности практически по любым вопросам.

В условиях насыщенной электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) существенные изменения происходят и внутри образовательных учреждений, в том числе и во взаимодействии между субъектами образовательного процесса. Из традиционного «транслятора знаний» учитель всё больше превращается в модератора, наставника, педагога-менеджера, фактически выступая фасилитатором, продюсером образовательных возможностей, в центре которых находится обучающийся. Меняется и роль самого субъекта обучения, связанная с трансформацией образцов и моделей его деятельности, в равной мере применимых в учебных и жизненных ситуациях, изменением отношения к знанию («знание как инструмент»).

Направленность обучения на применение знаний в реальном мире, на самостоятельные открытия обучающихся, развитие у них способности управлять собственным познанием, на повышение мотивации учения, формирование знаний и компетенций XXI века, обу-

чение метанавыкам в сотрудничестве (collaborative learning) отражают качественно новые черты, характеризующие инновационную парадигму образования.

В настоящее время педагогическая общественность всё чаще употребляет термин «педагогический менеджмент», связывая это понятие в новой реальности с существенными изменениями подходов к теории и практике образовательного процесса, нацеленных на активное взаимодействие и сотрудничество субъектов процесса обучения, рефлексивное управление, создание образовательных возможностей и ситуаций успеха в обучении.

Поэтому создание необходимых и полноценных условий, образовательных возможностей для развития творческого потенциала каждого обучающегося, использование в профессиональной деятельности учителя современных образовательных педагогических технологий и инструментов, ориентированных на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять когнитивную, проектную и исследовательскую деятельность в процессе проектирования образовательного продукта являются приоритетными в профессиональной деятельности педагога-менеджера.

Основные идеи, принципы и функции менеджмента (от англ. management, to manage – управлять), изначально заложенные американским теоретиком менеджмента П. Друкером в сфере бизнеса и производства, в настоящее время находят всё больше применение для управленческой деятельности и в сфере образования. В общем смысле понятие «педагогический менеджмент» характеризует разные аспекты управленческой деятельности образовательными системами. Эта проблема на разных этапах развития педагогических систем нашла отражение в трудах Ю. А. Конаржевского, Т. И. Шамовой, П. И. Третьякова, Л. Е. Капто, М. М. Поташника, В. П. Симонова, Н. В. Кузьминой, Е. Ю. Никитиной и др.

В данной статье остановимся на рассмотрении проблемы педагогического менеджмента как одного из инновационных инструментов управления проектной деятельностью обучающихся, настроенного на формирование у современных подростков компетенций XXI века и их личностное развитие.

Практический опыт преподавания учебного предмета «Технология» в школе, технологических дисциплин в вузе позволяет констатировать, что проектная деятельность является эффективной моделью продуктивной деятельности обучающихся, которая позволяет им наиболее полно проявлять свою индивидуальность и творческие способности. Новый характер отношений между субъектами образовательного процесса теперь сфокусирован на совместных исследованиях, открытиях и применении нового знания, создании образовательного продукта.

И если для учителя проектная деятельность является и способом достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться реальным осязаемым оформленным проектным продуктом, и результатом формирования предметных знаний и способов деятельности, универсальных учебных действий (УУД), опыта предметной и метапредметной деятельности. Для обучающегося это целенаправленная деятельность по решению значимой проблемы в рамках учебного проекта, реализуемого в определённой временной последовательности по определенным этапам на основе использования материальных, информационных, когнитивных и социальных технологий. Правда, иногда из-за слабого контроля и самоконтроля над ее выполнением, обучающиеся относятся к выполнению проекта формально, не всегда могут качественно реализовывать все этапы проектной деятельности и достигать в полном объёме запланированных образовательных результатов.

Отвечая на вызовы времени, технологическое образование осваивается сегодня через включение подрастающего поколения в продуктивную деятельность не только на междисциплинарной основе в школе на уроках технологии, информатики, физики, черчения, математики и др. Используя ресурсы городских инновационных образовательных проектов таких, как «Школа новых технологий» (ШНТ); «Юные мастера»; «Урок «Техноло-

гии» на базе высокотехнологичных организаций, детских технопарков «Кванториум», ЦМИТов, специализированных центров компетенций (включая Ворлдскиллс), потенциал учреждений дополнительного образования, научных лабораторий и промышленных предприятий, обучающиеся активно вовлекаются и включаются в творческую проектную деятельность и вне школы.

На кафедре ТиИС МПГУ накоплен положительный опыт вовлечения подростков в творческие образовательные проекты, которые проходили и проходят в рамках ШНТ на базе образовательных учреждений, с которыми университет заключил договоры о сотрудничестве. Например, в 2015 году на базе Центра технологий будущего ГБОУ СОШ № 185 студенты 3 курса направления подготовки «Технология и информатика» вместе со сборными командами обучающихся из четырех школ г. Москвы СВО принимали участие в блиц-проекте «Победи эпидемию». Выполняя поставленные задачи, они выявили существующие проблемы, разработали план мероприятий по их устранению и публично защитили четыре оригинальных креативных проекта.

Расширяя грани взаимовыгодного сотрудничества с промышленными предприятиями, преподаватели кафедры ТиИС МПГУ и учителя технологии московских школ имеют реальную возможность реализовывать технологический этап проектной деятельности обучающихся на базе современных высокотехнологичных производств и компаний. И у нас есть определённые успехи в этом направлении.

В 2017 г. воспитанницы 7 курса Московского кадетского корпуса «Пансион воспитанниц» МО РФ на базе компании Реклаб выполняли технологический этап проектной работы на тему: «Инновационный метод дизайна авторской бижутерии в экостиле: декоративная анималистика» (руководитель проекта учитель технологии высшей категории Помазова О.В.). Они не только ознакомились с принципом работы современного лазерного станка Raylogic с ЧПУ, изучили возможности программного обеспечения Corel DRAW, которое позволяет не только создавать и редактировать графические образы проектируемого объекта, но и гарантирует отличное качество готового изделия. На практике вместе с ведущими специалистами производства компании обучающиеся производили резку заготовок для авторской бижутерии в экостиле, опираясь на собственноручно разработанные эскизы брошей, кольцо, подвесок, выполненных в виде декоративной анималистики в программе Corel DRAW.

На заключительном этапе проектной деятельности воспитанницы создали каталог украшений «Бижутерия в экостиле» и направили все изготовленные изделия на Благотворительный аукцион «Поможем Природе. РФ», а собранные средства передали на борьбу с браконьерством, незаконным промыслом и торговлей животными, на развитие особо охраняемых природных территорий Дальневосточного федерального округа. Воспитанницам пансиона вручили благодарности и сувениры от фонда.

Законченная проектная работа была представлена на научно-практической конференции МКК «Пансион воспитанниц» МО РФ «Взгляд в будущее» в 2018 г., посвященной Году экологии в России, секция «Наука на службе экологии». Также её результаты были доложены на VII Международной конференции «Современные информационные технологии в образовании, науке и промышленности» НОУ ВО «Столичная Финансово-Гуманитарная Академия» и МГУТУ; VII Международной конференции «Информатизация и технологическая модернизация в образовании» в содружестве с XXXVI-й Международной Конференцией «Школьная информатика и проблемы устойчивого развития», по итогам работы которых воспитанницы были награждены дипломами победителей и призеров конференций.

В настоящее время плодотворное сотрудничество с компанией «Реклаб» продолжается. В 2018 году группа воспитанниц 7-8 курса МКК самостоятельно заявила тему проектной работы: «Художественное проектирование барельефа с использованием лазерно-гравировального оборудования на примере портрета Менделеева Д.И.». Опираясь на

современные достижения науки, техники и технологий, привлекая дополнительные ресурсы, воспитанницы спроектируют барельеф портрета Д.И.Менделеева в контексте логической цепочки: потребность – цель – способ – результат. Технологический этап проектной работы они планируют также выполнить на базе компании, используя её высокотехнологичное оборудование: лазерно-гравировальный станок с ЧПУ. Результаты работы будут представлены на XI научно-практической конференции «Взгляд в будущее», посвященной 185-летию со дня рождения Д.И.Менделеева, которая пройдет в марте 2019 года в Пансионе воспитанниц МО РФ.

Обобщая всё вышесказанное, можно отметить, что в новых экономических и социокультурных условиях педагогический менеджмент, являясь инструментом управления проектной деятельностью обучающихся, позволяет: эффективно реализовывать проектную деятельность в полном цикле: от выделения проблемы до внедрения результата; устанавливать более тесную связь между образовательным и жизненным пространством, имеющим для подростков ценность и личностный смысл; вырабатывать специфические умения и навыки XXI века, помогая овладеть не только проектным подходом, методами проектирования, но и, что особенно важно, осмыслить полученный опыт практической деятельности, столь необходимый им во взрослой жизни; приобретать базовые навыки при работе с современным технологичным оборудованием, в том числе благодаря привлечению дополнительных ресурсов и вне школы.

1. Гвоздева А.В., Жилин В. В. *Понятие и функции педагогического менеджмента как средства управления учебной информацией.* М., 2010 г.

2. Шамис Е., Антонов А. *Теория поколений.* URL: <https://www.psych.ru/library/2581> (дата обращения 19.01.2018).

3. Шамова Т.И., Воровицков С.Г. *Теоретико-методологические основы научного управления образовательным учреждением // Развитие образовательных систем проблемы управления ими: Программа для аспирантов.* – М., Прометей, МПГУ, 2009. – С. 16-24.

4. *Концепция преподавания учебного предмета «Технология»*

УДК 371

Гражданско-патриотическое воспитание в системе воспитательной работы центра образования «Самсон»: традиции, инновации, перспективы

Авдощина Наталья Ивановна, заместитель директора по воспитательной работе, некоммерческое образовательное частное учреждение средняя общеобразовательная школа “Центр образования “САМСОН”, г. Москва, avdoshina@samson-corp.ru

Аннотация. В статье представлен опыт работы педагогического коллектива негосударственной образовательной организации Центра образования «Самсон» по гражданско-патриотическому воспитанию учащихся. В работе школы актуализирован нравственный аспект в гражданском развитии личности, формирование патриотического самосознания происходит на уроках и во внеурочной деятельности, через досуговую деятельность, школьное самоуправление, традиции, экскурсионную деятельность.

Ключевые слова: патриотизм; гражданство; воспитание; личность; культура; ценности; традиции; родина; чувства; общество; духовность.

Civil-patriotic education in the system of educational work of educational center «Samson» tradition, innovation, prospects

Avdoshina Natalia Ivanovna, Deputy Director on educational work, a private nonprofit educational institution secondary school “education Center “SAMSON”, Moscow.

Abstract. The article presents the experience of the teaching staff of the non-governmental educational organization of the center of education “Samson” on civil-Patriotic education of students. The school actualized the moral aspect in the civil development of the individual, the formation of Patriotic consciousness takes place in the classroom and in extracurricular activi-

ties, through leisure activities, school self-government, traditions, sightseeing activities.

Key words: patriotism; citizen; education; personality; culture; values; traditions; homeland; feelings; society; spirituality.

Школа «Самсон» с первых дней своей работы определила, что гражданско-патриотическое воспитание – основное направления в работе с детьми. Сложный процесс формирования патриотического самосознания учащихся идет через интеграцию урочной и внеурочной деятельности; соблюдение и проведение традиционных для школы мероприятий; разнообразную музейно-экскурсионную работу; проведение праздников и соревнований; создание в школе оптимальных условий для формирования личности с высоким чувством патриотизма, любви к Родине; школьную систему самоуправления.

В Центре образования «Самсон» был проведен опрос обучающихся с целью установить уровень их представлений о патриотизме. В ответах учеников 4-8 классов преимущественно звучали такие характеристики понятия «патриот»: *«Тот, кто любит свою Родину и не причиняет ей вреда»; «Тот, кто готов совершить подвиг ради Родины»; «Кто живет в своей стране и будет жить в ней всегда»; «Человек с активной жизненной позицией»; «Тот, кто изучает все о своей стране»; «Тот, кто гордится своей Родиной»; «Человек, осознающий себя частью страны»; «Человек, любящий Родину, соблюдающий законы государства».*

Учащимся 9 – 11 классов была предложено выбрать из нескольких определений ответ на вопрос: Какое высказывание наиболее точно определяет понятие «патриотизм»? Ответы распределились следующим образом: *национальное самосознание, гордость за принадлежность своей нации, народу – 54%; бескорыстная любовь и служение Родине, готовность к пожертвованию ради ее блага или спасения – 23%; стремление трудиться для процветания Родины, для того, чтобы государство, в котором ты живешь, было самым авторитетным, самым мощным и уважаемым в мире – 23%; любовь к родному дому, городу, стране, верность национальной культуре, традициям, укладу жизни – 18%.*

Приятно, что следующие утверждения не выбирались ни разу: *непримиримость к представителям другой нации; патриотизм сегодня неактуален, не современен, не для настоящей молодежи; патриотизм – это лишь романтический образ, литературная выдумка.*

Ответы учеников говорят о том, что там, где вопросам гражданского, патриотического воспитания уделяется должное внимание, есть уверенность, что слово «патриотизм» не утратило своего значения для наших детей.

В дошкольном возрасте у детей формируются первые представления об окружающем мире, отношении к действительности. В этот период патриотическое воспитание связано с эстетическим, в частности, с музыкальным и физическим воспитанием. На занятиях с детьми, праздниках педагоги дошкольного центра знакомят детей с русскими народными традициями, сказками. Прогулки в Коломенское, занятия прикладного характера, детские спектакли, досуговые мероприятия («Осенние посиделки», «Масленица»), тематические занятия прививают интерес к народному творчеству, родной природе, семье, дому.

В начальной школе уроки окружающего мира, литературного чтения знакомят младших школьников с бытом и культурой народов России, содержат богатый материал об истории и литературном наследии нашей страны. Творчески работающие педагоги учат беречь родную природу, окружающий мир, а значит любить свой край и страну, в которой живешь.

В основной и старшей школе формируется система знаний об окружающем мире, любовь и уважение к историческому прошлому своей страны.

Работа на кафедрах во внеурочное время – это предметные дни, факультативные заня-

тия, интеллектуальная ярмарка, участие в общешкольном проекте, олимпиадах, конкурсах. Кафедральные внеурочные мероприятия проходят в разных формах: интеллектуальная игра, КВН, творческий вечер, турнир любознательных, литературно-исторический альманах и т.д. Цель каждого такого мероприятия не только познавательная, направленная на расширение кругозора, знаний в определенной области, это и формирование гражданина, человека ответственного, сохраняющего уважительное отношение к своей стране, ее культуре, истории.

Патриотическое воспитание немыслимо без поддержания и укрепления школьных традиций. Существующие в школе традиции свидетельствуют о том, что у школы есть свой стиль жизни, свое лицо. А.С. Макаренко по этому поводу говорил: «...лучшие школы, которые я наблюдал...это школы, которые накопили традиции...» [2, с.121]. За 26 лет работы школы «Самсон» определился круг мероприятий, который стал «визитной карточкой» школы и является одной из составляющих патриотического воспитания. В школе «Самсон» есть свой герб, гимн, флаг, свои правила, каждая школьная линейка начинается с Гимна России. Школьная и российская символика приучает детей к тому, что каждый ученик ощущает себя членом большого коллектива, гражданином своей страны и обязан соблюдать законы этого сообщества, жить его интересами.

Жизнь школы насыщена интересными, яркими традиционными праздниками и мероприятиями: День знаний, ежегодная экологическая экспедиция, День самоуправления, выборы в школьный парламент, Новогодние спектакли, День защитника Отечества и спортивная игра «Служу России», Масленица, 8 Марта, научно-практическая конференция по защите общешкольного проекта, День Победы (торжественная линейка и возложение цветов к Могиле Неизвестного солдата на Красной площади), школьные конкурсы «Ученик года» и «Лучший класс года», праздник Последнего звонка и Выпускной, помощь детям-сиротам, детям с тяжелыми заболеваниями, ветеранам и одиноким старикам. Традиционные праздники и мероприятия развивают интеллектуальные и творческие способности детей, формируют ответственность, воспитывают чувство гордости за свою школу, свой класс, свою страну.

Особое место в гражданско-патриотическом воспитании учащихся занимает дополнительное образование, которое обеспечивает воспитание патриотических качеств личности на основе развития задатков, склонностей и интересов каждого ребенка [1, 3]. Выбор секции, студии, кружка – добровольное дело учащегося. Каждый ученик школы посещает 2 – 3 объединения дополнительного образования.

В школе работают секции: футбол, пионербол, настольный теннис, плавание, баскетбол, карате, шахматы, большой теннис на англ. языке, атлетическая гимнастика; студии эстетического направления: вокал, хореография, фортепиано, гитара, театральная студия и студия изобразительного искусства, кружки «Бисероплетение», «Документальное кино», «Средневековая кухня».

Приобщение учащихся к достижениям мировой культуры на уроках музыки, хореографии, изобразительного искусства, развитие творческих способностей детей в студиях дополнительного образования, во время подготовки и проведения школьных праздников, творческих отчетов и музыкальных вечеров, которые проводит кафедра эстетического воспитания, знакомство с фольклором, народными традициями – все это способствует формированию духовности наших детей, которая невозможна без любви к своим близким, своей Родине, ее истории и традициям [3, 4].

Огромная ответственность в воспитании гражданственности и патриотизма у детей возлагается на кураторов и классных руководителей. В основе патриотического воспитания, прежде всего, лежит воспитание чувств. Очень часто кураторами на открытых классных уроках создается ситуация, когда учащиеся переживают большие эмоции, проникаются чувствами сострадания, боли, сопричастности способствует формированию чувства гордости за свой народ, страну.

Формирование патриотических чувств, гражданской позиции невозможно без знакомства и изучения истории и культуры Москвы, России, знакомства с культурой стран изучаемых языков. И здесь огромное значение имеют выездные мероприятия, посещение музеев, театров, производства. Это очень действенная форма гражданско-патриотического воспитания учащихся. Любая экскурсия дает учащимся новые знания о мире, обществе, исторических событиях, становится частью образовательного и воспитательного процессов, в том числе и патриотического воспитания. Учащиеся посещают Политехнический музей, Музей минералов, Оружейную палату Кремля, Дворец Алексея Михайловича в Коломенском, музей Вооруженных Сил, Третьяковскую галерею, Океанариум, Геологический музей, Алмазный фонд, музей Глиники, музей Дарвина, Царицыно, хлебокомбинат «Коломенский», музей шоколада и многие другие. Во время каникул учащиеся совершают поездки по России: город-герой Волгоград, С-Петербург, Калининград, Минск, Брест и другие.

Наличие самоуправления в школе – важное условие воспитания инициативной творческой личности, готовой к активной социальной деятельности, это основа самосовершенствования личности учащегося. Выстраивая систему самоуправления в школе, мы исходили из того, что у каждого участника воспитательного процесса есть потребность в совершенствовании самих себя, потребность строить свою жизнедеятельность на основе нравственных ценностей, содействуя процессу социализации учащихся и формированию гражданской позиции.

Как показывает диагностика развития самоуправления в школе, среди учащихся 5 – 9 классов 55% своевременно и точно выполняют решения, принятые коллективом класса, готовы ответить за результаты своей работы и работы своих товарищей – 67%, стремятся помогать другим коллективам в решении трудностей – 58%, 70% учащихся работают в органах самоуправления так, чтобы коллектив школы достиг более высоких результатов, 63% готовы отстаивать интересы школы в других коллективах, а 60% осознают свою ответственность за результаты работы школы.

Результаты большой воспитательной работы педагогического коллектива по гражданско-патриотическому воспитанию сложно оценить в цифрах. Результат всегда отражается в поступках, поведении учащихся, отношении детей к миру, людям, стране, событиям. По данным социологического опроса среди учащихся школы, на вопрос: «Какими страницами истории России вы гордитесь?» – наши ученики ответили: «Победой в Великой Отечественной войне», «Полетом Юрия Гагарина в космос», «Проведением двух Олимпиад в нашей стране», «Великими учеными, поэтами, писателями, композиторами, «Родной природой», «Победами наших спортсменов», «Тем, что Россия богата такими ресурсами, как нефть, уголь, газ, железоз», «Россия – самая большая страна по территории», «Русский балет - лучший в мире», «Изобретателем радио является наш соотечественник А. Попов», «Русский язык – самый распространенный язык в мире», «Самое современное и мощное оружие (ракетный комплекс «Искандер», автомат Калашникова) создано в нашей стране», «Наша страна – единственный космический перевозчик экипажей и грузов на МКС».

Таким образом, воспитание патриотизма через комплексный подход в формировании духовно-нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств личности есть основа реализации системы воспитательной работы в школе «Самсон». Нельзя воспитать патриота и гражданина без усвоения норм и ценностей жизни, без формирования его духовного стержня. Именно в подростковом возрасте происходит впервые осмысление себя как члена общества, понимание своей роли в нем, поэтому не все связывают слова «патриотизм», «патриот» с любовью и уважением к Родине, не все готовы жертвовать своим благополучием ради высоких целей. А это означает только одно: мы должны их научить наших обучающихся любить Родину, стремиться быть успешными и полезными ей.

1. Караковский В.А. Воспитание? Воспитание...Воспитание! М. Новая школа, 2000. –

155с.

2.Макаренко А.С. Сочинения. – М.: Педагогика, Т.5.– 1985. – 331с

3.Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. М. Педагогическое общество России, 2004.– 240 с.

4.Нечаев М.П. Классный час в современной школе. Методические рекомендации. М., ГОУ Пед. академия, 2012.– 156с.

УДК 37.035.6

Проектирование системы педагогического управления гражданско-патриотическим воспитанием обучающихся

Гетманов Никита Сергеевич, преподаватель, НОУ «ФизтехШкола», г. Москва, g.nikita1998@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы организации программы гражданско-патриотического воспитания на базе образовательной организации. Рассмотрены нормативно-правовые основы реализации гражданственности и патриотизма.

Ключевые слова: Воспитание; воспитательный процесс; гражданско-патриотическое воспитание.

Design of the system of pedagogical management of civil-Patriotic education of students

Getmanov Nikita Sergeevich, teacher, non-State educational institution "Physical-technical School» of Moscow

Abstract. The article deals with the implementation of the program of civil-Patriotic education on the basis of the school. The normative-legal bases of the organization of citizenship and patriotism are considered.

Key words: Education; educational process; civil-patriotic education.

Одной из важнейших на сегодня задач для образовательных организаций является формирование у обучающихся гражданственности и патриотической культуры. Только в этом случае в стране сформируется общество, которое будет понимать, что от каждого гражданина будет зависеть успех страны и ее благополучие. В период обучения в образовательной организации, обучающиеся должны не только познакомиться с историей своей страны, изучить ее огромное культурное наследие, но и осознать, что на них лежит огромная ответственность за ее будущее. Направленность на реализацию этой позиции и её становление является успешным залогом воспитания гражданина и патриота России.

Патриотическое воспитание всегда являлось приоритетным направлением в образовании. Вопросами, связанными с гражданско-патриотическим воспитанием, занимались: К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, и др. Концепции и модели организации патриотического воспитания в русле советской педагогики разрабатывали В.В. Голубкова, В.А. Грузинская, О.М. Лобова, И.А. Каиров и др. В постсоветское время к вопросам усиления роли патриотического воспитания обращались А.А. Аронов, Ю.А. Танюхина и др.

В современной ситуации развития педагогической науки и практики отстаивают необходимость усиления внимания общества, государства и систем образования к разрешению проблем патриотического воспитания М.И Рожков, Н.А Шмырева и др. За последние годы опубликованы монографии («Воспитание Гражданина: Уроки Социальности», «Патриотическое воспитание теоретические аспекты» и пр.), защищены диссертации на соискание ученой степени доктора/кандидата педагогических наук «Патриотическое воспитание как форма социальной защиты молодежи в русле национальной безопасности» (А.С. Вергузь), «Моделирование региональных систем патриотического воспитания школьников» (Т.Е. Вежевич).

Организация системы гражданско-патриотического воспитания на базе школы должна базироваться на принципах целостности и непрерывности всего воспитательного процесса. Воспитание гражданственности и патриотизма сегодня требует не только развития

творческого потенциала личности и уважения к своим и иным национальным культурам, но необходимы также история своей страны и усвоение ее социальных политических и правовых норм.

Для успешной реализации системы гражданско-патриотического воспитания в условиях образовательной организации необходимо **создание ряда организационно-педагогических условий**: информационное обеспечение; разработка научно-методических рекомендаций по реализации системы гражданско-патриотического воспитания; создание нормативно-правовой базы гражданско-патриотического воспитания; создание и реализация программ гражданско-патриотического воспитания во внеурочное время.

Одним из важнейших условий для успешного проектирования системы является разработка теоретико-методического материала. Необходимо создать комплексный ряд программ и мероприятий, которые могли сочетаться в единой концепции гражданско-патриотического воспитания, направленной на овладение обучающимися культурными нормами и общими принципами патриотизма и гражданственности.

Необходима качественная организация внеурочной деятельности обучающихся. Создание таких условий, при которых воспитанники смогли бы не только на теоретическом уровне изучать такие явления как патриотизм и гражданственность, узнавать происхождение этих терминов, но могли бы проявить себя и в практической деятельности. Для успешного освоения программы необходимо синтезировать в учебно-воспитательный процесс такие формы работы как: проектная деятельность, музейные формы работы с обучающимися, работа в поисковых отрядах, волонтерская деятельность и т.д.

На сегодняшний день существуют различные организации, которые занимаются вопросами гражданственности и патриотизма среди молодежи. Одним из таких учреждений является ФГБУ «Российский центр гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи» именуемый в медиа «Роспатриотцентр». Данная структура выступает среди молодежи в роли организатора федеральной форумной кампании и координатора волонтерской деятельности.

ФГБОУ «МДЦ «Артек» в основном содержании своей образовательной программы выделяет такие направления как: воспитание гражданственности и формирование российской идентичности. Также одним из ключевых факторов является подготовка преподавательского состава. Необходимо создать условия, при которых педагогические работники, которые занимаются гражданско-патриотическим воспитанием могли проходить специализированные курсы и повышать квалификацию путем прохождения различных программ повышения квалификации.

По состоянию на 2019 год в РФ на законодательном уровне закреплены нормы и методы по реализации патриотического воспитания. Это, прежде всего, связано с осознанием необходимости включения воспитания патриотизма в образовательный процесс. В современных условиях сформирована необходимая нормативно-правовая база, регулирующая вопросы в сфере гражданско-патриотического воспитания

Одним из важнейших нормативно-правовых источников патриотического воспитания является Указ Президента РФ от 20 октября 2012 г. № 1416 "О совершенствовании государственной политики в области патриотического воспитания". Данный Указ выделяет общие вопросы из сферы патриотического воспитания. Одной из главных задач является повышение эффективности взаимодействия управления президента по общественным вопросам с различными государственными органами.

Следующим нормативно-правовым актом является постановление правительства РФ от 27 декабря 2000 г. N 1015 О Федеральной целевой программе «Молодежь России (2001 - 2005 годы)». Государственным заказчиком-координатором данной целевой программы является Минобрнауки РФ. К основным целям и задачам программы относится создание экономических и правовых условий для успешной реализации гражданско-

патриотического воспитания. Формирование у молодежи активной гражданской позиции, создание условий для патриотического и духовно-нравственного воспитания, творческое и физическое развитие молодежи, создание и формирование клубов для подростков и молодежи и т.д.

В период осуществления программы совместно для ее реализации выступали федеральные органы исполнительной власти совместно с органами по делам молодежи субъектов РФ. Выполнение целевой программы осуществлялось за счет бюджета субъектов РФ. На успешное осуществление было запланировано израсходовать в общей сложности 4034,89 млн. рублей, в том числе из федерального бюджета – 334,89 млн. рублей, из бюджетов субъектов РФ – 3680,3 млн. рублей, из внебюджетных источников – 19,7 млн. рублей.

С 2001 по 2015 года в РФ были реализованы три государственные программы по введению патриотического воспитания. На 2019 год в России действует государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 годы» утвержденная постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493

Подводя итоги, мы можем отметить, что реализация гражданско-патриотического воспитания в образовательных организациях на сегодняшний день является одним из приоритетных направлений в образовании. Создаются программы патриотического воспитания и ряд нормативно-правовых документов, которые регулируют все аспекты организации системы управления гражданско-патриотического воспитания. Наиболее эффективно организовать данный процесс в образовательной организации возможно лишь с созданием определенных педагогических условий.

1.Вергузь А. С. *Патриотическое воспитание как форма социальной защиты молодежи в русле национальной безопасности. М.; 2013.– 160 с.*

2.Государственная программа "Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 годы". *Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493.*

3.Образовательная программ ФГБОУ «МДЦ «Артек», 2017- С.33-36

4.Шмырева Н.А. *Патриотическое воспитание: теоретические аспекты / Н.А. Шмырева; Кононенко О. С. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2012. – 124 с.*

УДК 379.835

Сезонные школы МПГУ – как инновационный образовательный проект

Гуськова Светлана Константиновна, к.п.н., доц., член-корр. МАНПО, доцент кафедры УОС имени Т.И. Шамовой ИСГО МПГУ, Москва, sguskova@mail.ru

Самойлова Надежда Борисовна, зам.начальника Управления межрегионального сотрудничества ФГБОУ ВО МПГУ, ст.преподаватель, Москва, nb.samoilova@mpgu.su

Аннотация: статья посвящена вопросу актуализации сезонных (летних/зимних) школ – как многофункциональных инновационных образовательных центров, которые могут использоваться как стажировочные площадки, базы отдыха, международные школы.

Ключевые слова: инновации; лагерь; летняя школа; летний отдых; школьники; студенты, проект, проектирование.

Seasonal school of the Moscow state pedagogical University – as an innovative educational project

Gus'kova Svetlana Konstantinovna, PhD, associate Professor, corresponding member. IASP, associate Professor of SLD name T. I. Samovol ICHO, Moscow pedagogical state University, Moscow

Samoylova Nadezhda Borisovna, Deputy head of the interregional cooperation Department OF the Moscow state University, senior lecturer, Moscow.

Abstract. The article is devoted to the issue of actualization of summer (seasonal) schools as multifunctional innovative educational centers that can be used as internship sites, recreation

centers, international schools.

Key words: innovations; camp; summer school; summer rest; pupils; students, project, design.

Каникулы – пора веселого беззаботного отдыха, интересных поездок для школьников, студентов, преподавателей, да и для родителей, которые могут какое-то время посвятить себе и своим делам, на время освободившись от педагогических забот по воспитанию своих детей, которые разежались по оздоровительным лагерям. Бывают объективные причины, препятствующие организовать совместный семейный отдых. Да и в другое время года не всегда удается выкроить в рабочем графике мамы или папы место для поездки с ребенком на длительное время. Поэтому многие образовательные организации г. Москвы работают летом, некоторые даже переезжают на летний период за город, на природу, также есть возможность отправить ребенка в лагерь, где он и отдохнет, и, обрета некоторую свободу, научиться самостоятельности. Что касается студентов учреждений СПО и высшей школы, преподавателей, то здесь таких возможностей, которыми обладает более младшее поколение, у них нет, а желание интересно провести каникулярное время во время пребывания в сезонной (летней/зимней) школе, получив возможно дополнительные знания, компетенции, а не только отдых, как показывают опросы среди студенчества, имеется.

Причины, по которым школьники или студенты хотят учиться в летних (сезонных) школах, следующие: улучшить свои оценки, академическую успеваемость, поработать над учебной дисциплиной, в которой не всегда уверен, подготовиться к процессу подачи заявления на поступление в университет и/или сдаче вступительного экзамена, усовершенствовать навыки владения языками, понять, чем хотел бы заниматься (профессиональное ориентирование), освоить дисциплины, не доступные в школе. найти друзей-единомышленников и хорошо отдохнуть, или просто заняться чем-нибудь интересным во время долгих каникул и др.

Какие же существуют преимущества формата сезонных (летних/зимних) школ, в частности, школ МПГУ? Среди них мы отметим такие:

Во-первых, это академические преимущества, которые включают в себя интенсивное обучение, развитие учебных навыков, уникальную образовательную среду. Во-вторых, это социальные преимущества, т.к. значение сезонной школы выходит за рамки очевидных академических плюсов, помогая студентам развивать важные жизненные навыки: обретение новых друзей, развитие социальных навыков, отдых, развлечения, экскурсии. А в-третьих, для вуза/факультетов/кафедр сезонные школы дают возможность повысить свою привлекательность в глазах школьников и студентов, а это уже влияет на привлечение абитуриентов и, как следствие, обеспечение финансов.

Также среди плюсов отметим повышение узнаваемости, конкурентоспособности, имиджа, престижности образовательной организации, в частности МПГУ, финансовую прибыль, важную в современных условиях рыночной экономики, и естественно, профессиональное развитие педагогов, которые в такой школе могут апробировать свои научные исследования, пройти курсы повышения квалификации, прослушать лекции по интересующим темам, наладить взаимодействие с другими участниками и работниками сферы образования в России и за рубежом (если такая школа имеет статус международной, и в нее приезжают представители разных стран).

Все вышеперечисленные аспекты закрепляют понимание таких школ как инновационных центров, которых пока, на сегодняшний момент, практически не существует нигде в мире. Среди возможных форм реализации образовательного проекта сезонных школ МПГУ выделим следующие: научно-исследовательские школы (тематические) для студентов, аспирантов, педагогов; выездные образовательные школы для студентов; летние школы для преподавателей; летний университет для учащихся 8-10 классов; образовательные лагеря для учащихся 5-7 классов; семейные лагеря; участие в кластерах.

Говоря о таком актуальном на сегодняшний момент рабочем формате взаимодействия, как кластер, заметим, что при посредстве вузов, общественных и профессиональных организаций, предприятий существуют следующие возможности для получения пользы всем заинтересованным сторонам: Возможность использования ресурсов участников кластера (материальная база, кадры и проч.). Введение в сферу образования наиболее современного предметного и технологического содержания. Преемственность образования разных уровней. Построение индивидуальных траекторий профориентации. Непрерывное «погружение» обучающихся в область их будущей профессиональной деятельности. Организация многоуровневого и непрерывного профессионального образования, стимуляция профессионального роста педагогов в образовательных организациях.

Данные сезонные (летние/зимние) школы могут быть представлены в виде научно-исследовательских (тематических) школ (НИШ) МПГУ. В таком случае в НИШ могут принять участие студенты, аспиранты, преподаватели МПГУ, а также студенты российских и зарубежных университетов, приглашенные российские и иностранные эксперты. Программа НИШ может включать в себя обсуждение заранее подготовленных работ участников или лекций приглашенных спикеров, либо семинары и воркшопы. Преподавателями НИШ могут выступать как преподаватели МПГУ, так и преподаватели российских и зарубежных вузов. Обучение будет предусматривать не только образовательную программу, но и участие в проектно-исследовательской работе. Слушатели НИШ познакомятся с современными прикладными методами исследований, примут участие в практических занятиях, разработают и обсудят свои исследовательские проекты.

Следующей формой, в которой может быть представлена сезонная школа, является Выездные лагеря-практики МПГУ для студентов (экспедиционная работа). Такие профильные лагеря имеют направленность на совершенствование образовательных результатов, достигнутых в течение года, на отработку практических навыков в рамках будущей профессии (направления деятельности). Такие школы-лагеря уже имеются в базе МПГУ.

Для преподавателей сезонные школы МПГУ могут включать курсы повышения квалификации, стажировки, любые краткосрочные проекты, целевой аудиторией которых являются педагоги всех уровней образования, направленные на совершенствование их профессиональных компетенций, что может осуществляться в рамках дополнительного образования или отдельного проекта.

Для учащихся школ существует летний университет – как научная школа МПГУ. Она может быть как выездной, так и стационарной научно-практической образовательной сменой, протяженностью от 7 до 14 дней для учащихся 8 – 10 классов. Цели этого «университета» – моделирование научного сообщества, привлечение школьников к исследовательской работе и профориентационной деятельности. Летний университет МПГУ – это лекции, семинары и тренинги, интеллектуальные и деловые игры, решение задач, театральные постановки, конкурсы, общение с преподавателями, студентами и со сверстниками, объединенными общим интересом к той или иной сфере знаний. Участники летних школ смогут учиться и «примерить» на себя разные профессии, получат информацию об университете «из первых уст». К тому же это творческий отдых. Программу летнего университета, можно разделить на две группы:

1. Предметные смены для тех, кто уже определился со сферой своих интересов и проявил себя в ней, имеет опыт участия, побед в олимпиадах и творческих конкурсах.
2. Профориентационные смены, рассчитанные на тех, у кого существует многообразие интересов, и кто еще не определился с выбором будущей профессии.

Что касается педагогического состава для реализации образовательных проектов, то он может включать в себя *следующие подразделения*: школу вожатых (педагогические отряды институтов, всероссийская школа вожатых); школу педагогического мастерства; подготовку Team-leader/ вожатых-наставников/ инструкторов/ тренеров; межвузовский

педагогический отряд.

В завершение хотим отметить, что данные сезонные школы могут быть полезны и для всей семьи, так как в них возможен отдых детей с родителями, которым также не будет скучно, а даже полезно пребывание в такой школе: общение со своим ребенком, посещение мастер-классов и лекций, спортивных мероприятий, экскурсионные поездки, полноценный отдых.

Итак, в сезонных школах могут принять участие школьники, родители, студенты и выпускники, а также студенты российских и зарубежных университетов и образовательных организаций, преподаватели МПГУ и приглашенные российские и зарубежные эксперты. Обучение предусматривает не только образовательную программу, но и участие в проектно-исследовательской работе. Слушателям сезонных школ преставится возможность познакомиться с современными прикладными методами исследований, принять участие в практических занятиях, разработать различные исследовательские проекты.

УДК 371.1

Региональные особенности реализации проекта поддержки школ с низкими результатами обучения

Ильина Анна Владимировна, к.п.н., доц., зав. учебно-научным центром, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск, avilyina@mail.ru

Коптелов Алексей Викторович, к.п.н., доц., зав. кафедрой управления, экономики и права, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск, avkoptelov@rambler.ru

Машуков Александр Васильевич, зав. учебно-методическим центром, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск, avtmashukov@mail.ru

Обоскалов Александр Георгиевич, к.п.н., доц., проректор по научной и организационно-методической работе, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск, oboskalovag@rambler.ru

Аннотация: В статье рассматриваются региональные особенности реализации проекта поддержки школ с низкими результатами обучения. Представлена краткая характеристика проведения идентификации указанного рода школ, описан принцип формирования их профилей. Авторами охарактеризованы подходы к разработке и реализации адресной поддержки школ с низкими результатами обучения. Представлены промежуточные результаты оказания им адресной поддержки.

Ключевые слова: школы с низкими результатами обучения, качество образования, профиль школы, адресные программы поддержки школ, мониторинг результативности адресных программ поддержки школ.

Regional features of the implementation of the project of schools with low learning outcomes' support

Iilina Anna Vladimirovna, PhD (Education), associate professor, head of the educational and scientific center, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skills of Educators, Chelyabinsk.

Koptelov Aleksey Victorovich, PhD (Education), associate professor, head of the department of management, economics and law, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skills of Educators, Chelyabinsk.

Mashukov Aleksandr Vasil'evich, head of the educational and methodical center, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skills of Educators, Chelyabinsk

Oboskalov Aleksandr Georgievich, PhD (Education), associate professor, vice-rector of scientific, administrative and methodical work, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skills of Educators, Chelyabinsk

Abstract. The regional features of the project of schools with low learning outcomes' support is discussed by the authors. A brief description of the identification of these specified types of schools is shown in the article and a principle of their profiles' formation is described. The authors have described the development and implementation approaches of schools with low learning outcomes' targeted support. It is presented the interim results of the targeted support providing with these specified types of schools.

Key words: schools with low learning outcomes, quality of education, school's profile, school's targeted support programs, monitoring of the effectiveness of the school's targeted support programs.

Современная система общего образования ориентирована на обеспечение качества общего образования. В то же время в государственной программе РФ «Развитие образования» существенное внимание уделено необходимости поддержки школ с низкими результатами обучения. На территории Челябинской области с 2016 года реализуется проект повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных условиях.

Реализация любого проекта предполагает определенную этапность его осуществления. В частности в рамках реализации проекта поддержки школ с низкими результатами обучения мы выделяет следующие этапы:

1 этап – идентификация и формирование профилей школ с низкими результатами обучения;

2 этап – разработка и реализация адресных программ поддержки школ с низкими результатами обучения;

3 этап – мониторинг результативности реализации адресных программ поддержки школ с низкими результатами обучения.

Раскроем содержание деятельности на каждом из выделенных этапов. **Первым этапом** участия в проекте является проведение идентификации школ с низкими результатами обучения. Идентификация школ Челябинской области проводится уже с течение трех лет реализации проекта в соответствии с критериями, установленными на федеральном уровне. Но, в тоже время нами были введены дополнительные критерии, позволяющие судить о состоянии воспитательных систем в общеобразовательных организациях, а, соответственно, судить о деятельности школы по формированию у обучающихся личностных результатов. Кроме того, введение дополнительных критериев обусловлено также и тем, что они позволяют более тщательно провести процедуру идентификации и более объективно подойти к формированию перечня данных школ. Выделенный этап завершается формированием профилей школ с низкими результатами обучения.

Под профилем школы с низкими результатами обучения мы понимаем краткую сводную информацию о результатах деятельности общеобразовательной организации за определенный промежуток времени в соответствии с критериями идентификации.

Профиль школы с низкими результатами обучения (далее – профиль школы) включает в себя информацию по следующим направлениям: результаты обучения школьников по данным государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования (ОГЭ) и среднего общего образования (ЕГЭ), а именно: 1) количество выпускников, не получивших аттестаты; 2) количество выпускников с результатом ниже минимального количества баллов по предметам по выбору; наличие обучающихся, состоящих на педагогическом учете и на учете в комиссии по делам несовершеннолетних (КДН) или подразделении по делам несовершеннолетних (ПДН); удовлетворенность субъектов образовательного процесса качеством предоставляемых общеобразовательной организацией образовательных услуг (на основании результатов независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности).

Сводная информация по выделенным направлениям представляется в динамике, а именно за три предшествующих проекту учебных года, что позволяет более выверено

определить потенциальных участников проекта и выявить проблемные поля, характерные для конкретной общеобразовательной организации.

Второй этап реализации проекта связан с разработкой адресных программ поддержки школ, которые по результатам идентификации отнесены к категории школ с низкими результатами обучения [3]. Адресные программы [1] представляют собой соглашения о мероприятиях, проводимых для школ, которым оказывается поддержка, силами школ-лидеров, специалистов ГБУ ДПО ЧИППКРО.

Адресность реализуемой поддержки в данном контексте обеспечивается в Челябинской области за счёт, прежде всего, комплексного подхода к реализации соответствующих мероприятий. Данный подход характеризуется системой взаимосвязанных между собой мероприятий, которые проводятся в определенной логике и с учетом выявленных проблемных зон и профессиональных дефицитов у руководителей и педагогов школ. Так, например, комплекс инвариантных мероприятий для участников проекта включает аудит качества управления в школах, региональные мероприятия информационного и методического характера, реализацию программ повышения квалификации в форме стажировок и проектных сессий, мониторинг результативности реализации адресных программ поддержки.

Адресная поддержка оказывается школами-лидерами. К школам-лидерам относятся школы, которые имеют статус федеральных и региональных инновационных площадок, опыт работы в качестве базовых площадок по реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования в 2011–2015 годах.

Школы-лидеры в Челябинской области рассматриваются, с одной стороны, как доноры, предоставляющие ресурсы научно-методического характера для их использования в других организациях. С другой стороны, как ресурсные центры, призванные к совместному решению проблем, которые не могут быть самостоятельно решены командами школ с низкими результатами обучения, а также предоставляющие данным школам услуги консалтинга и тьюторского сопровождения по отдельным направлениям деятельности. Тем самым организация взаимодействия этих школ способствует аккумуляции и концентрации ресурсов разных образовательных организаций [2], а также привлечению ресурсов для оказания поддержки социальных партнеров школ-лидеров. Таким образом, для поддержки школ с низкими результатами обучения используется потенциал и ресурсы инновационной инфраструктуры общего образования Челябинской области. Выше обозначенный подход к реализации комплекса мероприятий обеспечивают достаточный уровень результативности проект. Результативность адресных программ поддержки 31 школы с низкими результатами обучения определяется **на третьем этапе реализации проекта** в соответствии с показателями и критериями проводимого в рамках проекта мониторинга. По результатам мониторинга можно судить о качестве взаимодействия школ – участников проекта, и, собственно, о наличии (отсутствии) динамики результатов государственной итоговой аттестации выпускников на уровне основного и среднего общего образования (в соответствии с критериями идентификации отнесения школ к общеобразовательным организациям с низкими результатами обучения). Так, на основании результатов, полученных в рамках мониторинга в 2017 – 2018 годах, в части обеспечения качества взаимодействия школ-участников проекта (школы-лидеры и школы, которым оказывается поддержка) были сделаны выводы:

- использование ресурсов сетевого взаимодействия (на сетевой площадке научно-прикладных проектов официального сайта ГБУ ДПО ЧИППКРО [3]) позволяет обеспечить в образовательных организациях повышение профессиональной компетентности педагогических работников;

- реализация проекта способствует активизации рефлексивной деятельности педагогов, что отражается в более критичном подходе к отбору форм, методов, средств и технологий подготовки учащихся к процедурам государственной итоговой аттестации;

– реализация мероприятий проекта способствует осознанию педагогами и руководителями необходимости повышения профессиональной компетентности в части осуществления коррекционно-развивающей деятельности с учащимися.

В части результативности проекта по полученным данным государственной итоговой аттестации были зафиксированы следующие тенденции. В 77 % общеобразовательных организаций, участвовавших в проекте в 2016 – 2018 годах, снизился или остался на уровне 2016-2017 учебного года процент учащихся, не получивших аттестаты об основном общем образовании.

В школах, которым оказывалась поддержка, по результатам государственной итоговой аттестации выпускников на уровне основного общего образования (ОГЭ): в 39 % школ снизилась доля учащихся, получивших отметку «2», по двум обязательным предметам (русский язык и математика); в 45 % школ снизилась доля учащихся, получивших отметку «2», по одному из обязательных предметов (русский язык, математика); выпускники 39 % школ показали повышение среднего первичного балла по двум обязательным предметам (русскому языку и математике); выпускники 32 % школ показали повышение среднего первичного балла по одному из обязательных предметов (по русскому языку – 19 % общеобразовательных организации, по математике – 13 % общеобразовательных организации).

Из тех же школ, которым оказывалась поддержка, по результатам государственной итоговой аттестации по программам среднего общего образования (ЕГЭ): 32 % школ показали положительную динамику повышения среднего балла ЕГЭ по двум обязательным предметам (русский язык и математика); 50 % школ показали положительную динамику повышения среднего балла ЕГЭ по одному из обязательных предметов (русский язык и математика); 36 % школ показали повышение среднего взвешенного балла ЕГЭ. Анализ результатов мониторинга реализации адресных программ поддержки проводился также в сопоставлении прогнозных значений результатов государственной итоговой аттестации, которые были определены в школах, в том числе, с участием команд школ-лидеров, с реальными результатами ГИА. Проведённый анализ показал, что в основном прогнозы по результатам ГИА подтвердились, а в отдельных случаях, результаты ГИА оказались выше прогнозируемых. Тем самым, некоторые представленные выше результаты мониторинга реализации адресных программ поддержки школ с низкими результатами свидетельствуют о правильно выбранной стратегии управления и научно-методического сопровождения на региональном уровне, а также успешной реализации выбранных технологий поддержки этих школ.

1.Ильясов Д. Ф., Кеспигов В. Н., Солодкова М. И., Данельченко Т. А. Разработка адресных программ поддержки школ, демонстрирующих низкие образовательные результаты и находящихся в неблагоприятных социальных условиях // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2017. – № 10. – С. 252-260.

2.Кеспигов В.Н. Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников: современные подходы // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 3 (36). – С. 5-14.

3.Сеть научно-прикладных проектов. – URL: <http://ipk74.ru/set-npp/>

УДК 376.3

К вопросу о проектировании деятельности по развитию образовательного комплекса в условиях инклюзивного образования

Никитина Александра Сергеевна, учитель физики, ГБОУ «Школа №1520 им. Капцоваых», г.Москва, as_isaeva@list.ru

Аннотация: В данной статье описывается проект развития образовательного комплекса в условиях инклюзивного образования на основе выделенных компонентов, а также раскрывается смысл и содержание каждого компонента.

Ключевые слова: инклюзивное образование; образовательный комплекс; образовательное пространство.

On the issue of designing activities for the development of the educational complex in an inclusive education

Nikitina Alexandra Sergeevna, Master of 2 course, Physics teacher, State budget educational institution "Kaptsov's School № 1520», Moscow

Abstract. This article describes a project for the development of an educational complex in an inclusive education based on selected components, and also reveals the meaning and content of each component.

Key words: inclusive education; educational complex; educational space.

На сегодняшний день внедрение идеи инклюзии в российских школах идет полным ходом. И, конечно, руководители образовательных организаций понимают, что инклюзия это не «процесс-однодневка», а целый цикл мероприятий, необходимых для внедрения, который будет повторяться снова и снова для достижения все более качественных результатов обучения детей. Внедрение такого цикла является необходимым в связи с тем, что, во-первых, сегодня происходит бурный рост количества учащихся с особыми возможностями здоровья (далее ОВЗ) в общеобразовательных организациях, а, во-вторых, уже сегодня многие школы реализуют адаптивные начальные основные образовательные программы, что говорит о готовности общества к реализации такой сложной системы образовательного процесса как инклюзии.

По мнению А.В. Бахарева вовлечение в образовательный процесс обучающихся с ОВЗ предполагает некоторые изменения образовательной среды, которое состоит в организации коррекционной работы, создании адаптивных образовательных программ, а также разработке механизма оценивания достижений обучающихся [1]. Следовательно, проект развития образовательной организации должен строиться на нескольких компонентах, упомянутых ранее [2].

Организационный компонент, связанный с обучением и воспитанием учащихся. Данный компонент целиком базируется на требованиях, предъявляемых ФГОС к обучению и воспитанию учащихся.

Методико-педагогический компонент, связанный с анализом готовности педагогов к реализации инклюзии. В качестве анализа был проведен опрос более 50 учителей одной из московских школ на предмет понимания инклюзии и готовности работать в условиях инклюзивного образования. По результатам опроса было выявлено, что только 20% учителей знакомы с правовыми аспектами рассматриваемого вопроса, но притом готовность к работе в условиях инклюзии выразили 80% опрошенных. Таким образом, можно сделать вывод о том, что одной из задач при реализации проекта развития организации такого обучения может быть подготовка педагогов к реализации инклюзии. Рассматриваемый вопрос уже поднимался многими авторами. Например, Е.Н. Кутепова считает, что одной из важнейших компетенций педагога, работающего в условиях инклюзии, является способность «транслировать» философию инклюзии среде всех участников образовательного процесса [5]. А Ю.В. Сенько говорит о важности установок на подлинность переживаемых чувств и эмоций и искренность педагога, а также на эмпатическое понимание другого человека. Таким образом, авторы выделяют основные задачи подготовки педагогов к реализации инклюзии, среди которых формирование толерантного отношения к обучающимся с ОВЗ, а также обучение педагогов способам взаимодействия с такими детьми [3].

Социально-педагогический компонент связан с наличием специальных педагогов в образовательных организациях. С одной стороны, речь идет о психолого-педагогическом консилиуме (далее ППК), задача которого заключается в «комплексной оценке особенностей развития, возможностей, особых образовательных потребностей обучающихся и определение стратегии оказания психолого-педагогической помощи в едином образова-

тельном пространстве с учетом имеющихся ресурсов как в самой организации, так и за ее пределами». [4] Таким образом, главная цель такого объединения специалистов состоит в формировании целостного представления о ребенке, которое складывается из профессиональных мнений педагогов и специалистов сопровождения. Именно ППК определяет дальнейшую траекторию для ребенка при поступлении в образовательную организацию. Такой контроль влечет за собой правильное распределение детей, а также их более комфортное нахождение в образовательной организации. Кроме того, ППК помогает самой организации видеть общую картину из возможностей и потребностей обучающихся, соответственно регулировать свою работу в условиях инклюзии, делая ее при этом более качественной и эффективной. С другой стороны, данный компонент накладывается на предыдущий – методико-педагогический компонент, так как специалистами в области инклюзии должны быть и педагоги, работающие в данных условиях, о чем говорилось выше.

Эффективный компонент позволяет проводить анализ и мониторинг работы организации, работающей в условиях инклюзивного образования. Так как работа образовательной организации представляется в виде замкнутого цикла шагов по обеспечению доступной и эффективной инклюзивной среды для всех учащихся образовательной организации, то вполне удобно, если на каждом шагу руководитель, в качестве критериев для анализа, будет задавать себе и всему педагогическому коллективу вопросы, ответы на которые и дадут вид общей картины происходящего и задач, которые требуют решения. Ведь, как уже было сказано выше, реализация инклюзивного образования это процесс, который каждый день будет требовать доработки и изменения существующей школьной системы.

В заключение, хочется отметить, что для каждого образовательного комплекса траектория его развития на пути инклюзивного образования будет зависеть от ресурсов каждой отдельно взятой школы.

1.Бахарев А.В. Развитие инклюзивных практик в истории современного российского образования: дис. к.п.н.: 13.00.01- Москва, 2018.- 157 с.

2.Исаева А.С. К вопросу об организации развития образовательного комплекса в условиях инклюзивного образования//Методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: сборник статей X Междунар. Науч.-практ. Конф. – Москва, 2018 – С. 403-404

3.Кутепова Е. Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф. – Москва, 2013. – С. 588-592.

4.Олтаржевская Л.Е. Психолого-педагогический консилурум: от А до Я. Методическое пособие для педагогических работников общеобразовательных организаций. – М.: ПАРАДИГМА.2016. -55с.

5.Сенько Ю.В. Гуманитарное основание инклюзии // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди. 2013. – С. 598-601.

УДК. 371

Педагогическое проектирование информационного ресурса для эффективного управления подготовительным этапом государственной итоговой аттестации

Эмирова Кристина Владимировна, учитель математики ГБОУ Школы №41, г. Москва, kri-kri_89@mail.ru

Аннотация: В данной статье говорится о создании информационного ресурса на подготовительном этапе государственной итоговой аттестации для эффективного управления образовательной организацией.

Ключевые слова: государственная итоговая аттестация; ресурс; педагогическое проектирование; информационный ресурс.

Pedagogical design of information resource for effective management of the preparatory stage of the state final certification

Emirova Kristina Vladimirovna, the Maths teacher, State School №41, Moscow

Abstract. This article refers to the creation of an information resource at the preparatory stage of the state final certification for the effective management of the educational organization

Key words: state final certification, resource, pedagogical design, information resource.

В целом, если говорить о педагогическом проектировании, то оно представляет собой определенную совокупность практических умений, которые необходимы для процесса организации и ведения эффективной творческой деятельности. В научно-практической литературе, посвященной методологии педагогического проектирования, довольно часто можно встретить описание различных подходов к выделению методов, процессов и этапов педагогического проектирования [0].

Проектирование содержания педагогической деятельности во время проведения государственной итоговой аттестации среди учащихся предполагает:

1. Процесс целеполагания – блок, предназначенный для построения целей во время ведения учебной деятельности и государственной итоговой аттестации; блок перехода от понимания педагогом стандарта к проведению работы по конструированию системы целей.

2. Процесс диагностики – блок, предназначенный для проведения самостоятельной работы, фиксирующий факт и уровень достижения целей. Содержание такого стандарта переводится на язык, который предназначен для координирования деятельности учащихся во время прохождения ими государственной итоговой аттестации.

3. Процесс дозирования домашнего задания – определение необходимого объема знаний обучающихся, который обеспечит успешность прохождения диагностики (государственной итоговой аттестации).

4. Процесс определения логической структуры учебного процесса – формирование трехуровневой модели, содержащей последовательность проведения, структуру учебного материала, поле программ развития.

6. Процесс ведения коррекционной деятельности – ведение направленной педагогической деятельности на улучшение уровня качества приобретаемых учащимися знаний, умений и навыков, что способствует повышению уровня успешного прохождения государственной итоговой аттестации [0].

Цель педагогического проектирования заключается в создании оптимальных педагогических процессов, в наибольшей мере соответствующих поставленным целям в рамках проведения работы по обучению, воспитанию, развитию [0]. С другой стороны, педагогическое проектирование можем рассматривать как возможность для профессионального саморазвития педагогов, способных реализовать спроектированные системы обучения и определения уровня полученных знаний.

К основным этапам педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов, по мнению О.П. Осиповой относится: Формирование готовности всех участников образовательного процесса для использования ЭОР в процессе обучения. Выбор формы проектирования. Теоретическое обеспечение проектирования. Методическое обеспечение проектирования. Материально-техническое обеспечение проектирования. Правовое обеспечение проектирования. Формирование необходимого и достаточного уровня ИКТ-компетентности всех участников образовательного процесса для работы с ЭОР. Подготовка необходимой проектной документации» [0].

Процедура проектирования педагогических процессов может быть использована учителями в любом виде творческой и контрольной деятельности. Использование данной

технологии может стать успешным при условии наличия необходимых знаний и использования определенных алгоритмов действий и комплекса методов, при этом можно отметить, что насколько эффективным будет использование данной технологии, покажет только время [0].

На сегодняшний день считается, что в процессе развития современного общества информационные (цифровые) ресурсы выступают как важный фактор в процессе развития общества. К информационным ресурсам (ИР) относят различные объекты, модели, стандарты, патенты, электронные ресурсы и различные информационно-коммуникационные технологии. При этом информационные ресурсы делят на национальные ресурсы и локальные ресурсы. Необходимо отметить, что информационные ресурсы в сфере образования выступают с одной стороны как часть национальных информационных образовательных ресурсов. С другой стороны информационные ресурсы призваны служить основой для организации процесса производства ИР и последующего роста интеллектуального потенциала. К информационным образовательным ресурсам (ИОР) относят на данном этапе не только разные виды технических ресурсов, но и при этом человеческие ресурсы и разного рода интеллектуальный капитал.

ИОР включают в свой состав довольно широкий спектр различных моделей, объектов и технологий, при этом включая в свою структуру разные информационные комплексы и объекты, к которым относят такие виды, как: информационные модели, сетевые учебные ресурсы, стандарты в области образования и обучения, интеллектуальные ресурсы и др. Основой для многих ресурсов выступают соответствующие информационные и когнитивно-информационные модели и информационные единицы. Информационные системы и технологии также относят к информационным образовательным ресурсам.

Сегодня одним из главных этапов в процессе организации работы по созданию ИОР выступает разработка классификации всей собранной педагогической информации, что в свою очередь служит основой для формирования направления дальнейших действий. При этом указанная нами классификация соотносит между собой различные виды информационных ресурсов и их характеристик к разным классам, подклассам и типам, посредством чего представляется возможной систематизация исходных наборов данных и при этом использовать свойства классов при последующем применении таких ресурсов на практике [0].

ИОР являются основой для проведения работы по созданию информационных образовательных продуктов и соответственно предоставления образовательных услуг, при этом можно отметить, что они имеют свой жизненный цикл и данным фактором требуется проведение учета в процессе их создания и применения. Как многие виды информационных продуктов ИОР требуют проведения работы по организации их хранения и соответственно информационной защиты.

В рамках формирования системы управления подготовительным этапом государственной итоговой аттестации в Школе №41 г. Москвы ведется работа по формированию информационно-образовательного пространства, функционирующего в школе на протяжении последних лет, которое призвано способствовать использованию средств ИКТ как в общей системе администрирования школы, так и организации учебно-воспитательного процесса. Ежегодно коллективом школы предоставляются акценты по вопросам информатизации и цифровизации, модернизации с последующим учетом внутренних потребностей и общественных запросов школы.

Так, в рамках общеобразовательной деятельности происходит процесс всестороннего совершенствования деятельности Школы №41 г. Москвы по решению вопросов в сфере информатизации посредством улучшения ее информационно-технологической инфраструктуры, повышения уровня информационной и цифровой грамотности и соответственно уровня информационной культуры всех участников образовательного процесса, проведение работы по интеграции средств ИКТ в процесс ведения административной и

учебной работы.

В качестве основных задач в области информатизации школы рассматривались задачи, которые были направлены на процесс реализации уровня системы эффективного электронного взаимодействия, а также на проведение работы по созданию условий с целью применения в образовательном процессе дистанционных образовательных технологий с целью эффективного использования времени урока, для повышения уровня качества образования, на проведение работы по совершенствованию методики оценивания достижений учащихся посредством использования ИКТ, а также на формирование подходов по обеспечению надлежащей системной поддержки официального сайта школы, развитие личных сайтов учителей школы [0].

В рамках исследования нами было проведено анкетирование учащихся выпускных классов, их родителей и педагогов Школы №41, всего 268 чел., в том числе: педагогов – 35 чел., выпускники 9-х классов – 67 чел., выпускников 11-х классов – 58 чел., родителей учащихся – 108 чел. Анкетирование содержало 6 закрытых вопросов (с 3 вариантами ответа) и вопрос открытого типа (с предложением своего варианта ответа).

Цель проведения анкетирования в Школе №41 г. Москвы заключалась в выяснении необходимости создания информационного ресурса управления подготовительным этапом государственной итоговой аттестации. При подведении основных итогов было выявлено, что большинство участников (более 80%) заинтересованы в получении всей необходимой информации по ГИА и других образовательных процессах, что свидетельствует об актуальности создания информационного ресурса на сайте Школы №41 г. Москва.

Однако, как показала практика и анкетирование, всего этого недостаточно для ведения административной работы на подготовительном этапе государственной итоговой аттестации. Для более эффективного и качественного администрирования данного процесса необходим, разработанный нами информационный ресурс. Данный информационный ресурс предполагает упростить процедуру документооборота по государственной итоговой аттестации между администрацией школы и родителями, а также между администрацией и педагогическим коллективом школы. Позволит педагогам с помощью встроенных в ресурс тестов лучше подготовиться к проведению государственных экзаменов в качестве организаторов ГИА. Ну и, конечно, для всех участников ГИА разработанный информационный ресурс позволит оперативно узнавать всю необходимую информацию, касающуюся государственной итоговой аттестации.

Для эффективного функционирования разработанного нами информационного ресурса в выбранной для апробирования Школе №41 г. Москвы имеются все необходимые ресурсы. На конец 2016-2017 учебного года материально-техническая база (МТБ) Школе №41 г. Москвы в области ИТ была полностью сформирована. Также в этот период времени в школе велась работа по замене системных блоков ученических ПК в кабинете информатики, также было установлено современное лицензионное программное обеспечение (ПО), которые соответствуют требованиям на уровне федеральных государственных образовательных стандартов[00].

На протяжении целого ряда последних лет в Школе №41 г. Москвы довольно активно используются специализированные автоматизированные информационные системы как в ведении образовательной, так и во время административной работы (табл. 1) [0].

Таблица 1. Использование специализированной автоматизированной информационной системы в образовательном процессе Школы №41 г. Москвы

Автоматизированная информационная система (АИС)	Назначение
Автоматизированная информационная система (АИС) «Единый	Работа по ведению базы данных по учащимся в школе, которые оканчивают

Автоматизированная информационная система (АИС)	Назначение
государственный экзамен»	среднюю школу
Автоматизированная информационная система (АИС) Государственная итоговая аттестация (ГИА-9)	Ведение базы данных по учащимся, которые оканчивают основную школу
Программный продукт «Директор»	Проведение работы по автоматизации процессов составления расписания работы школы
Программа «Аверс. Библиотека»	Проведение работы по ведению электронного каталога художественной и учебно-методической литературы
Проект «Школьная карта»	Проведение работы по ведению базы данных учащихся школы с целью электронного заполнения заявок на горячее питание и получение буфетной продукции
Автоматизированная информационная система (АИС) «БАРС. Образование - Электронная школа»	Проведение работы по ведению базы данных, содержащей основные сведения о школе, сотрудниках, учащихся; ведение электронного журнала; электронной регистрации учащихся для обучения в школе
Программа «КТ-Аттестат»	Проведение работы по электронному заполнению и печати аттестатов выпускников основной и старшей школы

Методологические основания для информатизации образовательного процесса и создания информационного ресурса на базе Школы №41 г. Москвы включают: Новая парадигма информационно-учебного взаимодействия. Дидактические возможности ИКТ. Подготовка кадров информатизации образования. Автоматизация и управление технологическими процессами в образовании. Сертификация педагогической продукции, реализованной на базе ИКТ. Методологические рекомендации по оборудованию кабинетов, оснащенных КТ. Предотвращение возможных негативных последствий использования ИКТ [0].

Здоровьесберегающая информационно-образовательная среда Школы №41 г. Москвы – это среда, которая обеспечивается методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок, ориентированных на реализацию возможностей ИКТ, применяемых в комфортных условиях.

1. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки: [Электронный ресурс]. М., © 2001-2017. URL: <http://obrnadzor.gov.ru/ru>. (Дата обращения: 23.01.2018).

2. Болдин А.П. Основы научных исследований: учебник для вузов/А.П. Болдин, В.А. Максимов. - М.: Академия, 2012. – 336 с.

3. Болотова Е.Л. Нормативно-правовое обеспечение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при реализации общеобразовательных программ / Е.Л. Болотова // Нормативные документы для образовательного учреждения, 2014. – № 8. – С. 21-29.

4. Ерофеева Н.Ю. Управление образовательными системами - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет». – 2014. – 133 с.

5. Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения г. Москвы «Школа №41 имени Григория Алексеевича Тарана» [Электронный ресурс] М., © 2019. URL:

<http://sch41.mskobr.ru>. (Дата обращения: 23.01.2018).

6. Мендыбаева М.М. Педагогическое проектирование: сущность, этапы, формы // *Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.)*. - Казань: Бук, 2016.

7. Осипова О.П. Основные этапы педагогического проектирования и экспертизы электронных образовательных ресурсов / О.П. Осипова // *Открытое и дистанционное образование*. – 2015. – №2 (58). – С. 76-82.

8. Шамова, Т. И. Становление управления школой в первой половине XX века / Т. И. Шамова, В. Е. Цибульникова // *Управление образованием*. — 2010. — № 3. — С. 22-27.

УДК 371.123

Роль школьного профессионального сообщества в создании среды творческого взаимодействия

Соболева Оксана Витальевна, директор ГБОУ «Многопрофильная Школа №1537 «Информационные технологии», Лауреат Гранта Москвы, Почётный работник общего образования, ветеран педагогического труда, г. Москва, SobolevaOV@edu.mos.ru ;

Шестакова Наталья Васильевна, ст. методист, Заслуженный учитель РФ, г. Москва, nvs1099@mail.ru;

Павлович Ирина Геннадиевна, ст. методист, Заслуженный учитель РФ, г. Москвы, Irinapav785@yandex.ru

Аннотация: статья раскрывает роль единого педагогического сообщества, состоящего из методических объединений, творческих групп, конвергентных команд, в создании среды творческого взаимодействия.

Ключевые слова: школьное профессиональное сообщество; необходимые компетенции; среда творческого взаимодействия.

The role of school professional community in the formation of creative interaction

Soboleva Oksana Vitalyevna, the director of State budgetary educational institution of the city of Moscow "Multidisciplinary School No. 1537" Information Technologies ", the Laureate of the Award of the Mayor of Moscow, the Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, the veteran of the pedagogical work, Moscow

Shestakova Natalya Vasilyevna, senior methodologist, the Honored teacher of the Russian Federation, Moscow

Pavlovich Irina Genadyevna , the Honoured Teacher of the Russian Federation, Moscow

Abstract. The article deals with a huge role of the united pedagogical community consisting of methodical associations, creative groups, convergent teams in the formation of creative interaction.

Key words: school professional community; necessary competence; the environment of creative interaction.

В стремительно развивающемся конкурентном мире высоких технологий перед образованием встают задачи воспитания личности, готовой к жизни и труду в этом мире, где каждый ребенок имеет возможность развивать свои способности, таланты и быть успешным членом сообщества. Москва – это мир безграничных возможностей, где создана эффективная образовательная среда как залог успешного развития ученика.

Особенно это проявляется в эффективной многопрофильной школе, имеющей возможность представить обучающимся возможность освоить различные виды программ для развития и реализации их способностей и талантов.

Немаловажная роль в создании современной образовательной среды творческого взаимодействия отводится единому школьному профессиональному сообществу (методическим объединениям, кафедрам, творческим группам, конвергентным командам). Эффективность их работы зависит от того, насколько четко выстроено взаимодействие в команде. Важность этой мысли подтверждают слова руководителя Департамента образо-

вания и науки И.И. Калины: «Московское образование – дело командное».

Рассматривая систему организации методической работы через создание единой среды творческого взаимодействия, выделяем ключевые подходы в деятельности профессионального педагогического сообщества: открытость для педагогических инноваций; глубокая связь с целями и задачами в области образования; единство действий в организации, планировании, контроле, оценке результатов; быстрое принятие решений, мобильность, креативность; коммуникация и кооперация; создание совместного электронного продукта; МЭШ – катализатор организации любимых зон (коворкингов) для учащихся; интеграция основного, дополнительного и профессионального образования; школьные профессиональные сообщества являются центрами притяжения всего самого современного и эффективного, что есть в городе, стране, мире.

Уверены, что победит та команда, которая эффективнее всех использует возможности развития и обеспечивает успешность ученика.

Работа школьного профессионального сообщества (ШПС), как система нацелена на подготовку школьников к успешной социализации, на достижение высоких образовательных результатов через формирование компетенций, нужных для жизни в эпоху конвергенции науки и технологий. Эта работа имеет ряд преимуществ: вариативность и альтернативность способов обучения (единые подходы к проведению метапредметных олимпиад, турниров, фестивалей, Уроки и Дни в музее, субботы московского школьника, взаимодействие с ВУЗами; рациональная организация учебно-воспитательного процесса с широким использованием ресурсов МЭШ; создание стремления ученика к поиску своих траекторий достижения и способов решения путем интеграции основного, дополнительного и профессионального образования; обеспечение условий для активной познавательной деятельности в рамках проектно-исследовательской деятельности, участие в конкурсах педагогического мастерства («Педагогический старт», «Мой лучший урок», «Учитель школы большого города», «Отечество», «Духовные скрепы Отечества» и др.), метапредметных олимпиадах («Московский учитель», «Новый учитель информатики»), мастер-классах, Клубных днях, тематических неделях («Музей как школа»), Конкурс проектных работ, Инженерная неделя – январь, «Театр и жизнь», «Вся страна – это наш стадион», «Космос и спорт»).

Большое внимание уделяется контролю, самоконтролю и взаимоконтролю по различным темам по подготовке заданий методических объединений и методических советов, например, «От идеи к результату», «Вместе в будущее», «Успешность – жизненный путь, а не пункт назначения», «Лучшая мотивация к развитию – это объективная самооценка», «Москва – город равного и высокого старта для всех» и др.

Система работы **ШПС дает возможность ученику**: умение адаптироваться в социально-экономической среде; самостоятельно преобразовать и применять необходимые знания для последующей своей деятельности в т.ч. и профессиональной; самостоятельно критически мыслить, выявить проблему и найти пути решения; творчески мыслить, грамотно работать с информацией (выдвигать гипотезы, анализировать, собирать и сопоставлять, обобщать и т.д.); уметь работать в команде, развивать личностные качества, особенно лидерские.

Учителя школы под руководством своих лидеров (председатель методических объединений, заведующих кафедрами, руководителей конвергентных команд) используют все возможности образовательной среды города. Все чаще учебное занятие выходит за пределы кабинета. Использование безграничных возможностей Москвы позволяет развивать сотрудничество с городскими структурами (музеями, парками, театрами и т.д.), погружаться в изучаемый материал, применять полученные компетенции на практике в процессе, например, проектной и исследовательской деятельности.

В школе успешно работает команда учителей-предметников, обеспечивающих сопровождение межпредметных исследовательских проектов обучающихся. Например: «Что в

имени твоём...» (А. Никитин и его жизнь – география, литература, история), или «Веков таинственных сокрытая вуаль» (литература, русский, история, география, ИЗО), «Робот-манипулятор для проведения химических опытов» (информатика, химия) и др. Межпредметные проекты ведутся по нескольким направлениям: социальное, гуманитарное, естественно-научное, техническое, краеведческое.

Школьное профессиональное сообщество – это эффективная модель методической работы в школе, это система деятельности с едиными целями, задачами, планом, определенными местами (открытыми трибунами) для демонстрации успешности педагогов, как опытных, так и молодых, начинающих.

В школе № 1537 выработаны основные направления методической работы под девизом: «Развитие талантов школьников, а также всех участников образовательного процесса: новые победы и планы на будущее!». Обеспечение успешности каждого участника образовательного процесса, а также эффективное использование школьных ресурсов, объединение методического потенциала и безграничных возможностей столицы для повышения качества образования – это и является основной целевой установкой в работе педагогического сообщества.

В качестве приоритетных в деятельности педагогических сообществ определены следующие направления: повышение профессиональных компетенций учителей, педагогов, воспитателей через повышение квалификации, систему диагностик, участия в конкурсах, фестивалях, олимпиадах, семинарах, педсоветах, методических советах, мастер-классах; использование современной образовательной среды, городского образовательного пространства; подготовка обучающихся к жизни, к труду, формирование практических навыков для учебы, жизни, труда; участие детей-инвалидов и с ОВЗ в олимпиадах и конкурсах; развитие проектно-исследовательской деятельности; глубокое внедрение МЭШ в практику работы учителей и обучающихся; интеграция основного и дополнительного образования. Межпредметная интеграция.

Все это помогает развитию среды творческого взаимодействия: решению вопросов преемственности и внедрения новых технологий и методик, качества подготовки выпускников, работе с молодыми учителями. Этому также способствуют расширенные методические советы, тематические недели, конкурсы, консультации, семинары, педсоветы, Клубные дни.

Один из таких Клубных дней прошел 1 декабря 2018 года на тему: «Эффективная образовательная среда: проектируем свое будущее». Целью проведения было знакомство с московской системой образования на примере ГБОУ Школа № 1537: работа предпрофильных и профильных классов, новая модель дополнительного образования, эффективная начальная школа, деятельность классов математической вертикали, возможности Московской электронной школы. На 5 площадках прошло 35 встреч с родителями, жителями Ярославского района, бывшими выпускниками и учащимися.

В такой среде творческого взаимодействия каждый учитель становится руководителем и «играющим тренером» одновременно. Он – лидер, ведущий за собой; компас, задающий вектор образовательного маршрута ребенка и взрослого; он – модератор и координатор непрерывного движения вперед по пути овладения новыми компетенциями в сложном информационном обществе.

1. Леонтович А.В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся. //Школьные технологии. – 2006 -№5С 65-71

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании – М., 2004, С-381

3. Ильковская И.М. Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся. Сборник материалов научно-практической конференции/ И.М. Ильковская-Саратов, ГАУ ДПО «СОПРО», 2015, С-27.

Основы разработки и реализации школьного проекта «Неделя презентаций»

Демина Марина Викторовна, воспитатель ГПД НОЧУ СОШ «Центр образования «Самсон», demina.1964@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается командный подход в организации внеклассных мероприятий как один из ресурсов развития личностных и метапредметных универсальных действий у обучающихся старшей школы. Использование нетрадиционных форм работы обеспечивает создание благоприятных условий для формирования личностных качеств подростков.

Ключевые слова: эффективность; гражданственность; личность; коллектив; команда; воспитание.

Basics of the development and implementation of the school project "Week of presentations"

Demina Marina Viktorovna, educator GPA NIGHT SOSH "Center of Education" Samson".

Abstract. The article discusses the team approach in the organization of extracurricular activities as one of the resources for the development of personal and metasubject universal actions in high school students. The use of non-traditional forms of work ensures the creation of favorable conditions for the formation of the personal qualities of adolescents.

Key words: efficiency; citizenship; personality; team; team; upbringing.

В системе воспитательной работы школы одним из значимых факторов является ориентация на основные положения, которые отражены в документах федерального и регионального значения. Так в Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года «...формирование новых поколений, обладающих знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI века, разделяющих традиционные нравственные ценности, готовых к мирному созиданию и защите Родины» – определено воспитание, как приоритетная государственная задача. Успех воспитания подрастающего поколения зависит от совместно-творческих усилий и взаимодействия, прежде всего, всех участников образовательных взаимоотношений (педагогов, обучающихся, родителей или их представителей).

В основе разработки и реализации системы воспитания в образовательной организации лежит педагогическое проектирование разнонаправленных проектов и программ комплекса мероприятий, в которых аккумулируются и учитываются интересы, потребности детей, позиционно-смысловые установки и ориентации «...современного российского общества и государства, глобальные вызовы и условия развития страны в мировом сообществе...».

В школе «Самсон» система воспитания обучающихся – основная работа педагогов-кураторов. Педагог-куратор практически выполняет функции тьютера, т.е. обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение малой группы обучающихся. Это – педагог-воспитатель, отвечающий за организацию деятельности обучающихся во второй половине дня. Основная задача педагогов-кураторов – духовно-нравственное, гражданско-патриотическое воспитание и социализация обучающихся.

Система воспитания в школе «Самсон» – многоплановая, целенаправленная и скоординированная работа, в основе которой создание условий инициирования и поддержки социально и лично значимых интересов, мотивация участия, активности обучающихся в целом комплексе мероприятий социально и общественно значимого характера.

Понимание и принятие основных положений федеральной стратегии и региональных программ воспитания, а также общешкольной Программы развития являются основаниями при педагогическом проектировании/разработке различных общешкольных мероприятий. Таким образом, система воспитательной работы в НОЧУ СОШ «Центр образования «Самсон» выстраивается в соответствии с тенденциями государственной политики

в сфере образования, требованиями ФГОС и региональных особенностей.

Одним из актуальных моментов при проектировании воспитательной работы является расширение и разнообразие методов, позволяющих более плодотворно и целенаправленно организовывать деятельность обучающихся, воспитывающего характера, в соответствии с современными требованиями.

Одним из форматов такой воспитательной работы является «Неделя презентации». «Неделя презентации» – формат организации участия большей части обучающихся в общешкольных публичных мероприятиях, на которых им предоставляется возможность презентовать результаты собственных достижений по какой-либо заранее определенной теме. Впервые такая форма работы была предложена и апробирована в 2018-2019 учебном году. В основе данного общешкольного мероприятия лежит идея предоставления учащимся площадки для плодотворной, продуктивной предметной, надпредметной и даже метапредметной коммуникации.

За последние два десятилетия в системе образования происходит постоянное реформирование. В педагогический лексикон прочно вошли понятия личностно ориентированного образования, педагогической поддержки и сопровождения и т.д. Нововведения коснулись не только содержания образования, но и организации воспитательного процесса. Значительную роль играют традиции образовательного учреждения, настрой педагогов, материально-техническая оснащенность школы, контингент учащихся и т.д.

Учителя лучше, чем кто бы то ни было, знакомы с теорией коллектива и практическим использованием его воспитательного потенциала в образовательном процессе. Поэтому педагогов в большей степени волновали не только вопросы создания коллектива, но и использование его возможностей для развития человека. В современное время акцент в изучении коллектива перенесен на индивидуальность и личностное начало.

В настоящее время теоретиков и практиков педагогики интересуют проблемы формирования эффективных коллективов, которые, в свою очередь, могут называться также группами, командами. В каждой сфере деятельности своя специфика требований к организации команд. В педагогической литературе существует достаточно широкая интерпретация термина «команда» (Р.Л. Кричевский, Е.Ю. Безрукова, В.Г. Куликов, Д.Ф. Фролов и др.). Самое емкое определение команды, на наш взгляд, предложено Е.Ю. Безруковой. В ее трактовке команда – это группа людей, взаимодополняющих друг друга в ходе достижения поставленных целей. Автор определения обращает внимание на достижение общезначимой цели и указывает на необходимость отрабатывать особые процедуры взаимодействия членов команды между собой.

Таким образом, напрашивается вывод о том, что команда – это высокая сплоченность и консолидированность коллектива, его направленность на общественно значимый результат; свободный выбор членов команды и их возможность личностно значимые результаты в процессе совместной деятельности. Известный американский социолог Т. Питерс определил необходимые признаки команды: совместимость целей участников, оптимально подобранный состав команды, демократичный стиль взаимоотношений, гибкая организация совместной работы.

Работа в команде требует особых умений и навыков: взаимодействовать с членами команды, слушать и слышать своих партнеров, вступать в диалог. Активный диалог участников команды важен как способ выявления индивидуальных взглядов на ту или иную ситуацию. Диалог в команде является не только внешней формой, но также и принципом организации работы.

Именно первая встреча определяет в перспективе заинтересованность каждого в участии командной работы. Поэтому на первой встрече на позитивной волне были выслушаны и обсуждены возможности активного участия каждого. На начальном этапе подготовки педагогического проекта была сформирована команда разработчиков, в состав которой вошли педагоги-кураторы и представители ученического актива. Общая чис-

ленность команды на этом этапе составила 10 человек. Первая встреча – самая решающая в подготовке материалов, сбор информации, разработке сценария, организации взаимодействия и т.п.

На втором этапе активно шла подготовка и обсуждение альтернатив. Заслушивалось мнение каждого обучающегося и педагога, предложения рассматривались с нескольких позиций: на сколько это актуально и интересно учащимся; наличие необходимых ресурсов для реализации данной идеи; примерный формат воплощения идеи.

Был выбран девиз «Недели презентации» (далее Неделя) – «Мы нужны России». Гражданская позиция инициирована учащимися старших классов, которые все чаще позиционируют себя в будущем как самостоятельные, ответственные граждане России. Сама Неделя включала в себя ряд мероприятий, направленных на формирование эстетических, личностных, морально-нравственных, гражданских и патриотических качеств обучающихся. В план Недели входили фотоконкурс «Я люблю тебя, Россия», куда учащиеся представляли свои фотографии любимых уголков страны, спортивные соревнования, где обучающиеся демонстрировали достижения в области физической подготовки, акция Доброты, явившаяся показателем нравственных качеств подростков, и заключительное общешкольное мероприятие, ставшее синтезом всех направлений, входивших в содержание Недели. Оно включало в себя четыре основных аспекта, дающих возможность самоопределения и выбора профессии, и являющихся основой подготовки к формированию личностных качеств гражданина РФ. Задача общешкольного мероприятия, название которого идентично девизу Недели, - сформировать у обучающихся ценностную ориентацию, способность формулировать нравственные суждения.

Третий этап подготовки Недели заключал в себе сбор и подготовку рабочих вариантов сценариев. При их написании основная работа выполнялась педагогами, которые владеют методикой подготовки текстовой части проекта. При этом активно привлекались учащиеся. Такая совместная работа позволяла закладывать у учащихся основы текстового оформления предлагаемых мероприятий.

Четвертый этап – подготовка и оформление мероприятий. Обучающимися была проделана большая организационная работа: составлен план проведения Недели, разработан дизайн и текст приглашений на мероприятия Недели для родителей, продуманы и подготовлены музыкальное, художественное и эстетическое оформление каждого мероприятия.

Пятый этап Недели презентации – заключительный. Одна из главных традиционных особенностей учащихся школы «Самсон» это желание школьников участвовать в жизни школы, начиная от подготовки и участия в олимпиадах до организации и проведения внеклассных мероприятий: концертов, встреч, круглых столов, турниров. Именно заключительный этап является самым ответственным, подводящим итог и показывающим командную работу обучающихся.

Первый день Недели был посвящен конкурсу фотографий «Я люблю тебя, Россия». Он вызвал живой интерес не только у всех учащихся, но и у работников школы. Все приняли активное участие в голосовании по выявлению победителя конкурса. Морально-нравственные качества и формирующаяся гражданская позиция обучающихся в полной мере проявилась при участии в акции «День добрых дел». Такие мероприятия формируют не только лучшие качества личности, но и вырабатывают социальную позицию каждого школьника, учат состраданию.

Круг интересов обучающихся в подростковый период значительно расширяется. Это период активного формирования основ мировоззрения, моральных и нравственных качеств, когда складывается активная гражданская позиция. Именно поэтому заключительное мероприятие состояло из четырех частей: «Кем быть?», «Мы за здоровый образ жизни», «Добро – наука, оно – действие» и «Я – гражданин России!». Содержательная линия вышеуказанных тем пробуждает стремление к совершению значимых поступков,

формированию социально-типизированных черт и форм поведения и широкому кругу социальных интересов, вырабатывает качества, формирующие общественную активность.

Коллектив – это инструмент развития личности, своеобразный механизм управления процессом социализации обучающихся через коллектив и коллективную работу педагог организует и совершенствует воспитательный процесс, направленный на личностное развитие. Поэтому именно коллективное взаимодействие формирует и воспитывает желание самосовершенствоваться, ставить перед собой определенные цели, корректирует поведение его членов через общественное мнение, традиции, ценностные ориентации. Через коллективное взаимодействие развивается самопознание, происходит самореализация и самоутверждение личности. В развитом коллективе реализуется активное участие каждого его члена в самоуправлении и разноплановой общественной жизни этого коллектива. Каждому педагогу необходимо создавать условия и возможности для формирования общественно значимой личности и максимального проявления ее индивидуальных особенностей.

1. *Официальный сайт НОЧУ СОШ «Центра образования «САМСОН»* [<http://samson.mskobr.ru/>].

2. *Максимова Е.А. Командная работа – ресурс развития школы. Библиотека журнала «Директор школы» Национальный книжный центр – 2015. С – 10 – 12; 17 – 19.* [<https://docviewer.yandex.ru/>].

3. *Коваленко А.В. Создание эффективной команды. ТПУ – 2009. С – 52 – 58.* [<http://window.edu.ru/resource/120/75120/files/posobie2.pdf>].

УДК 371.314.6

Экологические проекты как ресурс достижения метапредметных образовательных результатов

Чарнецкая Жанна Николаевна, педагог-организатор, учитель начальных классов ГБОУ г. Москвы «Школа №1234», mongoosepro@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме достижения метапредметных образовательных результатов реализации требований ФГОС; рассмотрена, в частности, проблема организации проектной деятельности экологической направленности как важнейшего ресурса по достижению метапредметного образовательного результата.

Ключевые слова: метапредметные образовательные результаты ФГОС; проектная деятельность, экологические проекты; экологическое мышление; универсальные учебные действия (УУД); регулятивные УУД; познавательные УУД, коммуникативные УУД; учебно-управленческие умения; учебно-информационные умения; учебно-логические умения.

Ecological projects as a resource for achieving cross-curriculum educational results

Charnetsky J.N. teacher-organizer, elementary school teacher of the school № 1234, Moscow

Abstract. The article is devoted to the problem of achieving cross-curriculum educational results of the implementation of the federal state educational standard (GEF) requirements; in particular, the issue of organizing project activities of an environmental focus as the most important resource for achieving the cross-curriculum educational result is addressed.

Key words: cross-curriculum educational results of GEF; project activities, environmental projects; ecological thinking; Universal educational actions (UEA); regulatory UEA; cognitive UEA, communicative UEA; educational and managerial skills; training and information skills; educational-logical skills.

«...Целью образования не может быть просто приобретение сведений. Сведения быстро забываются... Наконец, сведения устаревают...задачей школы должно быть развитие способности мышления... Человек, умеющий рассуждать, обладает орудием приобрете-

ния сведения, ...которое нельзя забыть и которое не может устареть...» [7, с.247]. Согласно ФГОС нового поколения, первоочередная роль отводится развитию личности ребенка, способности самостоятельно принимать решения, выдвигать и проверять гипотезы, достигать успеха в формировании мета предметных результатов образования, в развитии системного экологического мышления, экологичного поведения.

В содержании современного образования акценты сделаны на организацию образовательной деятельности по достижению метапредметного образовательного результата, формирование и развитие универсальных учебных действий (УУД), крайне необходимых для того, чтобы жить сейчас, сегодня, в будущем. Под метапредметными результатами понимаются «...освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться...» [2, с.8].

Можно выделить три уровня формирования компетенций.

- На первом уровне формируются **регулятивные** УУД: планирование деятельности в соответствии с поставленными целью и задачами с учетом имеющихся ресурсов; анализ, контроль, самостоятельное регулирование, корректировка действий в зависимости от характера допущенных ошибок.

- Второй – формирование **познавательных** УУД: сознательная постановка и сохранение образовательной цели; трансформирование практических задач в познавательные, работа с информацией, проявление самостоятельности и инициативности; использование символические и знаковых средств.

- Третий, **коммуникативный**, уровень: это конструктивное сотрудничество с одноклассниками и с учителями в процессе деятельности; владение монологической и диалогической речью; это выражение своей точки зрения и принятие позиции других людей.

Важнейший ресурс достижения метапредметных образовательных результатов, овладения компетенциями – проектная деятельность, которая по сути носит метапредметный характер. Особая роль в проектной деятельности принадлежит, на наш взгляд, проектам экологической направленности. Проектная деятельность способствует формированию познавательных, коммуникативных, а также трудно формируемых регулятивных УУД. К ним относятся: целеполагание; планирование; прогнозирование; контроль; коррекция; оценка; саморегуляция [4, с. 29].

Давайте разберемся, может ли проектная деятельность в целом и экологические проекты в частности, быть ресурсом достижения метапредметных образовательных результатов, что же нам необходимо формировать в процессе проектной деятельности и как это будет способствовать выполнению реализации ФГОС. В ФГОС нового поколения понятия «общеучебные умения» и «универсальные учебные действия» синонимичны [3, ст.14, ст.18.2.1].

С.Г. Воровщиков и Д. В. Татьянченко в своих трудах так классифицировали общеучебные умения: учебно-управленческие, учебно-информационные, учебно-логические умения [8, с.115-126].

- **Учебно-управленческие умения** обеспечивают планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности учащимися в работе над проектом.

- **Учебно-информационные умения** в проектной деятельности предполагают умения работать с письменными, устными источниками, реальными объектами как источниками информации.

- **Учебно-логические умения**, такие как: определение понятий, анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, доказательство и опровержение; способствуют структурированию информации, определению и решению проблемы [5].

Практически у каждой образовательной организации есть свои традиции, свой опыт,

своя система работы. Может наша убежденность в том, экологические проекты являются ресурсом достижения метапредметных образовательных результатов, наш опыт по формированию экологического системного мышления, будет кому-нибудь полезен. Но, сначала давайте выясним, одинаково ли мы понимаем, что такое: экологическое системное нелинейное мышление; нравственность; экологичность; внутренняя экологичность.

- **Экологическое системное нелинейное мышление** – мышление, позволяющее с учетом разных точек зрения, разносторонне видеть окружающий нас мир; предполагает не альтернативные, а различные варианты по принципу «и-и-и» и.

- **Нравственность** – это главный экологический фактор человечества.

- **Экологичность** – желание поддерживать естественную гармонию природы.

- **Внутренняя экологичность** – внутренняя гармония личности.

На протяжении ряда лет мы работаем над многими экологическими кратковременными и долговременными проектами. Некоторое время назад учащиеся начальной школы после посещения эколого-просветительского центра «Воробьевы горы», созданного на базе природного заказника «Воробьевы горы», были потрясены интерактивной экспозицией, которая, имитируя обычную городскую квартиру, на бытовых предметах показывает примеры рационального отношения к окружающей среде, знакомит с элементами экологической культуры, способствует формированию навыков экологичного поведения, рационального использования воды, электроэнергии и других ресурсов, способствует осознанию того, зачем и почему это следует делать. Итогом экскурсии стало желание учащихся начать работу над проектами экологической направленности на тему: «Утилизация бытовых отходов», «Есть ли у нас запасная планета?», «Дороже золота. Вода – источник жизни!», «Как спасти океан от загрязнения?», «Берегите растения! Наши цели – растения», «Берегите животных! Эти забавные животные», «Наши питомцы», «Этот загадочный мир моря», «Всемирное природное наследие», «Тропические леса», «Чистый космос», «Альтернативные способы получения электроэнергии. Экологичный способ использования энергии рек на гидроэлектростанциях» и др. Многие проекты не только стали победителями не только на школьном уровне, но и были признаны лучшими на конкурсе Грант префекта ЦАО.

Давайте более подробно остановимся на некоторых из них. Проблема утилизации бытовых отходов, о которой узнали учащиеся, работая над теоретическим проектом, заставила задуматься об участии в практической проектной деятельности, в раздельном сборе мусора для дальнейшей переработки. Ребята с большим интересом приняли участие в игре-стратегии Эко Сити, где им пришлось решать серьезные проблемы при строительстве экологически чистого города. Мы стали активно взаимодействовать с ГПБУ «Мосприрода», с компанией «Мегаполисресурс» (единственным в России переработчиком бытовых батареек и аккумуляторов, а также батареек, используемых в нефтегазовой отрасли), с компанией Сфера Экологии. В рамках работы над проектом учащиеся не только узнали о том, как обстоят дела в городе, в других городах и странах, что предпринимается для решения этой проблемы правительством, энтузиастами, но и приняли участие в акциях по раздельному сбору твердых бытовых отходов (бумаги, стекла, пластика, металла и батареек): в организованной Департаментом природопользования и охраны окружающей среды города Москвы ежегодной акции по раздельному сбору отходов «Разделяй и используй», в акциях «Пакеты, сдавайтесь!», «Батарейки, сдавайтесь!»; в городском экологическом фестивале «Бережем планету вместе», в рамках которого реализовывается эколого-просветительский проект по сбору макулатуры «Бумажный бум».

В рамках проекта «Утилизация бытовых отходов» мы приняли участие в конкурсе «Берегоша. Вторая жизнь вещей и предметов», что привело, к ставшему традиционным, изготовлению из бытовых отходов кормушек, ваз, закладок, подставок и многих других нужных предметов. Уже стала традиционной работа в рамках экологического проекта

Мастерской Деда Мороза, в которой из бытовых отходов изготавливаются новогодние открытки, подарки и украшения для елки.

Работа над проектом «Утилизация бытовых отходов» пересеклась с работой над проектом «Юные экологи Москвы», в рамках которого руками детей, сотрудников школы, родителей были обустроены школьные территории нашего комплекса, высажены кусты сирени, черешни и других многолетних растений. Итогом стал зеленый оазис в центре Москвы с зимним садом в рекреации школьного здания, за которым ухаживают учащиеся; с кормушками для птиц, скворечниками, сделанными руками детей и родителей, в которых живут скворцы. Причем часть посадочных материалов была получена за победу в конкурсе за отдельный сбор мусора, что очень мотивировало детей на дальнейшую работу. В рамках этого проекта учащиеся по своей инициативе стали изготавливать плакаты и знаки «Друзей природы» и развешивать их, по словам родителей, на своих домах и дачах, призывая родных и близких, прохожих правильно относиться к окружающему миру, жить в согласии с собой и природой.

Работа над этими проектами способствовала популяризации экологически ответственного образа жизни, привела к пониманию необходимости селективного сбора отходов. Учащиеся узнали сами и научили родителей правильно готовить вторсырье к сдаче на переработку, рассказали о том, где находятся стационарные пункты приема бытовых отходов в Москве, научились давать вторую жизнь тому, что еще недавно считали мусором.

Интересным продолжением теоретического проекта «Есть ли у нас запасная планета?» стала работа над интегративным межпредметным экологическим проектом «Чистый космос», в рамках которого прошли встреча с представителями журнала «Чудеса и приключения детям», прошли библиотечные уроки, встречи в библиотеке им. Горького, экскурсии в Музей космонавтики и в Планетарий, конкурс рисунков на одноименную тему. Учащиеся стали победителями и призерами конкурса «Чистый космос», и их работы были выставлены в Музее космонавтики в Москве.

Мы уже упоминали о том, что рассматриваем экологию с точки зрения трех аспектов: биологического, социального и духовно-нравственного. Поэтому работаем над экологическими проектами, которые способствуют социализации учащихся, развивают душевные качества, учат сопереживать, помогать, не проходить равнодушно мимо чужой беды. На протяжении многих лет, работая над проектом «Моя семья в годы Великой Отечественной войны», мы заботимся о ветеранах Великой Отечественной войны, не от случая к случаю, не для «галочки», а по велению сердца: навещаем дома и в Центральном военном клиническом госпитале имени П.В. Мандрыка, помогаем, делаем подарки, открытки. Ветераны, дети войны всегда с радостью встречают детей. Несколько лет назад мы приняли участие в акции «Корзина добра», организованном фондом «Русская береза». Работая над проектом «Чужой беды не бывает», учащиеся, родители, учителя адресно помогают реализовать желания детям из детских домов, многодетных социально незащищенных семей, онкологическим больным.

Чтобы сформировать ценностное отношение к родной культуре, развивать эмоционально-нравственную отзывчивость, доброжелательность, научиться сопереживать чувствам других людей, а также научиться договариваться о распределении ролей в совместной деятельности мы работали над долгосрочным, рассчитанным на четыре года проектом «А.С. Пушкин – великий поэт и сказочник». В рамках которого учащиеся на уроках и во внеурочной деятельности познакомились с биографией А.С. Пушкина, изучали его произведения, составляли текстовые задачи на их основе, иллюстрировали стихотворения и сказки, проводили очные и виртуальные экскурсии. Продукты проектной деятельности: викторина по сказкам А.С. Пушкина (2-й класс); спектакль «Путешествие по страницам сказок А.С. Пушкина» (3-й класс); Пушкинский бал в 4-м классе; альбомы с иллюстрациями, газета, конкурс чтецов и др. После совместного прочтения сценариев и

одобрения текстов дети готовили декорации и костюмы. Затем репетировали и представляли спектакль.

Школа неоднократно награждена грамотами, поощрялась призами, ученикам вручались благодарности за спасенные деревья, за вклад в защиту окружающей среды, за неравнодушие к людям. В работе над экологическими проектами можно и необходимо добиваться того, чтобы ученики жили по правилу 5 «Д»: думай, делай, действуй, достигай, делись.

Результат проектной деятельности по итогам метапредметных диагностик, включенного наблюдения учителей, родителей: формирование способности саморегуляции и принятие ответственности за собственные действия, умение ставить цель, действовать по определенному плану, контролировать ход и результаты деятельности, коммуницировать с одноклассниками и учителями с соблюдением правил, норм этикета; навык работы с различными видами информации, письменное и устное оформление мыслей.

Что свидетельствует о том, что работа над экологическими проектами не только очень актуальна в свете реализации стратегии московского образования, но и является серьезным ресурсом достижения метапредметных образовательных результатов. Мы с удовольствием делимся своим опытом. Нами, совместно с КУОС им. Т.И. Шамовой МПГУ, создана профессиональная программа повышения квалификации «Экологическое образование для формирования и развития экологического системного мышления (урочная и внеурочная деятельность)». Мы приглашаем желающих пройти обучение по данной программе. Готовится к печати методическое пособие для учителей с информационно-методическими материалами по формированию экологического системного мышления учащихся для использования в урочной и внеурочной деятельности.

1. ФЭ РФ от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) «Об образовании в РФ».

2. *Федеральный государственный стандарт начального общего образования.* - М.: Просвещение, 2010. - 41 с.

3. *Федеральный государственный стандарт основного общего образования.* - М.: Просвещение, 2011. - 50 с.

4. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя/А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова.* М.: Просвещение, 2008. - 160 с.

5. *Воровщиков, С.Г. Как эффективно развивать логическое мышление младших школьников/С.Г. Воровщиков, Е.В. Орлова, Г.П. Каюда, Н.В. Гладик и др.: 2 изд. - М.: «5 за знания», 2009. - 288 с.*

6. *Галева, Н.Л. Уроки экологического мышления. (Реализуем требования ФГОС к личностным и метапредметным образовательным результатам) - М.: УЦ «Перспектива», 2012. -416 с.*

7. *Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М.: «Школа-Пресс», 1995. - 448 с. 11. Ильенков Э. Школа должна учить мыслить//Наука и жизнь. - 1984. - № 8. - С. 14-20*

8. *Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Развитие общеучебных умений школьников// Народное образование. - 2003. - № 8. - С. 115-126.*

УДК 374.1

Проектирование учебного онлайн-курса «Искусство коммуникации»

Баймаханов Акилбек Бакирбекович, студент магистерской программы «Менеджмент в образовании» Московского педагогического государственного университета, nurakyl@mail.ru.

Аннотация: Термин «e-learning» или «электронное обучение» вошел в нашу жизнь около 20 лет назад. В это время начала создаваться система дистанционного обучения. Цифровая эпоха дала возможность новому поколению студентов и массовому обще-

ству совершенно новые возможности получения знаний. На образовательную орбиту выведены массовые открытые онлайн-курсы, которые стали настоящей находкой. Цель данной статьи – разработка проекта массового открытого онлайн курса «Искусство коммуникации», который может быть применен пользователями платформы «Открытое образование».

Ключевые слова: онлайн курс; коммуникация; дистанционное обучение; самообразование; эффективность; электронное обучение.

Designing an online training course "The Art of Communication"

Baimakhanov Akilbek Bakitbekovich, student of Master Program the Management in Education of Moscow State Pedagogical University.

Annotation: The term "e-learning" or "e-earning" came into our life about 20 years ago. Then a distance learning system began to be created. The digital era has enabled a new generation of students and the mass society to completely new opportunities for learning. Massive open online courses, which have become a real find, have been launched into educational orbit. The purpose of this article is to develop a project of the mass open online course "The Art of Communication", which can be applied by users of the Open Education platform.

Keywords: online course; communication; distance learning; self-education; efficiency; e-learning.

1. Понятие и особенности онлайн курсов. В настоящее время мировое образовательное сообщество совершило глобальный прорыв, это ярко проявляется в том, что образовательные услуги стали намного более массовыми и доступными для обучающихся, обрели иную форму обучения, а именно, получили название «курсы с использованием дистанционных образовательных технологий (далее ДОТ)» или «онлайн курсы».

Одними из особенностей дистанционного обучения являются [2]: использование новых современных цифровых (информационных) технологий; удаленность обучаемого от обучающего. Основное достоинство дистанционного обучения – это самообразование обучаемого, так как именно он сам несет ответственность за плодотворность своего обучения, за объем и эффективность применения в дальнейшем полученных знаний. Несомненно, итоговый результат его обучения напрямую зависит от его силы целеустремленности, из чего исходит степень его дисциплинированности, организованности, трудолюбия, способностей и навыков, уровня коммуникации и технических возможностей. Все это в полной мере относится к организации онлайн-курсов.

Следующая особенность дистанционного обучения – гибкость организации образовательного процесса. Неудивительно, что самое большее количество слушателей онлайн-курсов – это уже имеющие образование и постоянную работу специалисты. Ведь чаще всего данная категория людей не имеет временных ресурсов для посещений аудиторных занятий, а онлайн курс дает им возможность обучаться в удобное время и в приемлемом темпе, независимо от внешних причин [1].

По статистике, дистанционное обучение в стоимостном выражении на 20-25% дешевле, чем очное и заочное. Этот факт объясняется тем, что нет необходимости создавать специальные комфортные условия: к примеру, аренда аудиторий, оплата коммунальных услуг, закупка мебели, компьютерного оборудования, издательство учебных материалов и т.п. [10].

Несомненно, наряду с достоинствами дистанционного обучения, у него имеются и свои недостатки. Одно из важнейших – отсутствие качественного очного контроля полученных знаний обучаемого. В настоящее время для контроля и проверки знаний обучающихся применяются специальные программы тестирования, которые все-таки не так эффективны как традиционная индивидуальная сдача экзамена непосредственно преподавателю.

Так же в дистанционном обучении сложно оценить саму учебную активность обучаемого, так как от него самого требуется высокий уровень самодисциплины в обучении.

Отметим, что при индивидуальном обучении каждого отдельного обучающегося полностью отсутствует соперничество, а это часто стимулирует при коллективном обучении.

Таким образом, основными особенностями организации дистанционного обучения нами определены: дальное действие, гибкость, доступность и низкая стоимость, отсутствие очной проверки знаний (сформированности компетенций), сложность оценки активности студента и преимущественно теоретическая подготовка, охватывающая далеко не все дисциплины.

2. Анализ состояния онлайн-образования. В настоящее время рынок образования развивается очень быстро и внедрение ДОТ в систему образования является общемировой тенденцией. ДОТ стали входить в нашу жизнь с 60-х годов прошлого столетия и первым в мире университетом, использующим дистанционные технологии, стал Великобритания Открытый университет. С тех пор развитие ДОТ в Европе и Америке происходило очень стремительно. Сейчас именно эти страны занимают лидирующие позиции в списке развитых в сфере дистанционного обучения. Верхняя строчка принадлежит США (вместе с Канадой они занимают около 50% мирового рынка использования ДОТ) во многом благодаря активному вложению частных капиталов, когда в Европе и в Азии сферу образования контролирует и спонсирует государство [4]. Далее представлена таблица (табл.1) сравнительного анализа разных регионов мира по некоторым показателям в сфере ДО [1].

Таблица 1. Сравнительный анализ ДО в разных регионах мира

Показатель	Северная Америка	Западная Европа	Азия
Уровень развития ИКТ	Высокий	Высокий	Средний
Экспорт образовательных курсов	Да	Да	Почти нет
Уровень востребованности ДО	Высокий	Высокий	Очень высокий
Качество образования	Высокое	Высокое	Среднее
Уровень частных инвестиций	Высокий	Средний	Низкий

Активное развитие дистанционного обучения (далее ДО) обусловлено двумя основными факторами: популяризацией образования, а значит, и ростом спроса на него, а также развитием ДОТ и Интернета. Учитывая существующую динамику роста рынка ДО, можно предположить, что к 2025 году он достигнет 215 млрд. долларов, а количество его пользователей может достичь 650 млн. человек [6; 7; 8].

В будущем роль США и Европы в сфере онлайн-образования будет снижена, так как уже в настоящее время нарастает роль онлайн-курсов в Азии. Уже на сегодняшний день главенствующая позиция в мире принадлежит Китаю, так как показатели годового темпа роста онлайн-образования в стране составляют 52% [8]. Это происходит из-за того, что в Америке и Европе рынок ДО уже сформировался, а в остальных странах оно только начинает своё активное распространение.

К таким странам относится и Россия. В России ДО стало применяться относительно недавно, но успело зарекомендовать себя, как очень выгодное, перспективное направление. Географические особенности нашей страны делают обучение на расстоянии очень удобным и востребованным для различных категорий граждан. Стоит отметить, что Министерством образования и науки РФ с целью повышения качества, востребованности и доступности образования в России за счет внедрения электронного образования разработана «Программа развития электронного обучения на 2014-2020 гг».

В ходе сравнительного анализа ситуации в сфере ДО в разных регионах мира, были сделаны выводы, что ДО получило большее распространение в странах Северной Америки и Западной Европы. В России же становление ДО как конкурентоспособной формы

обучения началось относительно недавно. И в настоящее время реализуется государственная программа, направленная на активное развитие электронного обучения (далее ЭО).

3. Организация процесса проектирования онлайн курса. Разработка массовых онлайн курсов – это длительный (от 3 до 6 месяцев), очень тщательно планируемый процесс. Важно, что отбор педагогических сценариев происходит на конкурсной основе. В условиях онлайн обучения, безусловно, возрастают требования к компетенциям преподавателей. Появляются новые функции, новые роли: тьютор, ментор, сопровождающий учебный процесс [10].

Среди множества критериев, по которым происходит отбор заявок, будет отмечено [3]: обоснование новизны и актуальности онлайн курса в сравнении его с курсами близкой тематики, размещёнными на популярных платформах; востребованность курса в России и за рубежом; имеющийся у автора задел в данной области и опыт участия в аналогичных проектах; возможность реализации курса на двух языках; результаты публичной защиты заявки и др.

Основными этапами разработки онлайн курса будут являться: формирование команды курса; определение содержания работ – педагогическое проектирование; составление календарного плана; составление сметы на разработку курса; составление технического задания для авторов курсов.

Каждый онлайн курс – это продукт большого коллективного труда. Минимальный состав команды разработчиков включает следующих специалистов [10]: руководитель проекта; методист – специалист, хорошо разбирающийся в области педагогического проектирования; режиссёр-оператор; режиссёр монтажа; корректор текстовых материалов; специалист по размещению и куратор курса на платформе открытого образования; специалист по продвижению курса; независимые эксперты содержания курса (как минимум, два эксперта для каждого курса); технические специалисты платформы открытого образования; аналитик.

4. Примерные структура и план курса «Искусство коммуникации». Эффективная коммуникация, вербальная и невербальная, физическая коммуникация, несомненно, необходима каждому успешному человеку. В рамках коммуникации строится глубокая взаимосвязь, которая формируют лояльность коллег, подчиненных или клиентов. Целью ставится понимание взглядов, чувств, мнений окружающих и собеседников [8].

Онлайн-курс «Искусство коммуникации» включает в себя все необходимые знания и навыки. Построение программы начинается с правильного внешнего вида. Это как вводный урок, начинается с самого простого, но не менее важного. Ведь внешний облик человека говорит за него прежде, чем это сделает сам человек. На обучении нашего курса студент разберет, как внешний вид отражает деятельность и настрой человека, что он говорит о характере, а также будет создавать свой имидж для разных ситуаций.

Курс может содержать следующие компоненты: проморолик, видеолекции, конспекты, презентации, вопросы по материалам лекций, проверка знаний по разделу (тесты), практические занятия, самостоятельная работа, глоссарий, информация о преподавателях и авторах курса, рекомендуемая литература, база итогового контроля знаний и др.

Далее программа обучения направлена непосредственно на взаимодействие между участниками образовательного процесса. В ней все идет четко и по порядку (табл.2).

5. Ожидаемые результаты от используемых дистанционных технологий. Психометрия показывает, что обучение проходит лучше и качественнее, если оно построено на практике и закрепляется практическими заданиями и тестированием. По прохождении рассматриваемого онлайн-курса «Искусство коммуникации» студенты получают практический опыт различного по стилям общения, получают знания делового этикета и, при успешном обучении, получают сертификат (удостоверение о повышении квалификации),

который могут предъявить по месту требования. Но основной нашей задачей, является получение качественных знаний, формирование и развитие необходимых компетенций.

Онлайн-курсы – удобный, эффективный способ повысить квалификацию. Почти 75% слушателей – работающие люди, которые хотят получить новые навыки. По опросу Bestcolleges, в 2016 году 67% пользователей хотят, чтобы материалы курса были доступны в мобильном приложении, и 39% сдают домашние задания через смартфон. Получается, что основной спрос формируют взрослые люди, которые хотят повысить свою квалификацию, не покидая своего рабочего или домашнего места [10].

В рамках данной статьи была рассмотрена актуальная и востребованная на сегодняшний день тема дистанционного обучения. Были выявлены заинтересованные стороны, представлены примерная структура и план курса. Для планирования проекта применен логико-структурный подход, определена команда проекта. Стратегической целью выбрано повышение квалификации и приобретение новых компетенций у обучающихся. Использование ДОТ имеет как преимущества, так и недостатки.

Преимущества: Высокая эффективность благодаря использованию удобных инструментов: презентации, тесты, видео, чат, показ экрана, возможность многократно пересматривать урок; Дистанционное обучение экономит деньги и отлично подходит для обучения персонала, особенно в организациях, где работники часто сменяются. Каждый может сэкономить, так как не надо постоянно платить преподавателю или арендовать помещение, оплачивать проживание; Можно проводить обучение из любого места и при этом всегда выглядеть профессионально; Никто не опаздывает на лекции – благодаря мобильному приложению, можно подключиться к занятию даже с мобильного устройства; Многим стеснительным людям легче отважиться обучаться на онлайн-курсах.

Недостатки: Некоторые не могут сосредоточиться во время лекций, тем более, что всегда есть соблазн заглянуть в социальную сеть или просто закрыть вкладку браузера; Каждый спикер (преподаватель) должен научиться пользоваться различными платформами для организации дистанционного обучения и овладеть приемами эффективного проведения семинаров онлайн.

1. Будущее онлайн-образования в России: рост и осторожные инвестиции // *Forbes*: URL: <http://www.forbes.ru/tehnologii/342961-budushchee-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-rost-i-ostorozhnye-investicii>).

2. Готская И.Б. Массовые открытые онлайн курсы: опыт реализации, проблемы и перспективы / И. Б. Готская // *современное образование: традиции и инновации*. – 2015. - №4. – С. 96-100.

3. Каракозов С. Д. Массовые открытые онлайн курсы в зарубежном и российском образовании / С. Д. Каракозов, В. Г. Маняхина // *Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования»*. – 2014. - №3. – С. 24-31.

4. Миннибаев Е.Р. Дистанционное образование в России: реальные условия и проблемы развития // *Высшее образование в России*. - 2008 - № 11. – С.34-39.

5. Осипова О.П. Качество дополнительного профессионального образования в условиях дистанционного сопровождения повышения квалификации / О.П. Осипова // *Наука и Школа*, № 1, 2016 с. 82-92.

6. Осипова О.П., Кузнецова Т.М. Реализация дополнительных профессиональных программ посредством электронного обучения: организационный аспект / О.П. Осипова, Т.М. Кузнецова // *Педагогическое образование и наука*. – 2015, № 5 с. 88 – 95.

7. Осипова О.П., Процесс создания и внедрения электронных образовательных ресурсов / О.П. Осипова // «Народное образование» 2015. № 4. С 127-133.

8. Основные плюсы и минусы онлайн обучения // *Информационные технологии в образовании* –URL: <http://teachtech.ru/teoriya-onlajn-obucheniya/obuchenie-onlajn-preimushhestva-i-vozmozhnye-trudnosti.html>.

9. Прогноз мирового рынка e-learning в области высшего образования. –URL: <http://webinform.ru/digitolog/analytics/2007/09/27/e-learning.html>.

10. Теория и практика создания онлайн-курсов – URL: <https://ru.coursera.org/learn/howtomooc>.

3 РАЗДЕЛ. ВНУТРИШКОЛЬНАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ РЕСУРСЫ И РЕЗЕРВЫ РАЗВИТИЯ

УДК 371. 3

Стратегические линии повышения качества образования: основные направления образовательной деятельности школы

Помазков Василий Викторович, к.техн.н., доц., директор и учитель физики МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №17», Калуга, 89109120012@mail.ru

Аннотация. Повышение качества школьного образования является актуальным вопросом во все времена и для каждой школы в отдельности. В статье представлен опыт работы руководителя общеобразовательной организации по основным направлениям деятельности школы, которые учитывают современные тенденции развития школьного образования и общества в целом. Прогностическая направленность стратегических линий развития школы содержит образовательные активности, ведущие к повышению качества школьного образования.

Ключевые слова: стратегические линии, разноуровневый подход, персонализация, шкалирование, индивидуальный учебный план (ИУП), индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), вариативность.

Strategic lines of improving the quality of education: the main directions of educational activities of the school

V.V.Pomazkov, candidate of technical Sciences, associate Professor, Director and teacher of physics MBOU "secondary school №17" Kaluga

Abstract. Improving the quality of school education is a pressing issue at all times and for each school individually. The article presents the experience of the head of the educational organization in the main activities of the school, which take into account the current trends in the development of school education and society as a whole. The prognostic orientation of the strategic lines of school development contains educational activities leading to the improvement of the quality of school education.

Keywords: business plan, multilevel approach, personalization, scaling, individual educational plan (IEP), individual educational route (EAM) variability.

«Стратегическая цель государственной политики в области образования — повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина»[2] говорится в «Концепции развития образования до 2020 года». Важнейшей концептуальной основой для повышения качества школьного образования является создание условий для более углубленной индивидуализации образовательного процесса: «Развитие системы общего образования предусматривает индивидуализацию, ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения, расширение сферы дополнительного образования...» [2].

Таким образом, закладывая в основу развития современной школы основные концептуальные положения документов, содержащих требования к современному школьному образованию, можно сказать, что к системе повышения качества образования в современной школе применим комплексный и системный подход, основу которого составляют *стратегические линии* обновления образовательной политики школы: обновление организационно-содержательной структуры образовательной деятельности на каждом

уровне общего образования в школе; вариативность образовательных траекторий каждого учащегося в школе с учетом его индивидуальных и психофизиологических особенностей, их познавательных запросов; развитие системы поддержки талантливых детей и высокомотивированных детей и инклюзивное образование детей-инвалидов (с ОВЗ), детей-переселенцев с других территорий; уровневое развитие учительского потенциала, повышение профессионального мастерства педагогических кадров; повышение воспитательного потенциала школы с учетом современных тенденций и вызовов времени с целью формирования личностных качеств школьников; совершенствование школьной инфраструктуры и учебно-методической базы школы.

Современные стратегические линии образовательной политики школы требуют подробной расшифровки важнейших практических составляющих каждого направления развития:

1. Обновление организационно-содержательной структуры образовательной деятельности на каждом уровне общего образования в школе связано, прежде всего, с изменениями: организации образовательной деятельности учащихся на уроке и внеурочных занятиях с учетом преемственного подхода не только в плане предметного содержания, придерживаясь линейки УМК, но и в процессуальном плане: развитие мыслительных операций с учетом возрастных новообразований ребенка и требований к результатам образовательной деятельности ФГОС НОО – ФГОС ООО – ФГОС СОО; повышения практико-ориентированной направленности образования с использованием современных технологий (технологии коллективного взаимообучения, разноуровневое обучение в классе, коммуникативные технологии «Интенсив» и др.) в образовании с целью формирования компетентностных навыков школьников; комплексное развитие метапредметных учебных действий через использование межпредметного содержания учебного материала при подготовке к уроку; методическая компоновка содержания учебного материала вариативной профильной направленности с целью выявления и развития индивидуальных склонностей и способностей учащихся.

2. Вариативность образовательных траекторий каждого учащегося в школе с учетом его индивидуальных и психофизиологических особенностей, их познавательных запросов состоит: в организации образовательной деятельности учащихся на уроке и внеурочной деятельности на основе разноуровневого (персонализированного) подхода в обучении с ориентацией на достигнутый уровень каждого обучающегося и зону его ближайшего развития[1]; во включении учащихся в процедуры совместной (с разными участниками образовательного процесса) деятельности и разработка индивидуальных маршрутов продвижения в изучении учебного материала; в подготовке учителем разноуровневого дидактического материала, учитывающего темп прохождения материала, стилевые особенности деятельности учащихся и ведущие модальности в усвоении учебного материала; в создании разноуровневых шкал в системе оценки достижений школьников и разноуровневого контрольно-оценочного инструментария.

3. Система поддержки талантливых детей и высокомотивированных детей, инклюзивное образование детей-инвалидов (с ОВЗ), детей-переселенцев с других территорий должна содержать: комплексную систему педагогических активностей, позволяющих проявить свои способности каждому учащемуся класса через разнообразие образовательных мероприятий, форм и приемов активизации познавательной деятельности школьников[6]; индивидуальный образовательную программу (индивидуальный учебный план, ИУП), позволяющий реализовать учащемуся свои запросы с учетом индивидуальных возможностей; вариативные возможности школы для выстраивания учеником своего индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) в т.ч. в условиях системы сетевого взаимодействия и сотрудничества с системой дополнительного образования; комплексную систему психолого-педагогического сопровождения образовательного

процесса школы, направленную углубленную индивидуализацию образовательной деятельности.

4. Уровневое развитие учительского потенциала, повышение профессионального мастерства педагогических кадров в современной школе предполагает: совершенствование компетентностей педагогов по структурированию современного урока и внеурочных занятий с учетом разноуровневого подхода в образовании; умения педагога проектировать систему оценки достижения результатов образования в соответствии с требованиями ФГОС и основанную на принципах критериального оценивания; сформированность навыков шкалирования результатов тестирования, наличие компетентностей по интерпретации результатов тестирования и мониторингов; сформированность у учителя навыков исследовательской и проектной деятельности.

5. Повышение воспитательного потенциала школы с учетом современных тенденций и вызовов времени с целью формирования личностных качеств школьников требует проектирования и реализации: современных воспитательных программ, построенных на основе решения возрастных задач развития ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, интересов и способностей; активных воспитательных приемов, методов и форм, направленных на развитие личностных качеств ученика, повышение уровня его социализации и гражданской активности, профильную ориентацию и профессиональное самоопределение; системы взаимодействия с учреждениями дополнительного образования и родительской общественностью школы; компетентных навыков педагога по применению современных воспитательных технологий и навыков психолого-педагогического (тьюторского) сопровождения личностного развития учащихся; обновления механизмов персонализированного стимулирования деятельности педагогов.

6. Совершенствование школьной инфраструктуры и учебно-методической базы школы предполагает: наличие и использование в образовательном процессе школы IT – технологий, расширенного доступа к образовательным информационным порталам, активное применение в образовательной деятельности электронных форм учебника (ЭФУ) [4]; использование учителями информационных ресурсов («ЯКласс», «Интернет-олимпиады» и др.), образовательных платформ с целью создания современного урока и уровневой оценке качества образования в реальном режиме времени [7]; совершенствование материально-технической базы школы с целью применения в образовательном процессе современных технологий образования и оценки результатов достижения учащимися школы; наличие выстроенной системы здоровьесберегающей деятельности на основе сотрудничества с другими образовательными и медицинскими учреждениями.

Научное понятие качества образования предполагает соответствие образования (как результата, как процесса, как социальной системы) многообразным потребностям, интересам личности, общества, государства [3]. Таким образом, можно сделать главный вывод о цели развития современного школьного образования: это современный результат (продукт) образовательной деятельности, которая имеет не формальный, а практико-ориентированный характер, позволяющий каждому выпускнику быть успешным в жизни и эффективно реализовать свои способности.

1. Бухаркина М. Ю. *Технология разноуровневого обучения* // *Научно-методический журнал*, 2003 № 3, С. 11–12.

2. *Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 №2765-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы».*

3. *Словарь согласованных терминов и определений в области образования государственных участников Содружества Независимых Государств.-М., 2004/*

4. *Шамова Т. И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982. - 209 с.*

Внутришкольная система управления качеством образования детей с ОВЗ на примере Австралии

Боговая Александра Геннадьевна, режиссер-постановщик шоу-программ, педагог актерского мастерства в "La Skadi" Ледовом комплексе «ЮЖНЫЙ ЛЁД», г. Москва РФ, bogovaya_alex@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс становления и реализации мониторинга качества образования на примере Австралии. Образование детей с Особенности развития. Описываются некоторые этапы становления и развития образования в этой стране. Актуальность ВСОКО для нашей страны.

Ключевые слова: Внутришкольная система оценки качества; Enducation Index; AET; ASI428; Item Response Theory /IRT; NAF; ОВЗ; инклюзивное образование.

Intra-school quality management system for children with disabilities in Australia

Bogovaya Alexandra G. Director-producer Director of show programs, teacher of acting in "La Skadi" ice complex "SOUTH ICE", Moscow Russian Federation

Abstract. The article considers the example of Australia in the formation and implementation of education quality monitoring. Education of children with special needs. Some stages of formation and development of education in this country are described. Relevance of SOCO for our country.

Keywords: intra-School quality assessment system, Enducation Index, AET, ASI428, Item Response Theory /IRT, NAF, HIA, inclusive education

Школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда опирается на определенную стадию развития. Л.С. Выготский

Внутришкольная система оценки качества образования (далее ВСОКО) – целостная система диагностических и оценочных процедур, реализуемая различными субъектами государственно-общественного управления образовательного учреждения, которым легированы отдельные полномочия по оценке качества образования, а также совокупность организационных структур и нормативно-правовых материалов, обеспечивающих управление качеством образования.

В настоящее время во многих странах одним из приоритетных направлений развития национальной образовательной политики является построение эффективной системы оценки качества образования. В конце XXI века уже никто не сомневается в важности инклюзивного образования, призванного к созданию действительного равноправного и демократического общества. Ведь когда дети, независимо от их природных особенностей, обучаются совместно, то и само понятие инклюзия перестает считаться чем-то особенным, становясь нормой жизни. Ученики получают опыт уважать других, а соответственно, и самих себя.

По данным Education Index (комбинированный показатель Программы развития Организации Объединенных Наций по показателям уровня образования) Австралия заняла 1 место в 2016 году и незначительно уступила в 2017 году, заняв вторую строчку этого рейтинга по организации, качеству и доступности образования. Систему образования в Австралии регулирует Закон об образовании (АЕТ), последняя редакция осуществилась в 2013 г., в которой уделено большое значение финансированию на уровне территорий [1].

В 1992 году в Австралии был принят закон «О дискриминации инвалидов». Он запрещал ограничение прав людей с инвалидностью в разных сферах общественной жизни, и прежде всего в области образования. Но первые попытки включения детей с особенностями развития в учебный процесс обычных школ продемонстрировали неготовность значительного количества учителей приспособиться к новым условиям работы. Педагоги заявляли, что испытывают недостаток умений и навыков, не только при работе, но и в построении и модификации учебных планов для детей с различными образовательными

ми потребностями и возможностями. Собственно, что и происходит, на данный момент, в нашей стране.

К 1998 году все органы государственной власти Австралии вывели принципы равных способностей в индикаторы выполнения собственных программ. Каждый орган власти должен был развить длительные стратегии и обеспечить доступ инвалидов в согласовании с Эталоном доступности AS1428 [5].

Внедрения инклюзивного образования в этой стране претерпевало различные трудности. В работе Л. Грэм и В. Харвуд «От мечты к реальности: отношение директоров начальных школ» анализируется ситуация с инклюзивным образованием в начальной школе одного из штатов Австралии Нового Южного Уэльса. Работа посвящена изучению аспектов доступа к получению образования детей с особыми образовательными возможностями. Авторы расшифровывают это так: «Если малышу нужно достать книжку с высокой полки, то критериями доступа будут его рост, способность тянуться или умение высоко подпрыгивать. Условием доступа может стать наличие табуретки» и т.д. Так, если критерием доступа ребенка к обучению в инклюзивном классе может быть уровень его способностей, то условием – модифицированная программа, адаптация учебной среды и прочее [3]. В работе авторов также указывается, что за последнее десятилетие количество детей с ограниченными возможностями здоровья, которые обучаются в коррекционных школах Нового Южного Уэльса, существенно выросло. Особые трудности с инклюзией возникают при наличии у ребенка поведенческой девиации и в тех случаях, когда обучение требует комплексной поддержки. Авторы в своей работе показывают, что рост сегрегации больше характерен для школ второй ступени образования (7-12-й классы). В начальной школе ассоциация директоров в своих отчетах по результатам качества образовательного процесса призывает к разработке определенного свода правил для школ первой ступени (1-6 классы). Здесь важно отметить, что школьные программы в Австралии довольно разнообразны, поскольку не имеют жесткой законодательной регламентации. Федеральное правительство курирует образовательные процессы с точки зрения соблюдения закона прав на образование и обеспечивает финансирование, но не вмешивается в создание учебных планов. Все текущие вопросы решаются на уровне штатов и территорий. Это позволяет быстро приспосабливаться к изменениям и делать систему образования более разноплановой.

Обучение в начальной школе организовано так, что в одном классе с учениками работают один-два учителя. Базовые предметы английский и математика. Дети с ОВЗ обучаются совместно со всеми, для них предоставляется педагог-тьютор и (или) еще дополнительный помощник, в зависимости от диагноза ребенка. Обучаются такие дети как по основной, так и по адаптированной программам обучения.

В Австралии независимо от организации школьного процесса, школы обязаны придерживаться образовательного стандарта штата. Поэтому основные образовательные стандарты все же одинаковы. С 1989 года в стране существуют программы оценки уровня образования на уровне штата. В этом же году была впервые применена Теория Тестовых Заданий (Item Response Theory /IRT), так называемая Модель Раша, по оценке базовых умений, грамотности и способности к логическому мышлению. Первоначально эта модель использовалась как метод анализа полученных данных с возможностью их дальнейшей обработки [7].

Были установлены навыки и знания, которые должны получить дети на определенном возрастном этапе, и реальное положение дел по результатам тестирования. Это стало новой эрой в отчетности: указывались не просто баллы, а конкретные уровни, по которым учащиеся и школы могли сравнить себя друг с другом. Несмотря на первоначально враждебное отношение к тестам, уже к концу 90-х годов наметилась тенденция принятия программы оценки знаний. Такой же процесс, по сути, мы наблюдали и на территории

нашей страны. Процесс становления рейтингования на качество получаемых знаний в Австралии длился примерно 10 лет.

Основные документы Национальной Системы Качества образования (NAF)

- Education and Care Services National Law Act 2010; Закреплены общие положения о качестве образовательных услуг и уходе за детьми
- Education and Care Services National Regulations; Описан перечень показателей качества деятельности образовательных учреждений. Процедуры оценки качества и особенности обеспечения качества на территориях разных штатов.
- The National Quality Standard; Фиксирует перечень индикаторов, в соответствии с которыми оценивается деятельность образовательных учреждений [6].

Одна из приоритетных целей социальной политики России это модернизация образования в направлении повышения доступности образования для всех категорий граждан. В связи с этим значительно возрос заказ общества на инклюзивное образование. Актуальность данного вопроса заключается в формировании системы оценки качества образования и повышения качества образования в рамках каждой школы в условиях модернизации российского образования и реформ.

Формирование системы оценки качества и повышения качества образования является одним из ключевых приоритетов развития образования многих стран мира, а также - одной из основных задач, декларируемых в Концепции модернизации российского образования. Эти вопросы озвучены в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года».

Анализ внедрения инклюзивного образования в мировой практике свидетельствует о том, что существуют две организационно-административные модели этого процесса: «поглощение» и «сосуществование». Наиболее приемлемой является вторая форма, не искажающая ключевые понятия интеграции. Опыт интеграции, инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в России подтверждает использование модели «поглощение», в которой нарушен фундаментальный принцип инклюзивного образования, т.е. свобода выбора места обучения [4].

Если проследить пример Австралии, то на протяжении нескольких десятилетий в этой стране наблюдается выраженный вектор на «сближение» систем оценки качества образования функционирующих на региональном уровне штатов. Важной вехой такого сближения стала разработка методологии перевода результатов экзаменов, независимо от того, где они были сданы, в единую школу, что позволяет в будущем рассчитать и сопоставить индивидуальный рейтинг отдельного абитуриента, так и образовательного учреждения в целом.

Таким образом, наша страна проходит этап становления в сфере инклюзивного образования. Если говорить об оценке качества образования детей с ОВЗ, то социализация многих из них является одним из показателей качества образования в современных условиях. Образование должно быть направлено на развитие сильных сторон личности каждого ученика с ОВЗ. Главное - это человек, со всеми его особенностями, достоинствами и недостатками! Важно вовремя разглядеть в каждом ребенке его достоинства и сделать их применимыми на благо общества и государства!

1. *Australian Education Act* №67, 2013. <https://www.comlaw.gov.au/Details/C2013A00067211>.

2. <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/>

3. Л.Грэм и В.Харвуд «Развитие возможностей для социальной инклюзии. От мечты к реальности» журнал «International Journal of Inclusive Education» за 2011

4. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Вестник Московского городского педагогического университета: научный журнал. 2009. № 3 (9). С. 8-18.

5. http://referatman.ru/ref_121ef1161559a25ae72dfa8e917793ea/html

6. *The National Quality Standard.*
<http://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/regulation/nqs.pdf>

7. *Education and Care Services National Regulations.*
<http://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/regulation/NationalRegs0614.pdf>

УДК 37.08

Совершенствование кадровой политики в управлении учреждениями дополнительного образования в сфере культуры

Анискина Ольга Сергеевна, главный эксперт Управления культуры администрации Солнечногорского муниципального района, г. Солнечногорск Московской области, aniskina_o@mail.ru

Аннотация. В статье отражены некоторые особенности кадровой политики в учреждениях дополнительного образования в сфере культуры. Рассматривается влияние государственной политики и экономических тенденций на критерии оценки работы с кадрами на местах. Предложены мотивационные условия для проведения успешной работы с кадрами на уровне образовательной организации.

Ключевые слова: дополнительное образование; кадровая политика; образовательное учреждение; сфера культуры; преподаватель; руководитель.

Improvement of personnel policy in the management of institutions of additional education in the field of culture

Aniskina Olga, chief expert of the Department of culture of the administration of Solnechnogorsk municipal district, Solnechnogorsk, Moscow

Abstract. The article reflects some features of personnel policy in institutions of additional education in the field of culture. The influence of state policy and economic trends on the criteria for assessing the work with personnel in the field is considered. Motivational conditions for successful work with personnel at the level of educational organization are proposed.

Key words: additional education; personnel policy; educational institution; sphere of culture; teacher; Manager.

Кадровая политика при организации деятельности учреждений дополнительного образования и управлении ими играет значимую роль в осуществлении образовательного процесса. Именно грамотный, высокопрофессиональный педагогический работник, а так же мотивированный и ориентированный на качественный результат выполнения общих задач технический персонал учреждения является важным рычагом в осуществлении образовательной деятельности.

Кадровая политика – совокупность правил и норм, целей и представлений, которые определяют направление и содержание работы с персоналом. Через кадровую политику осуществляется реализация целей и задач управления персоналом, поэтому её считают ядром системы управления персоналом. Кадровая политика формируется руководством организации, реализуется кадровой службой в процессе выполнения её работниками своих функций [1]. Исходя из данного определения, можно сказать, что обеспечение квалифицированными кадрами образовательного учреждения – это основа эффективности реализации образовательного процесса.

При организации работы учреждения кадровая политика находится в ведении руководителя и отражается в следующих нормативных документах: правилах внутреннего распорядка, коллективном договоре. При организации деятельности учреждений дополнительного образования на муниципальном уровне назначение руководителя организации находится в ведении учредителя и определяется общей политикой развития муниципального образования, что отражается в трудовом договоре (эффективном контракте).

Опираясь на общие цели кадровой политики при разработке траектории управления персоналом учреждения дополнительного образования можно поставить следующие задачи:

1. Определить роль учреждения дополнительного образования в контексте современных тенденций развития сферы образования.
2. Выявить наиболее значимые критерии в кадровой политике, влияющие на уровень развития учреждения.
3. Определить способы воздействия на данные критерии путем работы с кадровым составом.
4. Определить недостающие элементы для совершенствования кадровой политики учреждения и способы их развития.

Причиной для корректировки кадровой политики в учреждениях дополнительного образования становится переход образовательной системы на нормативно-подушевое финансирование. Такой тип финансирования основан на принципе выделения средств образовательной организации, напрямую зависящих от количества обучающихся. При этом основным критерием успешности развития учреждения и показателем выполнения майских указов Президента РФ является достижение уровня заработной платы учителей, установленного не ниже среднего уровня экономики региона. В современных условиях экономического кризиса эта ситуация ставит руководителей многих образовательных организаций перед спорным выбором. При рыночном подходе к решению вопроса наиболее целесообразным становится сокращение числа ставок преподавателей и распределение нагрузки между оставшимися сотрудниками, тем самым увеличивая их доход и сохраняя уровень заработной платы на среднем экономическом уровне. Но такой подход, не учитывающий особенности организации образовательного процесса, может привести к ухудшению его качества. В случае же сохранения имеющегося числа учительских ставок налицо становится тенденция снижения доходов учителей, что является препятствием в проведении политики государства.

Можно констатировать, что в современном состоянии российской системы образования присутствуют проблемы и противоречия, которые необходимо решать путем грамотной разработки и реализации кадровой политики. Для успешных действий в этой области необходимо привести в соответствие следующие параметры: приведение у преподавателей необходимых знаний и квалификации в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога; адресную разработку и персонализированную реализацию программ повышения квалификации; привести в соответствие требования, предъявляемые к выпускникам педагогических направлений и требования, заявленные к квалификации педагогов; осуществить популяризацию успешной профессиональной образовательной деятельности и положительных результатов государственной политики в области поддержки и социальных гарантий педагогов; разработать принципы и определить возможности построения карьеры в сфере образования.

Таким образом, руководители образовательных учреждений, реализуя кадровую политику в современных условиях, должны ориентироваться на социальные ценности, опираясь на экономические стимулы и социальные гарантии, приводящие в соответствие интересы сотрудников и организации к единому целому. При этом в ситуации общего дефицита финансовых ресурсов, поступающих в сферу образования, возрастает уровень внимания к личности преподавателя и наступает период поиска новых стимулов, способствующих достижению высокого качества реализации образовательного процесса и повышению эффективности показателей педагогической деятельности.

На данном этапе развития образовательной индустрии появляется множество новых форм и программ и, в том числе, частных некоммерческих организаций, предлагающих образовательные услуги, особенно в сфере дополнительного образования. Многочисленные развивающие центры, частные школы студии, а так же внедрение внеурочных учеб-

ных часов в программу общего образования создают жесткую конкуренцию учреждениям художественного образования. Занять достойное место в сфере образовательных услуг и повысить конкурентоспособность возможно только при наличии высокопрофессиональных кадров. Реализация программ развития тех или иных учреждений, ориентированных на высокий уровень подготовки учащихся, активную творческую деятельность, разнообразие предлагаемых программ, включая благоприятную, психологически комфортную атмосферу общения всех участников образовательного процесса и гибкую систему платных услуг возможна только при наличии компетентных, мотивированных и перспективных кадров.

Главная задача кадровой политики организации дополнительного образования – повышение профессиональной компетенции сотрудников, ориентация на современные требования развития сферы образования, привлечение перспективных молодых специалистов, повышение общей профессиональной культуры всех работников, развитие управленческих навыков руководящих специалистов. Решение этих вопросов ложится в первую очередь на руководителя и административный ресурс учреждения.

Основной целью кадровой политики учреждения является создание такой системы управления кадрами, которая основываясь на социальных гарантиях, приведет к максимальному сближению интересов организации и сотрудников, создавая необходимые условия для высокой результативности образовательного процесса, повышении востребованности в деятельности образовательного учреждения у населения, повышения его конкурентоспособности.

Основными формами такой работы является оценка и анализ существующей кадровой политики организации, выявлении её слабых сторон, разработка и внедрение новых способов работы с персоналом, а так же оценка эффективности данных мероприятий.

Осуществляется кадровая политика как в письменной форме, так и в устной. Правила, рекомендации и требования могут быть озвучены руководителем на общих собраниях, личных беседах, а так же выработаться при взаимном общении сотрудников. Для закрепления на правовом уровне требований и ожидаемых результатов разрабатываются такие документы как: Устав учреждения, коллективный договор, правила внутреннего распорядка, положение об оплате труда, положение об аттестации работников.

Кадровая политика должна мгновенно реагировать на изменения экономической ситуации, правового поля, общественного спроса, поэтому она должна обладать такими свойствами, как долгосрочное планирование, связь со стратегией развития учреждения, значимости роли кадров. Так же она должна обеспечивать работников благоприятными условиями труда, возможность карьерного роста, создавать благоприятную эмоциональную обстановку в коллективе, поддерживать уверенность сотрудников в завтрашнем дне. Главной задачей кадровой политики является обеспечение учёта интересов каждого работника.

Для учреждений дополнительного образования в сфере культуры при формировании кадровой политики существуют некоторые особенности. На первый план выходят не экономический аспект и рыночные отношения, а прежде всего социальная и эмоциональная составляющая производственного процесса. В данном случае сферой производства учреждения дополнительного образования является реализация образовательного процесса, участниками которого являются не только работник и работодатель, но и субъект направленной образовательной деятельности – учащийся, и еще такой немаловажный составляющий фактор, как законный представитель учащегося – родитель.

Плодотворное достижение высокого результата и качества образовательного процесса возможно только при благоприятном устойчивом эмоциональном фоне, ориентированном на сотрудничество и взаимопонимание. Стержнем такого взаимодействия, несомненно, должен стать педагог, то есть сотрудник организации, поэтому так важно создать условия для его устойчивого эмоционального состояния. Способ решения этого

вопроса с помощью кадровой политики будет несколько отличаться от организаций, связанных с производством и рыночными отношениями. Педагогическая деятельность по своей сути не связана с получением максимальной прибыли. Работа педагога, прежде всего, направлена на трансляцию полученных знаний, умений и опыта с целью воспитания и развития подобных качеств у субъекта учения, их демонстрации и, тем самым, самореализации в социальной среде, как состоявшейся востребованной в обществе и полезной ему личности. Таким образом, на первый план для кадровой политики образовательных учреждений выходит вопрос социальной защищённости, стабильности и достойного прожиточного уровня.

На уровне государственной политики данный вопрос решается посредством выполнения Указов Президента РФ о приведении показателей средней заработной платы преподавателей к средней заработной плате по региону. Однако алгоритм действий по достижению необходимого результата не всегда приводит к положительным последствиям. Для достижения данного показателя чаще всего увеличивают нагрузку преподавателей, тем самым повышая риск перенапряжения и профессионального выгорания, приводящим как к проблемам со здоровьем, так и эмоциональной стабильностью работника.

Ещё одним негативным фактором являются управленческие решения о сокращении совместителей, имеющих небольшой объем учебной нагрузки. Чаще всего это высокопрофессиональные специалисты, находящиеся на основной работе в высших учебных заведениях или имеющие специфическое образование и квалификацию, деятельность которых позволяет достигать исключительно высоких результатов с ограниченным количеством учеников. Прекращение деятельности таких специалистов ведёт к снижению конкурентоспособности учреждения.

В свете современных тенденций внедрения инноваций в различные сферы жизнедеятельности человека большую роль современные исследователи придают и изучению новых форм работы в рамках образовательного процесса. Внедрение бесконечных и чаще всего необоснованных новшеств не всегда положительно сказывается на качестве учебного процесса. В статье Наталии Ивановны Кузьменко рассмотрены вопросы кадровой политики образовательных организаций. В современных условиях функционирования эффективность многих предприятий, а в частности образовательных организаций, зависит от правильно выбранной кадровой политики. Из-за специфики деятельности образовательные организации имеют ряд особенностей при её формировании и реализации. Некоторые отличия связаны с традиционными устоями и привычным образом работы образовательных организаций, что поддерживается за счет преобладания в педагогическом коллективе сотрудников пожилого возраста [2]. Таким образом, Н.И. Кузьменко, как и многие современные авторы, связывает возрастной состав педагогических работников с низким уровнем качества образования, не соответствующим неким современным критериям. По большей части данные утверждения не соответствуют истине, а в сфере художественного образования так и вовсе являются опасной тенденцией, подрывая основы классической школы, сформировавшейся и опробованной за многие годы и показавшей великолепные результаты, признанные на мировом уровне.

В целях сохранения традиций существования и реализации форм дополнительного образования, поднятия престижа этой образовательной деятельности и соответствия её современным требованиям для работы с кадровым составом в области развития учреждений дополнительного образования в сфере культуры необходимо: разработать и внедрить систему преемственности педагогического опыта от опытных специалистов к начинающим педагогическую деятельность; планомерно проводить работу по повышению квалификации и освоению современных технологий; проводить профилактику профессионального «выгорания» преподавателей; реализовать возможность мотивации к профессиональной самореализации, в том числе материального стимулирования; проводить эмоционально-направленную работу со всеми участниками образовательного про-

цесса по повышению авторитета преподавателя и значимости его высокой миссии по духовному развитию членов общества.

1. *Управление персоналом: Учебник для вузов /Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. - 2-е изд., перераб. и доп. - М: ЮНИТИ, 2002. -560 с. ISBN 5-238-00290*

2. *Кузьменко Н.И.. Особенности кадровой политики в образовательных организациях Журнал «Синергия» № 2, 2017*

3. *Управление персоналом: Учебник для вузов /Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. - 2-е изд., перераб. и доп. - М: ЮНИТИ, 2002. -560 с. ISBN 5-238-00290-4*

УДК 371.1.07

Использование программы «1С: учёт обращений» как ресурс развития внутришкольной системы управления качеством образования

Наумов Алексей Владимирович, координатор сервис-инженеров отдела регулярного сопровождения ЗАО «Арбис», магистрант Высшей школы информационных технологий и автоматизированных систем ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Архангельск, half1995@yandex.ru

Ешкилев Юрий Борисович, доцент, кандидат исторических наук, директор центра аттестации педагогических работников ГАОУ ДПО «Архангельский областной институт открытого образования», магистрант Высшей школы экономики, управления и права ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Архангельск, u.eshkilev@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования программы «1С: Учёт обращений» для совершенствования внутришкольной системы управления качеством образования.

Ключевые слова: качество образования; управление качеством; система менеджмента качества; программа «1С: Учёт обращений».

Using the it-program "1С: registering of appeals" for the improvement of school quality management system

Aleksey Naumov, supervisor of service engineers of Arbis Corporation Support Department, Master's Program student of Higher School of Information Technologies and Automated Systems of M.V. Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Russia, Arkhangelsk

Yuriy Eshkilev, associate professor, PhD, head of Teacher's Certification Department of Arkhangelsk Regional Institute for Open Education, Master's Program student of Higher School of Economics, Management and Law of M.V. Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Russia, Arkhangelsk

Abstract. The article presents the possibilities of using the IT-program "1S: Registering of Appeals" for the improvement of school quality management system.

Keywords: quality of education; quality management; quality management system; IT-program "1S: Registering of Appeals".

Глобальная конкурентоспособность российского образования, предусмотренная указом Президента РФ В.В. Путина от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года» невозможна без повышения качества общего образования и создания современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей доступность образования всех видов и уровней, поэтому отправной точкой продвижения в данном направлении может быть развитие внутришкольной системы управления качеством образования, один из инструментов совершенствования которой использование программы «1С: Учёт обращений». Принципы функционирования этой программы коррелируют с такими фундаментальными положениями менеджмента качества, закреплёнными в стандартах ИСО 9000, как ориентация на потребителя; взаимодействие людей; принятие решений, основанных на свидетельствах; менеджмент взаимоотношений.

Так, например, принцип ориентации на потребителей означает, в том числе, что менеджмент качества нацелен на выполнение требований потребителей и на стремление превзойти их ожидания. Национальный стандарт РФ ГОСТ Р ИСО 9000-2015 «Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь» фиксирует, что устойчивость успеха в деятельности организации может быть обеспечена только за счёт доверия потребителей и других заинтересованных сторон, а каждый аспект взаимодействия с ними даёт возможность организации создавать больше ценности для потребителя. В связи с этим перед любой организацией рано или поздно возникает вопрос о тех механизмах, которые позволяют понимать настоящие и будущие потребности потребителей и других заинтересованных сторон. Применение соответствующих инструментов, к которым относится и программа «1С: Учёт обращений», наряду с увеличением ценности для потребителей ведёт к повышению удовлетворенности потребителей, росту их лояльности и улучшению репутации организации. Для этого стандарт предусматривает такие возможные действия, как понимание настоящих и будущих потребностей и ожиданий потребителей; соотнесение целей организации с потребностями и ожиданиями потребителей; доведение потребностей и ожиданий потребителей до работников организации; измерение и мониторинг удовлетворенности потребителей и осуществление в случае необходимости корректирующих действий; активный менеджмент взаимоотношений с потребителями для достижения устойчивого успеха.

Программа «1С: Учёт обращений» как источник информации напрямую связана и с реализацией принципа принятия решений, основанного на свидетельствах, который подразумевает, что решения, основанные на анализе и оценке данных и информации, с большей вероятностью дадут желаемые результаты. В любой организации, тем более в школе, принятие решений может быть довольно сложным процессом, с которым зачастую связана некоторая неопределенность. Десижн-мейкеры, как правило, используют многочисленные типы и источники исходных данных, а также их интерпретацию, которая может носить субъективный характер. При этом для выбора верного варианта решения важно понимать причинно-следственные связи и их возможные незапланированные последствия, опираясь на анализ фактов, свидетельств и данных, повышающий степень объективности и уверенности в принятых решениях. Всё это имеет принципиальное значение для сферы образования, в которой действуют как участники образовательных отношений (обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность), так и участники отношений в сфере образования, к которым наряду с участниками образовательных отношений также относятся федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов РФ, органы местного самоуправления, работодатели и их объединения.

Результатами реализации данного принципа для образовательной организации могут быть такие основные эффекты, как совершенствование процесса принятия решений; модернизация оценивания бизнес-процессов и способности достигать целей; улучшение результативности и эффективности работы; повышение способности анализировать, ставить задачи и менять взгляды и решения; повышение способности демонстрировать эффективность прошлых решений. В этих целях образовательная организация, используя программу «1С: Учёт обращений», может предпринять такие действия, как: мониторинг ключевых показателей для демонстрации результатов своей деятельности; обеспечение доступности всех необходимых данных для руководства и соответствующих сотрудников; достижение уверенности в том, что данные и информация точны, надёжны и безопасны; анализ и оценка данных и информации с использованием необходимых методов; повышение компетентности сотрудников в сфере анализа и оценки данных по мере надобности; принятие решений и выполнение действий на основе фактических данных, сбалансированных с учетом опыта и интуиции.

С точки зрения функционирования программы «1С: Учёт обращений» в качестве инструмента обратной связи с потребителем важно понимать, что раздел 3.9 «Термины, относящиеся к потребителям» стандарта ГОСТ Р ИСО 9000-2015 трактует обратную связь (feedback) с потребителями как мнения, комментарии и выражения заинтересованности в продукции, услуге или процессе обработки претензий, а удовлетворенность потребителя (customer satisfaction) рассматривает как восприятие потребителем степени выполнения его ожиданий. Стандарт отмечает, что ожидания потребителя могут быть не известны организации или даже самому потребителю, пока продукция или услуги не будут ему поставлены/оказаны. Для достижения высокой удовлетворенности потребителя необходимо соответствовать ожиданию потребителя, даже если оно не установлено или не является обычно предполагаемым или обязательным. Претензии выступают показателем низкой удовлетворенности потребителя, но их отсутствие не обязательно предполагает высокую удовлетворенность потребителя. Даже если требования потребителя были с ним согласованы и выполнены, это не обязательно обеспечивает высокую удовлетворенность потребителя. Претензия (complaint) потребителя – это выражение организации неудовлетворенности ее продукцией или услугой, или непосредственно процессом управления претензиями в ситуациях, где явно или неявно ожидается ответ или решение.

Внедрение программы «1С: Учёт обращений» в школе облегчается тем, что платформа «1С» с конфигурациями «1С: Бухгалтерия государственного учреждения» (БГУ) или «1С: Зарплата и кадры государственного учреждения» (ЗКГУ) установлена у каждого бухгалтера. Следовательно, использование «1С: Учёт обращений» даёт ряд преимуществ, к которым относятся: понятный интерфейс, так как в конфигурациях БГУ и ЗКГУ он практически аналогичный; возможность обращаться по вопросам функционирования программы в обслуживающую компанию «1С», сотрудники которой дадут оперативную и исчерпывающую консультацию.

Кроме того, в комплект конфигурации «1С: Учёт обращений» входит лицензия «1С: Предприятие» на одно рабочее место, которую можно активировать на новом персональном компьютере в образовательной организации, что даёт возможность на этом месте использовать конфигурации БГУ и ЗКГУ.

При помощи инструментария «1С: Библиотека стандартных подсистем» (БСП), который предназначен для разработчика прикладных решений программ «1С», можно разработать механизм синхронизации данных между сайтом школы и программой «1С: Учёт обращений», установленной в образовательной организации. Посетители сайта школы на вкладке жалоб и предложений могут оставить свой комментарий по любому представляющему для них интерес вопросу, касающемуся организации образовательного процесса. Сотрудник школы еженедельно будет проводить синхронизацию данных между сайтом и программным продуктом. Поскольку в программе «1С: Учёт обращений» реализован функционал анализа данных, то с его помощью можно структурировать информацию об обращениях граждан. Полученная систематизированная информация даёт возможность школе анализировать обращения граждан и предпринимать по результатам анализа необходимые корректирующие воздействия, которые способны повысить качество образования. Развивая этот проект, в дальнейшем на базе конфигурации «1С: Учёт обращений» можно создать единый банк данных обращений граждан, повысив тем самым вероятность принятия верных решений, направленных на совершенствование образовательной деятельности школы.

Выше применение программы «1С: Учёт обращений» рассматривалось на примере положений стандартов серии ИСО 9000 (ГОСТ Р ИСО 9000, ГОСТ Р ИСО 9001-2015 «Системы менеджмента качества. Требования», ИСО 10002 «Менеджмент качества. Удовлетворенность потребителей. Руководящие указания по управлению претензиями в организациях» и т.д.), однако сегодня в сфере образования используется целый ряд кон-

цепций менеджмента качества образовательных услуг, например, всеобщий менеджмент качества (Total Quality Management – TQM), модель EFQM (European Foundation for Quality Management) «Признанное Совершенство», национальная премия по качеству и др., к которым «ИС: Учёт обращений» также может быть применена, тем более что платформа «ИС» продолжает активно развиваться: по мере появления новых IT-технологий разработчики программ «ИС» внедряют современные механизмы для усовершенствования функционала конфигураций «ИС».

УДК 371

К вопросу о развитии личностных качеств руководителя образовательной организации

ЩербакOVA Юлия Евгеньевна, инженер I категории Центра карьеры НИТУ «МИСиС», г. Москва, ue_shcherbakova@student.mpsu.edu

Аннотация. От профессионального роста и развития компетенций руководителя зависит успешное функционирование, развитие и рост образовательной организации. Позиция руководителя требует самостоятельно и ответственно действовать в непостоянных условиях, выходить за рамки возможного, приносить при этом позитивные изменения. Возникающие проблемы требуют новых, ранее не используемых подходов, нестандартных решений. Всё это является толчком к изучению новых технологий, теоретических и технологических знаний, методов управления и развитию личностных качеств руководителя образовательной организации.

Ключевые слова: личностные качества; развитие личностных качеств; профессионализм; руководитель образовательной организации; компетентность; менеджмент; карьерный рост.

To the question of development of personal qualities of the head of the educational organization

Shcherbakova Julia E., engineer of I category Career department NUST "MISIS", Moscow

Abstract. The successful functioning development and growth of an educational institution depends on the professional growth and development of the competencies of the head. The position of the head requires to act independently and responsibly in unstable conditions, think outside the box, to bring positive changes. Emerging problems require new, previously unused approaches and non-standard solutions. All this persuades to the study of new technologies, theoretical and technological knowledge, management methods and progression of personal qualities of the head of the educational organization.

Key words: personal qualities; development of personal qualities; professionalism; head of educational institution; competence; management; career growth.

На сегодняшний день существуют некоторые разногласия в проработке «портрета» идеального руководителя образовательной организации, составленного родителями, и «портрета» руководителя, отражающего нормативные требования. Часто ожидания по отношению к директору школы родителей, а порой и сотрудников образовательной организации, не оправдываются. Стоит отметить, что во многом профессионализм руководителя определяется способностью грамотно управлять взаимоотношениями в коллективе, и при этом достойно вести нормативную деятельность организации.

Развитие личности как сложное социально-психологическое явление, выражаясь в деятельности человека, определяется взаимообусловленными факторами.

Во-первых, это субъективные факторы, выступающие как следствие воздействия профессиональных отношений и деятельности и развития личностных качеств самого человека. Они же одновременно выступают и в качестве причины результативного преобразования сферы поведения и деятельности личности.

Во-вторых, личностное развитие руководителя образовательной организации обуславливается спецификой управленческой деятельности. При этом успех руководителя обра-

зовательной организации – это двусторонний процесс. С одной стороны, личность руководителя образовательной организации представляется успешно противостоящей деструктивным влияниям условий управленческой деятельности, но, с другой стороны, необходимо использование инновационных возможностей профессии управленца, а именно, активное развитие своего профессионального и творческого потенциала.

В-третьих, личностное развитие руководителя образовательной организации включает в себя все личностные качества, квалифицированные исходя из основных личностных сфер человека, а также компонент успешности руководителя образовательной организации, который определяется личными результатами профессиональной управленческой деятельности.

Наконец, сам процесс развития личностных качеств руководителя образовательной организации может быть эффективным только при наличии специального, целенаправленного психологического обеспечения, который представляет собой полноценный набор средств психологического воздействия. С учётом специфики управленческой деятельности в образовательной организации психологическое воздействие должно быть направлено на раскрытие творческого потенциала личности руководителя образовательной организации, но при этом иметь ориентир на оптимизацию условий социально-педагогической среды, где осуществляет свою профессиональную деятельность руководитель образовательной организации.

В научно-методической литературе выделяют ключевые компетенции руководителя образовательной организации. Согласно этому перечню он должен: обладать управленческой ответственностью; быть лидером; быть способным осуществлять планирование; принимать решения; быть готовым к представлению новых подходов для решения возникающих и возможных проблем; обладать навыками эффективной коммуникации; иметь стратегическое мышление; уметь действовать в неопределённых ситуациях; обладать творческой способностью или, по-другому, креативностью; ориентироваться на конечный результат.

Развитие этих компетенций непосредственно влияет на результаты деятельности руководителя образовательной организации и её эффективность. Кроме того, к основным составляющим профессиональной компетентности руководителя образовательной организации относятся также базовые умения и навыки (необходимые для построения деятельности в сфере образования, учитывая требования и нормативы) и специальные (в данном контексте речь идёт о менеджерских компетенциях в случае деятельности директора образовательного учреждения). Ключевые, базовые и специальные компетенции – все вместе могут проявляться только в процессе непосредственной деятельности, при решении профессиональных задач с разным уровнем сложности в образовательной среде.

Для того чтобы оценить, насколько эффективна работа руководителя образовательной организации, необходимы критерии, которые смогут позволить провести объективную и качественную диагностику. Такими критериями могут выступать следующие дифференцирующие компетенции, которые отражают знания и характеристики поведения, отличающие руководителей образовательных организаций друг от друга по уровню профессионализма: уверенность в себе; командное лидерство; преданность образовательной организации и её уставу/правилам; развитие коллектива и подчинённых; командный менеджмент (работа и сотрудничество); аналитическое мышление; инициативность; поиск новых идей и информации; настойчивость/категоричность; профессиональные педагогические и психологические знания.

Используя вышеперечисленные компетенции для анализа результата деятельности руководителя образовательной организации, можно судить о соответствии или несоответствии руководителем занимаемой должности. Профессиональная компетентность руководителя образовательной организации – это совокупность связанных между собой мо-

тивационного, когнитивного, операционного, личностного и рефлексивного компонентов. Важно здесь отметить, что именно способность самостоятельно оценивать собственную деятельность и опираться на полученную оценку при принятии управленческих и профессиональных решений является ключевым в развитии, как личностных качеств руководителя, так и развития образовательной организации в целом.

Формирование личного стиля управления и постоянное изменение личности на разных уровнях (в облике, эмоциональности, речи, стиле, профессиональном внимании, памяти, мышлении) может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения и влиять на формирование общего профессионализма.

Каждый руководитель образовательной организации вправе выбирать и выстраивать индивидуальную стратегию профессионального развития. Такой подход позволяет достигать наиболее эффективных результатов в деятельности руководителя образовательной организации, так как отражает личные достижения, а кроме того, достижения и результаты деятельности всего коллектива образовательной организации. Это является стимулирующим фактором и требует от руководителя образовательной организации овладения современными средствами самоанализа и самодиагностики для оценки текущего положения и проектирования дальнейших действий в рамках достижения личных и профессиональных целей. В случае, когда руководитель образовательной организации является активным субъектом развития собственной управленческой деятельности, возникают условия, позволяющие профессионально развиваться самой личности. В таком случае источником и стимулом выступают изменения профессионального самосознания.

Безусловно, необходимо учитывать, что карьерный успех и его выстраивание зависит от многих факторов: например, пол, возраст, опыт работы, жизненный опыт, личностные качества. А уровень компетенции растёт и изменяется только при столкновении со сложными жизненными ситуациями и профессиональными задачами, причем тут важным аспектом выступает готовность руководителя образовательной организации не привязываться к конечному результату, но быть готовым действовать с полной самоотдачей.

Основной задачей здесь выступает изучение основных способов и методов развития личностных качеств руководителя образовательной организации. Тем не менее, для полноценного анализа стоит обратить отдельное внимание на изучение и выявление специфики управленческой деятельности руководителя образовательной организации; кроме того, на выявление и обоснование существенных характеристик, а также структуры и содержания основных компонентов личностного развития руководителя. Также требуется разработка практико-ориентированной модели личностного развития руководителя образовательной организации; разработка системы диагностических методов и методик для изучения динамики изменений; разработка технологии изучения и оптимизации личностного развития руководителя образовательной организации; осуществление опытно-экспериментальной работы по изучению и наращиванию личностного развития руководителя образовательной организации; разработка практических рекомендаций по проблематике исследования.

Мы считаем, что модель развития личностных качеств руководителя образовательной организации должна состоять из следующих составляющих: когнитивно-познавательной сферы личности, эмоционально-волевой, мотивационной и межличностно-социальной. Мы планируем разработать экспериментальную технологию диагностирования личностного развития руководителя образовательной организации на основе изучения существующих на сегодняшний день наработок по исследуемой теме.

Кроме того, мы планируем научно обосновать рекомендации по развитию и осуществлению психологического обеспечения личностного развития руководителя образовательной организации и предложить систему внедрения экспериментально разработанной технологии развития личностных качеств руководителя образовательной организации.

1. Болотова Е.Л., Воровицков С.Г., Галева Н.Л., Данилова Т.Н., ШклярOVA О.А. Управляющий совет в образовательных организациях дошкольного и общего образования. Пособие – М: Арсенал образования, 2013. – 256с.

2. Подзюбанова Юлия Владимировна. Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации в межкурсовый период : Дис. канд. пед. наук : 13.00.01 : Санкт-Петербург, 2002. – 209с.

3. Солопанова О.Ю. Феномен педагогического интонирования в организации образовательного процесса: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: [ГОУ ВПО «Кубанский государственный университет» кафедра социальной работы, психологии и педагогики высшего образования]. - Краснодар, 2011.

4. Шамова Т.И. Управление образовательными системами : учебное пособие для студ. высш. Учеб. Заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденк, Г.Н. Шибанова ; под ред. Т.И. Шамовой. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006 – 384 с.

6. Ярулов А.А. Интегративное управление средой образования в школе – М.: ИД «Народное образование», 2008. – 368 с.

УДК 37.035

Развитие кадетского образования в условиях МБОУ «Ялтинская средняя школа № 11» МОГО Ялта Республики Крым

Исайкина Ирина Юрьевна, заместитель директора по научно-методической работе МБОУ "Ялтинская средняя школа" МОГО Ялта Республики Крым, irina_isaykina@mail.ru

Аннотация: в статье представлены методологические подходы, а также опыт работы общеобразовательной организации по созданию и развитию программы кадетского образования в условиях ФГОС как эффективной формы социализации обучающихся.

Ключевые слова: социализация; патриотизм; гражданская идентичность; федеральные государственные образовательные стандарты; системно-деятельностный подход; воспитывающая школа; кадетское образование; профессиональная компетентность; проектное управление; метапредметные результаты.

Development of cadet education in conditions of MBOU "Yalta secondary school № 11" MOGO Yalta of the Republic of Crimea

Isaykina Irina Yurievna, Deputy Director for scientific and methodological work of the YALTA secondary school, MOGO Yalta of the Republic of Crimea

Abstract.: the article presents methodological approaches, as well as the experience of a general educational organization in creating and developing a program of cadet education in the conditions of the state educational standard as an effective form of socialization of students.

Keywords: socialization, patriotism, civic identity, federal state educational standards, system-activity approach, educating school, cadet education, professional competence, project management, meta-subject-specific results

Процесс социализации детей и подростков существенно меняется в эпоху массовых коммуникаций, Интернета, развития киберпространства и принципиального изменения ценностных ориентиров и приоритетов современного российского общества.

Эксперты констатируют, что менее 40% выпускников школ имеют опыт социальной практики в период обучения в то время, когда в современном мире приоритетную роль играют самоорганизация и кооперация. Развитие общества во многом зависит от «деятельного патриотизма, социальной вовлеченности, установок граждан на достижение общего блага» [4]. Результаты проводимых в РФ исследований свидетельствуют о том, что только небольшая часть выпускников общеобразовательных организаций имеют опыт лидерства, позитивного и инициативного действия [5]. В связи с этим, роль педагогического сообщества, обладающего качественными профессионально-личностными

характеристиками, в том числе, социальной компетентностью, в изменении сложившейся ситуации чрезвычайно значима. По мнению Асмолова А.Г. образование является «ведущей социальной деятельностью, участвующей в порождении таких смежных социальных и ментальных эффектов в жизни общества как формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности, ...приобретение репертуара личностных, социальных и профессиональных компетенций... образование - это институт социализации личности» [1].

Образовательные стандарты являются той конвенциональной нормой, которая отражает требования государства, общества, семьи и общеобразовательной организации к результатам образования. Основами общеобразовательных стандартов является идеологическая, методологическая и научная составляющие. Системно-деятельностный подход в рамках методологической составляющей реализуется в условиях стандартизации и вариативности образования, что обеспечивает единство образовательного пространства, а точнее, «единство разнообразия»[3].

Системно-деятельностный потенциал кадетского образования в формировании качеств ответственного гражданина страны велик. В 2018 году в МБОУ «Ялтинская средняя школа № 11» МОГО Ялта Республики Крым открыты четыре класса с общим количеством обучающихся 106 человек. В условиях определения организационно-управленческих и структурно-содержательных особенностей Программы кадетского образования МБОУ «Ялтинская средняя школа № 11» МОГО Ялта Республики Крым были учтены вышеизложенные проблемно-теоретические и нормативно-правовые основания. Должное внимание было уделено изучению исторических и идеологических аспектов, современного состояния кадетского образования в РФ. По мнению специалистов, в условиях становления и дальнейшего развития деятельности кадетских классов, реализации комплексных программ кадетского направления на основе интеграции основного и дополнительного образования, чрезвычайно важно проводить предварительную оценку их эффективности. Необходимо определять и прогнозировать в условиях конкретной образовательной организации целевые индикаторы и показатели, социальные эффекты, а также отсроченные социально-экономические эффекты от реализации программных мероприятий.

Нами были рассмотрены и проанализированы положения, обосновывающие миссию, специфику управления общеобразовательной школой с кадетскими классами, а также реализацию ФГОС и организацию воспитательной системы, содержание программ внеурочной деятельности и дополнительного образования в данных условиях. Мы соотнесли цели реализации и особенности Программы развития, основной образовательной программы начального общего и основного общего образования, содержание социального заказа, «точки роста» и ресурсы, программные риски МБОУ «ЯСШ № 11» и пришли к выводу о том, что школа обладает необходимыми ресурсами для осуществления проекта «Кадетское образование».

К «точкам роста» мы относим цель Программы развития школы, заключающуюся в проектировании инновационной образовательной среды в условиях воспитывающей школы равных возможностей, доступной и ориентированной на удовлетворение социального заказа всех участников образовательных отношений. Цель Программы кадетского образования школы заключается в создании и апробации модели деятельности кадетских классов в условиях открытой социально-образовательной среды, определения концептуальных подходов, проектирования механизма методического сопровождения и применения эффективного организационно-управленческого, педагогического инструментария в конкретных институциональных условиях.

Основные задачи Программы кадетского образования, реализуемой в МБОУ «ЯСШ № 11» с 01 сентября 2018 года, таковы: образование обучающихся в кадетских классах в условиях реализации ФГОС общего и дополнительного образования на принципах си-

стемно-деятельностного подхода; создание благоприятных условий для интеллектуального, нравственного, эмоционального, психологического и физического формирования личности кадет, всемерного развития их способностей и творческого потенциала с учетом возрастных особенностей и возрастной психологии детей, формирование общей культуры, нравственных и деловых качеств, способствующих выбору жизненного пути.

Мониторинг компетентности педагогов, осуществляемый Центром оценки качества образования, является модулем общешкольной программы.

Ведущими формами организации обучения педагогов, классных руководителей кадетских классов, административно-управленческого персонала, руководителей предметных методических объединений и объединений дополнительного образования по развитию у них профессиональных компетенций являются такие как система повышения квалификации и переподготовки Крымского республиканского института постдипломного образования (КРИППО), семинары и консультации, организуемые Городским методическим кабинетом Управления образования администрации города Ялты. Так, в октябре-ноябре 2018 года педагоги кадетских классов были участниками-слушателями дополнительной профессиональной программы повышения квалификации КРИППО «Актуальные проблемы кадетского образования», что позволило им повысить уровень своей квалификации, расширить знания в рамках кадетского образования.

На базе МБОУ «ЯСШ №11» осуществляется целенаправленная деятельность по развитию кадетского образования с учетом новых требований, стандартов, реалий. Так, например, МБОУ «ЯСШ №11» является базовым центром по реализации Федеральных государственных образовательных стандартов. Педагоги школы объединяются не только в методические объединения, но и в рабочие (творческие) группы по отработке технологий коллективного профессионального труда по разработке концепции развития школы в соответствии с задачами ФГОС, Организации и работа временных творческих групп, таких как: «Воспитывающая школа как системная модель воспитания»; «Построение программы профессионального роста и карьеры педагогов»; «Эффективная организация образовательного процесса»; «Развитие дошкольного и начального образования»; «Организация системы многоканального финансирования школы как инструмент достижения целей ФГОС», является постоянно-действующим компонентом в апробации модели деятельности кадетских классов в условиях открытой социально-образовательной среды.

В состав творческих групп входят педагоги разных профилей, в том числе, сотрудники психолого-педагогической службы с целью реализации Программы развития Школы и текущих методических задач, требующих оперативного профессионального решения.

В условиях научно-методического сопровождения реализации Программы развития МБОУ «ЯСШ №11» ФГБОУ ВО «МПУ», Гуманитарно-педагогической академией Крымского Федерального университета им. Вернадского, НИИ им. Сеченова ведется работа по созданию на базе МБОУ «ЯСШ №11» Центра развития профессиональных компетенций по реализации новых идей преподавания практико-ориентированных учебных дисциплин с использованием открытых образовательных технологий.

Управлением результатами – личностными, предметными и метапредметными, а не процессом передачи знаний обучающимся, становится приоритетным. Ключевыми и прогнозируемыми результатами кадетского образования в условиях ФГОС должны стать «...благородство души», «...обширные знания» и «...привычка мыслить» [2].

Для эффективной реализации основных образовательных программ, Программы развития школы, Программы развития кадетских классов в условиях федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения и, в целом, перехода МБОУ «ЯСШ № 11» в режим инновационного развития необходима система, комплекс ресурсов, включающий кадровый ресурс, ориентированный на уровень профессиональной готовности педагогов, членов административно-управленческого и учебно-вспомогательного персонала.

При разработке и внедрении востребованных участниками образовательных отношений программ, возрастают требования к функциям управления школой, учебно-воспитательным процессом. Проектное управление должно реализовываться во всех его организационных формах. Результаты исследований качества урока как социального проекта, проведённые Галеевой Н.Л., свидетельствуют о необходимости формирования позиции современного учителя, «воспринимающего (или готового воспринять) социализацию как смысловую основу) для собственной профессиональной деятельности, способствующей проектированию образовательных целей и задач предметного обучения; выбору адекватных условий и ресурсов урочной и внеурочной образовательной деятельности», процессу эффективного обучения школьников надпредметным и метапредметным способам познавательной деятельности [2].

Следует также отметить, что педагогический состав стабилен и обладает вышеуказанными профессиональными компетентностями. Для педагогических работников в МБОУ «ЯСШ №11» сформирована адекватная система стимулирования профессионального роста, разработаны и реализуются Программа профессионального роста педагогов и План по организации применения Профессионального стандарта педагога на период 2018 – 2021 г.г.

В связи с этим, следует отметить, что в соответствии со своими методическими и профессиональными интересами пятьдесят процентов от числа педагогических работников участвуют в профессиональных сообществах, занимаются самообразованием, проводят мероприятия для коллег школьного и городского уровней, принимают участие в номинациях профессиональных конкурсов различного уровня (декабрь 2018 года – участие в конкурсе «Учитель здоровья года» (второе место в МОГО Ялта РК).

В образовательной организации реализуются инновационные проекты: «Технология 3D»; «Дорога в чемпионы»; «Родительский лекторий».

Организация образовательного процесса в кадетских классах строится в соответствии с разработанным и утвержденным учебным планом. В его инвариантной части в 5-7-х классах, кадетский компонент введен в такие предметы, как история, литература, русский и иностранный язык.

При определении организационно-технологических и содержательных аспектов основной учебной деятельности обучающихся кадетских классов на заседаниях Методического совета МБОУ «ЯСШ № 11», мы опирались на концептуальные основания Научной школы Т.И. Шамовой, характеризующие активность школьников как «качество этой деятельности...в котором проявляется личность самого ученика с его отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением мобилизовать свои нравственно-волевые усилия на достижение учебно-познавательных целей» [6].

Учитывая, что кадетское образование обогащено еще и своим специфическим содержанием, межпредметная интеграция получает дополнительные возможности в формате заданий на развитие системного мышления, лежащего в основе межпредметной интеграции. Задания строятся на содержании военно-прикладной подготовки и других направлений, специфических для кадетского образования.

К компонентам кадетского образования в школе относятся внеурочная деятельность в соответствии с ФГОС (1К, 5К классы), компонент дополнительного образования (5К, 6К, 7К классы) и воспитательный компонент (1К,5К,6К,7К классы). Внеурочная деятельность представлена спортивно-оздоровительным, духовно-нравственным, социальным, общинтеллектуальным и общекультурным. Дополнительное образование кадет включает в себя строевую подготовку, хореографию, занятия в секциях самбо, туризма и др.

Мониторинг эффективности реализации кадетского образования включает в себя анализ успеваемости и уровня сформированных предметных, метапредметных и личностных результатов; достижения в различных сферах социально-значимой, проектной и

исследовательской деятельности обучающихся; психолого-педагогической диагностики кадет, изучение степени удовлетворённости родителей (законных представителей).

Современная школа представляет собой сложный социальный организм, деятельность которого определена интересами и запросами всех участников образовательных отношений. Успешной, по мнению респондентов ряда социологических опросов, можно назвать такую школу, в которой образовательную деятельность, осуществляет сильный педагогический коллектив, создана современная образовательная среда и царит доброжелательная атмосфера, где уважают интересы каждого участника образовательных отношений и реализуются ожидания детей и взрослых.

Считаем, что прогноз дальнейшего успешного развития кадетского образования в условиях Ялтинской средней школы № 11, общеобразовательных организаций города Ялта, Республики Крым оптимистичен.

1. Асмолов А.Г. *Стратегия и методология социокультурной модернизации образования*//А.Г. Асмолов, Москва, Федеральный институт развития образования, 2011, С.74.

2. Галева Н.Л. *Школьный урок в контексте проектного управления*//статья. Научно-методическом журнал «Педагогическое образование и наука», Издатель МАНПО №1, 2018.С. 35-39. УДК 2.2.77

3. Губанова Е.В., Веревко С.А. *Новый стандарт: результаты, инновации, риски* //Народное образование, 2011, №5, С.25-31

4. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики, //под общей редакцией Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин. М. – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. С.100.

5. Козилова Л.В., Небаев И.В. *Проблемы профессионального самоопределения подростков в обществе цифрового информационного типа Homo instagratius: человек в цифровом обществе: материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции* (Москва, МПГУ, 1-2 марта 2018 г.) / отв. ред. М.М. Мусарский, Е.А.Омельченко, А.А.Шевцова: сост. С.А.Горохов. – Москва: МПГУ, 2018. – 248 с. С. 30-35

6. Шамова Т.И. *Активизация учения школьников: монография*// Москва, Педагогика, 1982, 208 с. С. 204-208

УДК 373.24

Мониторинг воспитательной работы как условие управления качеством в дошкольном отделении образовательной организации.

Шуранова Елена Николаевна, учитель-логопед, ГБОУ «Школа «Бескудниково», МПГУ, магистрант, Москва Россия, vanuxina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрено понятие мониторинг и методы оценки качества воспитательной работы. Также рассмотрены направления оценки качества воспитания в дошкольном отделении. Описаны условия мониторинга, обеспечивающие эффективное функционирование и развитие системы дошкольного образования.

Ключевые слова: мониторинг, оценка качества образования, дошкольное образование, критерии, показатели.

Monitoring of educational work as a condition of quality management in the preschool Department of educational organization.

Shuranova Elena Nikolaevna, teacher-logopedist, GBOU "School" Beskudnikovo ", student of MPGU, undergraduate, Russia Moscow.

Abstract. The article considers the concept of monitoring and methods of assessing the quality of educational work. Also the directions of assessment of quality of education in preschool Department are considered. The conditions of monitoring ensuring effective functioning and development of preschool education system are described.

Keywords: monitoring, assessment of the quality of education, pre-school education, criteria, indicators.

Проблема обеспечения качества воспитательной работы, безусловно связана с выявлением и разработкой наиболее эффективных способов его оценки. В соответствии с современными требованиями, предъявляемыми к качеству образования, возникает необходимость объективной оценки уже достигнутых результатов и сравнение их с ожидаемыми прогнозами. Поэтому для повышения качества воспитательной работы необходимы процедуры оценки качества образования, которые являются основой мониторинга: контроль, диагностика, оценка, анализ и т.д.

Для определения качества воспитательной работы образовательной организации (далее – ОО) М.П. Нечаев предлагает обобщать качества целей, условий, воспитательного процесса, качество конечного результата[4]. Оценка качества воспитательной работы в дошкольном отделении определяется по следующим основным направлениям: качество результатов воспитания школьников; качество воспитательной деятельности педагогов; качество управления воспитательным процессом. Рассмотрим подробнее данные направления.

Критерием качества результатов воспитания детей является динамика личностного роста. Показателями являются: приобретение социально-значимых знаний, развитие социально-значимых отношений, накопление опыта социально-значимого действия.

Критерием качества воспитательной деятельности педагогов является грамотность педагогической воспитательной деятельности. Показателями являются: соответствие целей воспитательной деятельности педагога актуальным проблемам воспитанности детей; адекватность форм содержания воспитательной деятельности педагога поставленным целям.

Противоречия использования педагогического мониторинга между предъявляемыми к качеству дошкольного образования федеральными государственными требованиями и отсутствием требований к мониторингу, отражающих специфику дошкольного образования и подтверждают актуальность нашего исследования. Данная проблема отчетливо отражает необходимость выявления эффективного мониторинга качества воспитательной работы в дошкольном отделении школы. В современных педагогических исследованиях проблему мониторинга воспитательной работы описывают С.Е. Шишов, В.А. Кальней [8], Попов В.Г., П.В. Голубков [6], Л.П. Качалова [1] и Н.В. Микляева [3].

В своей работе А.Н. Майоров утверждает, что мониторинг можно определить как процедуру сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, которая ориентирована на информационное обеспечение управления и позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития[2].

Согласно Правилам осуществления мониторинга системы образования, утвержденным постановлением Правительства РФ от 05.08.2013. №662, мониторинг обеспечивает: информационную помощь государственной деятельности в сфере образования; системный анализ и оценку состояния возможностей становления образовательной отрасли; повышения качества управленческих решений; отслеживание соблюдения всех требований законодательства об образовании.

Участниками мониторинга в дошкольном образовательном учреждении являются руководящие работники (Заместитель ДО, Старший воспитатель), педагогические работники (педагог-психолог, логопед, воспитатели и др.) и родители и/или законные представители.

Результаты деятельности определяются на основании разработанных и внедренных в деятельность организации мониторингов по направлениям.

Необходимо учитывать, что ключевым в системе мониторинга является: отражение соответствия уровня развития дошкольника возрастным ориентирам; отражение дина-

мики индивидуального развития дошкольника; психолого-педагогическое сопровождение дошкольника; посещаемость образовательного учреждения.

В процессе мониторинга исследуются физические, интеллектуальные и личностные качества ребёнка путём наблюдений за дошкольником, бесед, экспертных оценок, критериально-ориентированных методик не тестового типа, критериально-ориентированного тестирования и др. Обязательным требованием к построению системы мониторинга является сочетание низко формализованных (наблюдение, беседа, экспертная оценка и др.) методов, обеспечивающее объективность и точность получаемых данных.

Периодичность мониторинга устанавливается образовательным учреждением и должна обеспечивать возможность оценки динамики достижений детей, сбалансированность методов, не приводить к переутомлению воспитанников и не нарушать ход образовательного процесса. Содержание мониторинга быть тесно связанным с образовательными программами обучения и воспитания детей. Обязательным требованием к построению системы мониторинга является использование только тех методов, применение которых позволяет получить необходимый объём информации в оптимальные сроки.

Критерием мониторинга качества воспитательным процессом является реализация управленческих функций в сфере воспитания. Показателями выступают: планирование воспитательной работы в дошкольном отделении школы; четкое распределение прав и обязанностей между педагогами, организующих воспитательный процесс; поддержка администрацией образовательной организации профессиональной мотивации педагогов; осуществление внутреннего контроля состояния воспитательной работы в образовательной организации.

Для оценки качества воспитательной работы необходимо чтобы мониторинг включал в себя такие критерии как: соответствие деятельности дошкольного отделения школы требованиям действующим локальным правовым нормативным актам; соответствие условий обеспечения воспитательной работы действующим локальным правовым нормативным актам; соответствие результатов развития и усвоения программы воспитанниками согласно требованиям действующих локальных правовых нормативных актов. уровень удовлетворенности родителей качеством деятельности дошкольного отделения [5].

Для мониторинга качества воспитательного процесса в дошкольных отделениях необходимо разрабатывать и внедрять Положение об организации проведения комплексной оценки качества образования, в котором описываются требования государственного стандарта и учитываются требования: к психолого-педагогическим условиям, к кадровым условиям, к материально-техническим условиям, к финансовым условиям, к развивающей предметно-пространственной среде.

Описание системы мониторинга должно отражать следующие позиции: название мониторинга; описание возможности применения методики; условия, при которых эффективен данный мониторинг; указания по внедрению; требования, предъявляемые к участникам проведения мониторинга; требования к материально-техническому обеспечению образовательного учреждения; преимущества и недостатки данного мониторинга.

Способы осуществления мониторинга могут быть различными, например: наблюдение; обследование детей; анализ продуктов детской деятельности; сбор информации; анкетирование родителей [7].

На базе ГБОУ Школы «Бескудниково» - дошкольное отделение нами был осуществлен мониторинг воспитательной работы способом анкетирования и анализа, которые позволили нам дать оценку её качества в дошкольном отделении для прогнозирования необходимых изменений. В начале учебного года проводилось анкетирование, направленное на выявление степени удовлетворенности качеством предоставляемых услуг дошкольным отделением школы, в котором приняли 74% родителей. Анкетирование родителей

показало высокую степень удовлетворенности качеством предоставляемых услуг дошкольным отделением школы, а именно 81%. Результативность работы дошкольного отделения определяется и количеством детей, перешедших в первый класс школы и составляет 76% в 2017-2018 учебном году. Так же мы проанализировали опыт организации воспитательной работы ДО и выявили, что основными направлениями работы, на наш взгляд, выступают физическое, нравственное, умственное, художественно - эстетическое. Взаимосвязь этих направлений можно проследить в ходе интегрированной деятельности на примере праздников, где реализуются задачи физического, художественно – эстетического, умственного, нравственного воспитания.

Исследование показало, что работа по физическому воспитанию, которое составляет 28%, превалирует. Это говорит о том, что в деятельности ДО, основное внимание уделяется формированию здорового образа жизни дошкольников. Педагогическая деятельность по художественно – эстетическому и нравственному воспитанию является не менее значимой. Деятельность по формированию умственной культуры составляет 13%, экологической – 12%, правовой – 7% от общего объема мероприятий.

Таким образом, данный мониторинг позволяет намечать перспективные задачи, которые должны включать в себя обеспечение полноценного развития личности каждого ребенка до школы, формирование у него способностей, в том числе и творческих, до уровня, соответствующего возрастной специфике и требованиям современного общества, в процессе воспитания дошкольников.

Тенденции в области исследования оценки качества дошкольного образования показывают, что требуется оценка условий образовательной среды, оценка детских результатов, пространственных, программных и межличностных компонентов, напрямую влияющих на воспитанников в дошкольных учреждениях. Проведенное нами исследование доказывает, что мониторинг воспитательной работы с детьми дошкольного отделения школы является необходимым условием повышения ее качества.

1. Качалова Л.П. Мониторинг процесса интеграции психолого-педагогических знаний студентов // Педагогика. - 2000. - № 9. С. 60-65.

2. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Ульяновск: Интеллект-Центр, 2005. – 424с.

3. Мониторинг в современном детском саду / Под ред. Н.В. Микляевой. - М.: ТЦ Сфера, 2008.

4. Нечаев М.П. Контроль и оценка качества воспитательной деятельности образовательного учреждения. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2011. – 176с.

5. Никитина Т.А. Педагогический мониторинг в системе обеспечения качества дошкольного образования - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-monitoring-v-sisteme-obespecheniya-kachestva-doshkolnogo-obrazovaniya>.

6. Попов В.Г., Голубков П.В. Мониторинг развития региональной системы образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. № 2. С. 30.

7. Рыленко Ю.А. Мониторинг образовательного процесса в ДОУ // Молодой ученый. – 2015. – №17. – С. 565-568.

8. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М.: 1998.

УДД 37.06

Преимущества образовательного пространства учебной организации: учеником является каждый

Тюляева Тамара Ивановна, доцент, к.ист.н., доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин ФГАОУ ДПО Центр реализации государственной образовательной политики и информационных технологий. Москва, tyulyaeva@arkpro.ru.

Аннотация: Статья отражает тенденции в развитии образовательного пространства учебных организаций в свете современных задач школьного образования по форми-

рованию нового знания, навыков коллективного творчества всех участников образовательного процесса, а также существующих технологических и методических возможностей учителя и ученика. Рассмотрен взгляд на то, как педагог-библиотекарь и педагог-информатик, оказавшись в центре процессов обучения и воспитания, формируют личную образовательную среду обучаемого, совершенствуют работу школы. Подчеркнут аспект внутришкольной системы повышения квалификации, роль и значение психолого-педагогических условий и организационно-педагогических факторов в трансформации школьного образовательного пространства

Ключевые слова: физическое образовательное пространство; роль и функции педагога-библиотекаря, специалистов по ИКТ; модели управления школой; внутришкольная система повышения квалификации; экспериментальный центр; инновационная позиция и деятельность учителя; социальное партнерство и взаимодействие; социальный результат.

The advantages of educational space of the educational organization: each is a student

Tyulyaeva Tamara Ivanovna, Associate Professor, Ph.D., Department of Social and Humanities Disciplines of the Federal State Autonomous Educational Institution of Additional Education "Center for the implementation of state educational policy and information technology"

Abstract: The article reflects trends in development of educational spaces of the educational organizations in the light of modern problems of school education of formation of new knowledge, skills of collective creativity of all participants in the educational process and also the existing technological and methodical capabilities of the teacher and student. Concrete recommendations are offered school library and information specialists: the view of how a librarian and informatics teacher can be at the center of processes of training and the doctrine as the educational space forms knowledge and the personal educational circle of the trainee, individual ability of the student to knowledge acquisition is considered, improves work of school. The aspect of an intra school system of professional development, the role and importance of psychological and pedagogical conditions and organizational and pedagogical factors in the transformation of the school educational space are underlined.

Keywords: physical and virtual educational space, role and functions of the teacher-librarian, ICT specialists, school management models, intra school system of professional development, the experimental center, innovative position and activity of the teacher, social partnership and interaction, social result.

Образовательное пространство – это гибкий и эффективный ресурс, позволяющий школе обеспечить выработку коллективного подхода к образованию. Благодаря образовательному пространству формируются новые взаимоотношения между всеми участниками образовательного процесса, реализуются и используются новые технологии, школьники и педагоги строят будущее, осваивая новые методы обучения и воспитания.

В большинстве зарубежных и отечественных исследований образовательное пространство (среда) определяет «эффективность школы как социальной системы – эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса» [1]. Ряд авторов более значимым фактором школьной эффективности считает *организационный*, который «обеспечивает солидарность представлений учителей о своем профессиональном долге, их умение увязать личные педагогические философии как друг с другом, так и с учащимися, поддержку автономной инициативы учителей администрацией образовательной организации» [3]. Объединим обе точки зрения.

Новая модель образовательного пространства школы требует большой ответственности от каждого – это и руководство школы, и педагоги-предметники, и педагог-библиотекарь, и классные руководители, и родители, а самое главное – сами учащиеся.

Функция образовательной системы – способствовать обучению и воспитанию. Взрослые и дети должны научиться выстраивать свое собственное пространство и нести от-

ветственность за свои действия в нем. Переход к модели образовательного пространства школы, ученика, учителя – это приобретение нового навыка мышления, попытка учитывать потребности пользователя, а не потребности организации. Одно из главных изменений в образовательном пространстве – привлечение пользователей к планированию, реализации и оценке происходящих процессов.

Почему учащимся необходимо образовательное пространство? Практика показывает, что одновременно в таком пространстве реализуются две функции. *Первая* действует как открытое пространство, *вторая* – как экспериментальный образовательный центр. Преподавательский коллектив, опираясь на мнение учащихся, выстраивает эффективную образовательную среду, используя инновационные образовательные инструменты и педагогические методы.

Построенное на основе интересов участников открытое образовательное пространство – это исследовательский и конструкторский центр, деятельность которого планируется как юными, так и взрослыми пользователями. Здесь распоряжаются самые разные специалисты: педагоги-предметники, педагог-библиотекарь, специалист по ИКТ и информационной грамотности, преподаватель по изобразительному искусству, музыке, физкультуре, профориентации, медсестра.

Пришло время, когда учащиеся должны и смогут воспринимать учителя ИКТ и библиотекаря как помощников, информационных специалистов. Мы, предметники также будем пересматривать свою работу, надеясь, что библиотеки, компьютерные классы найдут свое место в новой среде школьного обитания, стимулируя развитие новой образовательной атмосферы школы, создания пространства и культуру образовательного сообщества.

В образовательном сообществе происходит работа классов с педагогами по множеству направлений. Если в школе открыта экспериментальная площадка, то создается Экспериментальный центр, строящий свою деятельность вокруг потребностей педагогов: это сосредоточие деятельности по профессиональному образованию, повышению квалификации, демонстрации передовой практики преподавания[2]. Это пространство, которое не принадлежит никому в частности, но при этом принадлежит всем, является лабораторией, например, по тестированию экспериментальных учебных программ и учебников, технологий, коллективных стратегий, междисциплинарных и межвозрастных инициатив.

Общешкольные инициативы, проекты, подача заявок на гранты, участие в проектах, форумах проходит через Экспериментальный образовательный центр, поскольку именно здесь педагогический коллектив находит площадку для личного и профессионального роста учеников и педагогов. Это общешкольная образовательная лаборатория, центр творчества и инноваций, инициатив и экспериментов (4).

Успех научных исследований и практической работы в рамках экспериментального образовательного пространства требует определенного сотрудничества всего педагогического коллектива. В качестве примера:

- педагог-библиотекарь отслеживает все случаи сотрудничества и использования ресурсов образовательного пространства для выявления направлений будущей работы с учителями в рамках различных дисциплин;

- в рамках коллективного учебного блока, подготовленного совместно с учителем-предметником, педагог-преподаватель ИКТ и педагог-библиотекарь помогают школьникам разработать системы для мониторинга использования эффективности популярных поисковых методов и практик. Для удовлетворения потребностей различных групп школьников разрабатываются адаптированные варианты;

- учителя и информационные специалисты сравнивают результаты различных групп учеников в случаях использования и применения преподавателями разных методов индивидуализации и дифференциации, а также оперативного вмешательства в учебно-воспитательный процесс;

– обучающиеся, информационные специалисты и другие педагоги экспериментируют с новыми характеристиками самооценки учащихся, предлагаемыми для общешкольного использования.

Экспериментальный центр обеспечивает качество образовательного пространства, ресурсы, технологии, формирует отчеты о результатах. Благодаря прозрачности образовательного пространства руководители школы получают возможность следить за его развитием, выявлять его нужды, находить дополнительные ресурсы в рамках школы [4].

В средней школе №96 г. Волгограда и МОУ «Новатор» г. Краснодара экспериментальная работа идет по направлениям духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания. Здесь разрабатываются и реализуются разнообразные мероприятия: открытые уроки по формированию у учащихся навыков критического мышления в рамках учебных предметов социо-гуманитарного и естественнонаучного циклов; преподаватели ИКТ, технологи округа встречаются со школьниками, рассказывают о сетевых продуктах и процедурах; учителя нового курса «Основы религиозных культур и светской этики» совещаются с библиотекарем и педагогами относительного подбора ресурсов, соответствующих потребностям всех учащихся 4-х и 5-х классов; преподаватели проводят видеоконференции с экспертами в области правопедания и юриспруденции с определением сроков их визитов в школу. Заведующая хозяйством школы, главный бухгалтер обсуждают со школьниками новые правила использования торговых автоматов в микрорайоне и в школе; группа специалистов по развитию грамотности совместно с классными руководителями обсуждают и оценивают публикации педагогов на сайте школы и в педагогической прессе, тем самым развивая и совершенствуя необходимые навыки грамотности и журналистики [8].

Многоуровневое образовательное пространство эффективно в силу своей изначальной открытости: в процесс коммуникации вступают не просто учащиеся и педагоги, а равноценные личности, заинтересованные друг в друге. Воспитательный потенциал образовательной среды для её субъектов обеспечивается взаимопроникновением их ресурсов. Если дидактическая система реализует свой потенциал через включение обучающихся в учебный процесс, то воспитательные задачи во внеучебное время решаются через вовлечение детей в различные сферы социально-культурной деятельности. Культурно-образовательное пространство формирует систему ценностей, создает дополнительные условия для социализации и самореализации личности. Происходит расширение границ образовательной системы, обогащение самого процесса обучения, которое понимается не только как «промежуточный» социальный институт между детством, ученичеством и взрослой жизнью, но и как социально-культурная система, обеспечивающая культурную и личностную идентичность, институт подготовки человека к оптимальному существованию в социуме и культуре [7].

Расширение функций современной школы, совершенствование содержания и условий ее деятельности повлекли за собой значительные изменения в организации жизнедеятельности школьного коллектива, обусловили усложнение труда руководителя, определили потребность в поиске форм и методов решения управленческих задач. Формирование развивающего образовательного пространства общеобразовательного учреждения происходит с учетом не только психолого-педагогических или методических условий, но и организационно-педагогических факторов. К ним можно, в частности, отнести [6]: объективную потребность во внутришкольной системе повышения квалификации учителей, создание в школе организационных структур, выявление и сопоставление индивидуальных суждений через групповую дискуссию, совместное программирование предстоящей инновационной деятельности через проведение деятельностных игр, семинаров, педсоветов, организацию инновационной работы по реализации местной специфики и региональных особенностей; обеспечение активного и разностороннего взаимодействия внутренней среды образовательного учреждения с внешней средой.

Итог – достижение социального результата: вовлечение родителей, учащихся, членов педагогического коллектива в различные виды деятельности повышает их общественную активность, гражданскую инициативу, обучает навыкам социального партнерства, общественного самоуправления [5]. Перечень условий является открытым и может быть дополнен в зависимости от специфики конкретной ситуации в регионе, необходимыми условиями для осуществления управленческой деятельности по формированию развивающей внутришкольной среды, образовательного пространства. Процесс участия личности в изменении действительности внутренне противоречив. С одной стороны, он предполагает разрыв с традиционным социальным опытом, с другой – сопричастность к традиции [8].

Главная идея образовательного пространства – непрерывное, в течение всей жизни обучение, поддержка всех участников и каждого из них, в этом смысле учеником является каждый, и каждый выигрывает: учащиеся – учителя – предметники, директора школ, педагоги-библиотекари, педагоги-специалисты по ИКТ, другие специалисты школы, вспомогательный персонал, родители[4].

Футурологи считают индивидуальную способность к получению знаний пожизненной потребностью вследствие тех стремительных изменений, которые происходят в мире. «Лучшее, чему мы можем научить наших детей сегодня, - это тому, как они могут учиться самостоятельно»[9].

1. Валамина О.В., Давыдова Н.Н. Реализация модели общественно-активной школы в рамках социально-образовательного проекта «Гражданин»//Эксперимент и инновации в школе. – М.:2011. – Вып 1.

2. Гатальский В.Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система// Педагогика.2009.№3. – С. 55..

3. Лазарев В.С. Влияние педагогического коллектива на результат инновационной деятельности//Эксперимент и инновации в школе. – М.: 2009. Вып.5.-С.

4. Лозртиер Д. Новое образовательное пространство: выигрывают учащиеся»: В помощь педагогу-библиотекарю. - М.: РШБА, 2015. (Профессиональная библиотека школьного библиотекаря: Приложение к журналу «Школьная библиотека»: Серия 1, вып б).

5. Сиденко А.С., Сиденко Е.А. Развитие инновационной среды образовательной организации посредством внутрифирменного повышения квалификации как площадка для стратегического проектирования/Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании: Сборник материалов4 Всероссийской научно-практической конференции (22 декабря 2015 года). – М.:ФГАОУ ДПО АПКиППРО, 2015. –С.286-287.

6. Тринитатская О.Г. Формирование развивающей среды общеобразовательного учреждения//Педагогика.2009.№3. – С. 45-46.

7. Тюляева Т.И. О некоторых компонентах создания воспитательного потенциала школы в образовательной среде учебной организации/Социокультурная реальность и духовно-нравственное развитие обучающихся в образовательных организациях РФ. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2016. – С.105.

8. Чернышкова Л.В., Тюляева Т.И. Направления развития воспитательного потенциала школы в образовательном пространстве учебной организации//Методист, 2016. №4. Т- С.45.

9. Warlick Lavid. Technology-Transformed Learning Environments/ 2010. <http://davidwarlick/ com/2cents/&p=2294>

УДК 373.1

Метапредметные образовательные результаты: проблемы и пути решения

Машина Екатерина Борисовна, заместитель директора по УМР Автономной некоммерческой организации общеобразовательной Частной Школы «Премьер», г. Москва, e-mail: mashinak@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждается проблема качества метапредметных результатов, как основных результатов обучения, которые, согласно новым стандартам, должны освоить обучающиеся. Обозначается проблема: качество метапредметных результатов значительно ниже предметных. Ставится вопрос: как управлять умениями для получения качественного результата? Какие ресурсы может использовать учитель, администрация школы для формирования данных результатов? Приводятся ресурсы из опыта работы школы «Премьер».

Ключевые слова: метапредметные результаты; метапредметность; метапредметные технологии; дидактический потенциал задания; система оценки; критерии оценивания; интеграция предметов; мониторинг.

Metasubject results: problems and solutions

Ekaterina Borisovna Mashina, Deputy Director for UMR of the Autonomous non-profit organization of the General education Private school "Premier", Moscow

Abstract. The article covers the problem of the quality of meta-subject results, as key educational results to be achieved by students, according to new standards. It denotes the problem: meta-subject results' quality is much lower than subject results' quality. The following question is being raised: how to control the skills to get results of high quality? What resources can a teacher and school administration use to form such results? The article includes the resources for School "Premier" experience.

Keywords: meta-subject results, meta-subject, meta-subject technologies, didactic task potential, assessment system, assessment criteria, integration of subjects, monitoring.

Детей надо учить тому, что пригодится им, когда они вырастут. Аристотель

Надо учить не содержанию науки, а деятельности по ее усвоению. В.Г.Белинский

Метапредметные компетентности внесены в перечень основных результатов обучения, которые, согласно новым стандартам, должны освоить обучающиеся.

Понятие «метапредметность» имеет несколько смыслов. В дидактике чаще всего оно употребляется в значении «надпредметности», т.е. объема знаний, который формируется и используется не в процессе преподавания какого-то определенного школьного предмета, а в ходе всего обучения. Метапредметные знания необходимы для решения, как образовательных задач, так и различных жизненных ситуаций, формируют умение решать задачи на стыке наук, воспринимать целостность научных знаний.

Метапредметные результаты должны отражать: умение самостоятельно определять цели своего обучения, умение самостоятельно планировать пути достижения целей, умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, владение основами самоконтроля, самооценки, умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы, смысловое чтение; умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, умение осознанно использовать речевые средства, владение устной и письменной речью, формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий, формирование и развитие экологического мышления.

Показатели России в международном рейтинге стран, ученики которых проходили тестирование PISA (проверяется математическая, естественнонаучная и читательская грамотность школьников 15 лет) из года в год остаются невысокими. В ходе проведения мониторинга метапредметных результатов в рамках внутришкольной системы оценки качества образования выявилась следующая проблема – качество метапредметных результатов значительно ниже предметных. Аналитические данные говорят о недостаточ-

ном качестве формирования метапредметных умений, педагоги больше ориентированы на предметное обучение, это объяснимо, т.к. задания ОГЭ и ЕГЭ прежде всего проверяют предметные результаты.

Как управлять умениями для получения качественного результата? Какие ресурсы может использовать учитель, администрация школы для обеспечения процесса формирования метапредметных результатов?

Предлагаем несколько ресурсов для решения этих вопросов.

1. Дидактический потенциал задания как управленческий ресурс учителя. Перед учителем стоит задача - уметь конструировать задания или педагогические ситуации, направленные на развитие и создание учащимися собственных продуктов в освоении знаний. Должны преобладать задания, которые носят практико-ориентированный характер. При решении таких заданий учащиеся переносят теоретические знания в конкретную жизненную ситуацию. Учитель должен конструировать задания двух уровней сложности - базового и повышенного. Задания базового уровня сложности - стандартные задачи, которые проверяют освоение основополагающих знаний и умений по предмету, без которых невозможно успешное продолжение обучения. В заданиях такого типа очевиден способ выполнения. Задания повышенного уровня сложности нет очевидного способа выполнения, и ученику приходится самостоятельно выбирать один из изученных способов или создавать новый способ.

2. Контрольные работы в формате ФГОС. Структура и содержание контрольных работ должны соответствовать требованиям ФГОС: проверять не только предметные, но и метапредметные результаты ученика. Учитель систематически должен включать в контрольные работы задания, направленные на формирование метапредметных умений. Для этого удобно создать в школе банк метапредметных заданий.

3. Система оценки Система оценки достижения планируемых результатов представляет собой один из механизмов управления. Система оценивания дает возможность определять, насколько успешно сформировано то или иное универсальное учебное действие. Для того, чтобы оценить метапредметные результаты, пятибалльная система оценки неприемлема, поэтому целесообразно говорить об использовании современной технологии оценивания учащихся - критериальной. Критериальное оценивание позволяет производить оценку учащихся более объективно. По каждому критерию выбираются показатели, а для каждого показателя должны быть предложены дескрипторы, в которых (для каждой конкретной работы) дается четкое представление о том, как в идеале должен выглядеть результат выполнения учебного задания. Оценивание по любому показателю – это определение степени приближения обучающегося к данной цели. В школе должны быть разработаны критерии оценивания доклада, реферата, презентации, синквейна и т.п. Методическая служба школы должна организовать разработку данных критериев.

4. Метапредметные технологии. Педагогическая деятельность, при всем ее творческом характере, технологична, а значит, должна строиться на определенных алгоритмах. Учитель должен использовать в своей деятельности инструменты, которые позволяют ему «конструировать» образовательный процесс не «вообще», а применительно к его целям, задачам и условиям. Формирование метапредметных результатов происходит при использовании в образовательном процессе определенных технологий обучения: развивающего мышления; развитие критического мышления через письмо и чтение; ТРИЗ (теория решения изобретательских задач).

Проектная и исследовательская деятельность являются средством формирования метапредметных умений и навыков. В их процессе формируется человек, умеющий самостоятельно извлекать необходимую информацию из максимально большего числа источников, анализировать полученную информацию, выдвигать гипотезы и делать выводы. Происходит развитие личности обучаемого, подготовка к жизни.

Учителю необходимо владеть данной технологией, уже в начальной школе учащиеся вместе с руководителем проектной или исследовательской работы ставят цель проекта, выдвигают гипотезу, проводят исследование, делают выводы, представляют продукт своей деятельности. В старших классах индивидуальный проект или исследование выполняется обучающимся самостоятельно под руководством учителя (научного руководителя). Итоговым результатом работы является публичная защита проекта (исследовательской работы).

5. Интеграция предметов. Не удивительно, что идеи интеграции все настойчивее проникают в школьную практику, постольку они максимально адекватны феномену человеческого сознания. Организация интегрированных курсов, интегрированных уроков, метапредметных групповых проектов «Время», «Вода» и т.п.

В практике школы «Премьер» организованы Homo Faber Day (День человека творца), «Субъектами исследования» мы выбрали таких разносторонних личностей, как Петр I, Г. Х. Андерсен, Король Артур, М.В. Ломоносов, А.С.Грибоедов. В этот день уроки проходят необычно. Все занятия организованы в деятельностной форме, учащиеся открывают новые знания путём исследований, дискутируют и готовят презентацию для финального мероприятия. Логичным завершением дня является подведение итогов - рефлексия, которую каждый учащийся, проводит самостоятельно.

6. Метапредметный курс «Учись учиться». В АНО «Школа «Премьер» ведется специальный метапредметный курс в 5-7 классах «Учись учиться». Основу для разработки рабочей программы данного элективного курса составляет примерная программа и тематическое планирование метапредметного курса «Сам себе учитель» профессора МПГУ, кандидата биологических наук Галеевой Н.Л. Продолжением данного курса в 8 классе является курс «Личностное и профессиональное самоопределение», программа составлена на основе программы Резапкиной Г.В. и призвана обеспечить решение основных задач в области самоопределения обучающихся: профпросвещение и профдиагностика.

7. Мониторинг метапредметных результатов. Оценка достижения метапредметных результатов осуществляется администрацией школы в ходе внутришкольного мониторинга. Содержание и периодичность внутришкольного мониторинга устанавливается решением педагогического совета. Инструментарий включает диагностические материалы по оценке читательской грамотности, ИКТ-компетентности, сформированности познавательных, регулятивных и коммуникативных учебных действий. Формой оценки читательской грамотности является письменная работа естественно-математической или гуманитарной направленности. ИКТ-компетентности - практическая работа в сочетании письменных заданий и заданий на компьютере.

Сформированности познавательных, регулятивных и коммуникативных учебных действий - наблюдение за ходом выполнения групповых и индивидуальных учебных исследований и проектов. Внешним мониторингом являются метапредметные диагностические работы московского центра качества образования.

Мониторинг сформированности метапредметных результатов позволяет увидеть личный прогресс каждого ученика и даёт возможность в дальнейшем сравнивать достигнутые результаты с последующими. А также помогает скорректировать деятельность и содержание образовательного процесса.

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

2. Воронцов С.Г., Шамова Т.И., Новожилова М.М. и др. *Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения.* – М.: 5 за знания, 2010. – 402 с.

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

4. Галеева Н.Л. Сто приемов для учебного успеха ученика на уроках биологии. Методическое пособие для учителя по освоению и использованию педагогической технологии ИСУД – дидактического ресурса личностно ориентированного образовательного процесса. – М.: 5 за знания, 2006. – 144 с.

5. Громыко Ю.В. Метапредмет «Знание». – М.: Пушкинский институт, 2001. – 544 с.

6. Новожилова М.М., Воровицков С.Г., Таврель И.В. Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию. – М.: 5 за знания, 2011. – 216 с.

7. Татьяначенко Д.В., Воровицков С.Г. Общеучебные умения: очарование очевидного. – Челябинск: ЦНТИ, 1996. – 86 с.

8. Татьяначенко Д.В. Развитие общеучебных умений школьников/ Д.В. Татьяначенко, С.Г. Воровицков// Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 115-126.

9. Хуторской А.В. Метапредмет «Числа». – Черноголовка, 1994. – 68 с.

11. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

УДК 372.854

Методология CLIL как инструмент обучения химии на иностранном языке

Кокibasова Гульмира Толепбергеновна, к.х.н., профессор кафедры неорганической и технической химии Карагандинского государственного университета им.Е.А.Букетова, г.Караганда, e-mail: kokibasova@mail.ru

Дюсекеева Алмагуль Тарбиевна, к.х.н., доцент кафедры неорганической и технической химии Карагандинского государственного университета им.Е.А.Букетова, г.Караганда, e-mail: dyusekeeva_at@mail.ru

Омарова Арайлым Турсынғалиевна, магистр педагогических наук, ст.преподаватель кафедры неорганической и технической химии Карагандинского государственного университета, г. Караганда, e-mail: otartgi@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты педагогических исследований применения методологии CLIL (предметно-языкового интегративного обучения) в школе с углубленным изучением химии в рамках программы обновленного содержания образования Республики Казахстан с целью углубления базовых знаний учащихся по химии, повышения их мотивации, развитие критического мышления. Экспериментально установлены преимущества и необходимость применения методологии CLIL на уроках химии.

Ключевые слова: методология CLIL, обучение химии, трёхязычное обучение, новые технологии в обучении химии, мотивирование учащихся

CLIL methodology as a tool to teach chemistry in a foreign language

Kokibasova Gulmira Tolepbergenovna, candidate of chemical sciences, professor of the Department of Inorganic and Technical Chemistry of E.A. Buketov Karaganda State University, Karaganda

Dyusekeeva Almagul Tarbievna, candidate of chemical sciences, associate professor of the Department of Inorganic and Technical Chemistry, E.A. Buketov Karaganda State University, Karaganda

Omarova Arailym Tursyngaliyevna, master of pedagogical sciences, senior teacher, Department of Inorganic and Technical Chemistry, E.A. Buketov Karaganda State University, Karaganda

Abstract. The article presents the results of pedagogical research on the use of CLIL methodology (content and language integrated learning) in a school with in-depth study of chemistry within the framework of the updated curriculum of the Republic of Kazakhstan with the aim of deepening the students basic knowledge of chemistry, increasing their motivation,

developing critical thinking. The advantages and necessity of applying the CLIL methodology in chemistry classes have been experimentally established.

Keywords: CLIL methodology, chemistry teaching, trilingual teaching, new technologies in chemistry teaching, motivation of students

На сегодняшний день в Республике Казахстан осуществляется модернизация системы образования, одним из направлений которой является переход на трёхязычное обучение.

В Казахстане идея триединства языков впервые озвучена Н. Назарбаевым ещё в 2004 г. В октябре 2006 г. на XII сессии Ассамблеи народа Казахстана Президент вновь отметил, что знание, как минимум, трех языков важно для будущего молодежи. А уже в 2007 г. в Послании народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» Н. Назарбаев предложил начать поэтапную реализацию культурного проекта «Триединство языков», согласно которому необходимо развитие трех языков: казахского как государственного, русского как языка межнационального общения и английского как языка успешной интеграции в глобальную экономику [1]: «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками» [2]. Развитие государственного языка, свободное владение вторым языком, обучение иностранному языку является основной языковой политикой страны, которое способствует развитию полиязычной культуры и межкультурному общению в стране. «Будущее казахстанцев – за свободным владением казахского, русского и английского языками», – отметил Глава государства Н.А. Назарбаев в Послании народу от «Новые возможности в условиях Четвертой промышленной революции» [3].

Владение иностранным языком в наше время рассматривается как один из инструментов расширения профессиональных знаний, компетенций и возможностей. В связи с этим, педагогами-новаторами разрабатываются различные новые образовательные технологии. Одной из наиболее эффективных технологий является предметно-языковое интегрированное обучение CLIL (Content and Language Integrated Learning). CLIL означает изучение предмета посредством иностранного языка и обучение второму иностранному языку посредством изучения содержания предмета, или предметно-языковое интегрированное обучение. Термин CLIL ввел Дэвид Марш [4]. Преимуществом методологии CLIL является ее комплексный подход к содержанию предмета и языку. При этом внимание акцентируется на содержании текстов и на предметной терминологии.

Применение методологии CLIL позволяет развить навыки межкультурного общения; формированию у учащихся интернационального мировоззрения, предполагающее равенство различных наций; дать возможность рассматривать предмет с разных точек зрения; получить доступа к специальной терминологии на иностранном языке; развить навыки устной коммуникации; разнообразить методику преподаваемого предмета; повысить мотивацию обучаемого.

При разработке курса обучения на основе методологии CLIL необходимо учитывать принцип 4 «С» (content, cognition, communication, culture).

Content (контент) – это овладения знаниями, навыками и умениями в рамках преподаваемого предмета (индивидуализированное обучение).

Cognition (когнитивность) – связан с развитием в процессе обучения творческого подхода, развития критического мышления и разнообразных способов обработки знаний. На уроках необходимо использовать различные тексты для анализа, сопоставления, развития критического мышления.

Communication (коммуникация) – изучение иностранного языка через коммуникацию, для этого язык должен быть ясным и доступным. На занятиях необходимо использовать задания для устного и письменного общения на иностранном языке (интерактивные,

групповые задания, работа в парах, все виды творческих и развивающих упражнений, использование языка в различных видах деятельности).

Culture (культура) – межкультурное общение является основой методологии CLIL, направленное на понимание собственной и иноязычной культуры, формирование толерантного и лояльного отношения к другим культурам[5].

Сейчас в соответствии с программой обновленного содержания среднего образования в РК происходит переход к изучению предметов на английском языке естественного цикла таких, как химия, физика, информатика и биология.

Целью данного исследования является использование методологии CLIL, определение эффективности данной технологии с целью улучшения качества преподавания предмета на английском языке, влияния на учебные достижения студентов, а также развитие познавательных способностей учащихся, и критического мышления.

Задачами исследования являются: определение эффективности применения методологии CLIL на уроках химии; повышение интереса учащихся к предмету и мотивирование; развитие критического мышления учащихся через умения анализировать научные тексты, решения задач.

Педагогический эксперимент был проведен на базе Назарбаев Интеллектуальной школы химико-биологического направления г. Караганды, учащимися 9 «С» класса (10 учеников). Планы занятий были составлены в соответствии с календарным планом Назарбаев Интеллектуальной школы. Количество часов в неделю – 3.

В качестве практической иллюстрации можно привести следующие примеры использования методологии CLIL на уроках химии:

1. *Activaty Learning*. Учащимся раздаются карточки с вопросами по пройденным темам, одному из учеников дается карточка "Teacher", который дает оценку ответившему на вопрос ученику и определяет, является ли ответ верным или нет. Этот метод позволяет учащимся самим оценить не только свои знания, а также знания других учеников в классе.

2. *Метод Кейт-Келли*. Еще один из способов – это метод Кейт Келли – вопрос-ответ. Учащимся задаются вопросы, связанные с предыдущей и новой темой, на которые даются быстрые ответы [6]. При использовании метода Кейт-Келли учащиеся принимали активное участие, быстро отвечали на вопросы. Данный метод способствует развитию критического мышления учеников, сообразительности, быстрое реагирование на любые ситуации, а также пополнению словарного запаса новыми терминами.

3. **Метод «Опорные схемы»**. Одной из целей методологии CLIL является развитие четырех видов речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, произношение). Этот метод дает возможность развивать умения слушать, задавать вопросы и четко формулировать ответы на них, активно участвовать в обсуждении рассматриваемой проблемы, комментировать высказывания. На уроке ученикам дается схема способа получения определенного вещества или способа его производства, и с помощью этой схемы учащиеся должны подробно описать все этапы производства с использованием химических терминов, а также уметь правильно сформулировать ответы на вопросы, выражать свои идеи.

Одним из важнейших аспектов педагогической деятельности является оценка полученных результатов, в ходе которой можно установить успешность и результативность учебного процесса. Для оценивания полученных знаний и усвоения материала по пройденной теме, умения пользоваться теоретическими знаниями нами был разработан метод «*Graphic organizer*». Например, по теме «Основные классы неорганических соединений (оксиды, гидроксиды, кислоты, соли)» составляют ряд вопросов по каждому классу неорганических соединений по отдельности, и каждый ученик работает индивидуально (рисунок 1).

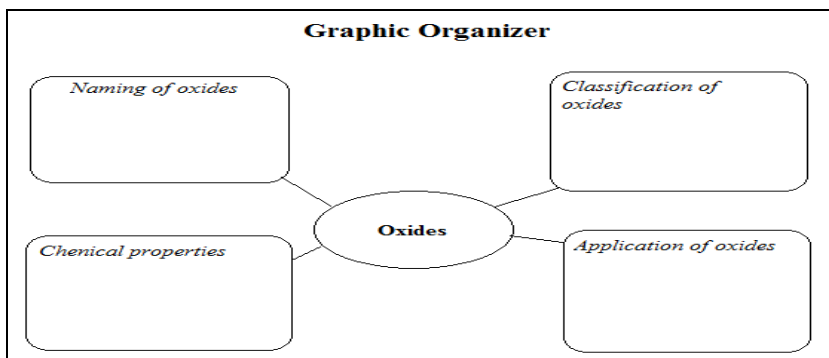


Рисунок 1. Пример задания по методу «*Graphic organizer*»

По результатам сравнительного анализа успеваемости класса за I и II четверти после проведения эксперимента, по итогам за вторую четверть (по сравнению с первой четвертью) средний балл класса составил 4,25 балла, тогда как в первой четверти средний балл был равен 4. Успеваемость учащихся выросла до 100%, что свидетельствует о высокой степени заинтересованности и мотивированности учеников. Согласно таблице, результаты нашего эксперимента показали, что качество знаний в контрольной группе увеличилось с 71,4% до 75%.

Таким образом, применение методологии CLIL развивает навыки общения на иностранном языке в естественных условиях, развивает критическое мышление и открывает творческий потенциал, повышает мотивацию учеников.

1. Назарбаев Н.А. *Новый Казахстан в новом мире* // *Казахстанская правда*. — 2007. — 1 марта. — № 33 (25278).

2. Назарбаев Н.А. *Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда* // *Казахстанская правда*. — 2012. — 10 июля. — № 218-219.

3. *Послание Президента РК Н. Назарбаева народу Казахстана от 10 января 2018 года «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции»*. <http://www.adilet.gov.kz/ru/articles/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-n-nazarbaeva-narodu-kazahstana-ot-10-yanvarya-0>

4. Хамитова Г.А. «Полиязычное образование: современное состояние и перспективы развития». *Курс лекций для студентов*. – Павлодар, 2013. – 167с.

5. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL Content and language integrated learning*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. - 170 p.

6. Dale L., Tanner R. *CLIL Skills*. Universiteit Leiden, 2010. – 256p.

УДК 37.02

Мотивационно-целевая функция управления системе «учитель-ученик» как предмет исследования на педсовете

Карсакова Галина Николаевна, зам. директора по научно-методической работе, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №51» г.Киров, kargn@mail.ru

Шулакова Илона Олеговна, директор, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №51» г.Киров, shulakovaio@kirovedu.ru

Аннотация. Статья раскрывает опыт проведения педсовета-исследования как эффективной формы включения педагогов в изучение мотивационных потребностей обучающихся и проектирование деятельности педагогов по развитию мотивации школьников на основе технологии ИСВД (индивидуальный стиль учебной деятельности).

Ключевые слова: педсовет-исследование; микроисследование; учебная мотивация; система «учитель-ученик»; методические рекомендации; педагогическая экспертиза; инновационная деятельность.

Motivational and target function of management in the system "teacher-student" as a subject of research on the pedagogical council

Karsakova Galina Nikolaevna, Deputy Director for Scientific and Methodological Work, Municipal budgetary general education institution "Secondary school with in-depth study of individual subjects №51», the city of Kirov

Shulakova Ilona Olegovna, Director, Municipal budgetary general education institution "Secondary school with in-depth study of individual subjects №51», the city of Kirov

Abstract. The article contains the experience of conducting a pedagogical research as an effective form of including teachers in the study of students' motivational needs and the design of teachers' activities for the development of schoolchildren's motivation based on ISLA technology (individual style of learning activities).

Keywords: pedagogical research; micro-research; educational motivation; system "teacher-student"; methodical recommendations; pedagogical expertise; innovative experience.

Одна из актуальных проблем образования в современной школе – управление развитием мотивации у школьников – была предметом исследования на открытом педагогическом совете «Учебно-познавательная мотивация школьника как системообразующий внутренний ресурс учебного успеха» в МБОУ СОШ с УИОП №51 г.Кирова, которая является научно-образовательной площадкой МПГУ по теме «Технология ИСУД как управленческий и дидактический ресурс качества образовательного процесса» (научный руководитель Н.Л. Галева, профессор кафедры УОС им. Т.И. Шамовой ИСГО МПГУ, к.б.н., чл-корр. МАНПО, доцент).

В управленческой практике нашей школы педсовет-исследование предполагает разработку методических основ решения актуальных педагогических проблем на основе содержания теоретических и научно-методических разработок, материалов курсовой подготовки, материалов вебинаров.

Цель данного педсовета-исследования – разработка методических рекомендаций для учителя по управлению развитием мотивации школьников к учению. В ходе подготовки и проведения педсовета осуществлялся поиск путей решения проблемы эффективности использования педагогами приемов мотивации учебной деятельности обучающихся на уроке. Участники педсовета-исследования отвечали на вопросы: Каким образом организовать урок, чтобы он развивал интерес к учению? Какие приемы, виды деятельности актуальны для обучающихся на данном уровне развития их мотивационных потребностей? Как учитель, учитывая сегодняшние потребности школьника, может работать на развитие его потребностной сферы? Какие приемы он может использовать?

Педсовет-исследование включает следующие содержательные блоки: целеполагание, теоретико-аналитический, проектно-исследовательский, аналитико-экспертный, аналитико-оценочный, рассмотрение и принятие решения педсовета. Кратко охарактеризуем три блока.

Первый блок – теоретико-аналитический включал:

1) изучение и анализ теоретического материала на семинаре «Проектирование условий для роста учебной мотивации обучающихся», где были рассмотрены характеристики проявления уровня развития мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер развития личности и успешной социализации: базовый, познавательный, социальный, социально-духовный (на основе пособий по «Технологии индивидуального стиля учебной деятельности»);

2) изучение педагогами в индивидуальном режиме материалов электронных ресурсов проекта «Школа цифрового века»: дистанционного курса М.А. Степановой «Психологические факторы школьной успешности», вебинара Н.В.Пешковой «Использование ин-

терактивных методов обучения на уроках как способ повышения учебной мотивации школьников».

Второй блок педсовета – проектно-исследовательский включал проведение двух микроисследований: микроисследование по программе наблюдения «Работа учителя по проектированию условий для роста учебной мотивации учащихся на уроках» в ходе открытых уроков в 4б, 5б, 6б, 6в, 7б, 9а, 9в классах (в рамках каждого методического объединения); микроисследование уровня развития мотивационно-потребностной сферы обучающихся в классах, где проводились открытые уроки.

В рамках третьего блока педсовета – аналитико-экспертного – руководители восьми исследовательских групп педагогов, которые работали в каждом предметном методическом объединении, подготовили анализ эффективности приемов развития мотивационно-потребностной сферы учащихся, используемых педагогами на уроках, в соотношении с приемами мотивации, предпочитаемыми обучающимися. Краткий анализ полученных результатов микроисследований на основе сравнительных диаграмм был представлен на педсовете. Приведем пример такого анализа.

Учитель на уроке русского языка в 5б классе по теме «Типы речи» преимущественно использует приемы *базового и познавательного уровня* учебной мотивации обучающихся (соответственно -34,1%, 27% выбора педагогов), а обучающиеся преимущественно ориентированы на приемы мотивации базового, познавательного и социального уровней (соответственно 28,2%, 27% и 27,6 % выборов) (Рис. 1).

Таким образом, в процессе соотношения приемов развития мотивационно-потребностной сферы обучающихся, которые использует педагог, и тех приемов, которые предпочитают школьники, определена проблема коррекции взаимодействия учителя и учащихся по развитию мотивации познавательной деятельности учащихся на уроке. С целью решения проблемы была сформулирована следующая гипотеза: если этот учитель при планировании урока будет использовать приемы базового, познавательного и социального уровней на этапе объяснения нового материала, а приемы социального и социально-духовного уровня будет использовать на этапе отработки и обобщения освоенного материала, то это позволит обеспечить целенаправленную работу учителя с учетом уровня мотивации большинства детей в этом классе.



Рис.1.Сравнительные диаграммы по результатам микроисследований

В ходе выступлений руководителей исследовательских групп была выявлена общая проблема исследования – мотивационные потребности учащихся на социальном уровне выше предлагаемых учителями на уроках; наличие этой проблемы подтверждает и сопоставление 2 линий диаграмм: «Выбор учащимися мотивирующих приемов в разных классах», «Сравнительная характеристика выбора учителями разных приемов мотивации на уроках» (Рис.2).

Проектно-исследовательский блок педсовета включал также изучение результатов микроисследования «Структура уровня развития мотивационно-потребностной сферы учащихся» для отдельных школьников в 4-х, 5-х, 6-х и 9-х классах. Была выявлена структура уровней развития мотивации отдельных учащихся, нуждающихся в педагогическом сопровождении, были разработаны методические рекомендации для педагогов «Использование приемов мотивации для повышения общего уровня познавательных возможностей обучающегося». Для разработки методических рекомендаций на основе микроисследования была подготовлена аналитическая таблица «Развитие мотивационной сферы ученика» (Рис.3). Таблица подтверждает следующую закономерность: чем больше выборов имеет обучающийся, тем выше уровень развития его мотивационной сферы на данном уровне.



Рис.2. Две линии диаграмм по результатам микроисследований

Например, выявлено, что ученица А. 5б класса нуждается в развитии базового, познавательного и социально-духовного уровней мотивационной сферы, это следует из выборов условий для комфортного обучения, сделанных ученицей. Учителю было рекомендовано: для развития использовать приемы развития мотивации ученицы на базовом, познавательном, социально-духовном уровнях. Так, на базовом уровне это следующие приемы: «создание ситуации успеха», «стимулирующее оценивание», «удовлетворение желания быть значимой личностью»; на познавательном уровне: «опора на жизненный опыт», «создание проблемных ситуаций в зоне ближайшего развития ученицы», «выполнение творческих заданий (по желанию)»; на социально-духовном уровне это следующие приемы: «предъявление учебных требований», «информирование об обязательных результатах обучения», «целеполагание на каждый вид деятельности на уроке»; для обеспечения заинтересованности в настоящее время использовать приемы мотивации социального уровня: работу в группе, в паре, социально-значимые виды деятельности.

В процессе аналитико-экспертной деятельности осуществлялась коллективная педагогическая экспертиза методических рекомендаций, разработанных проектными группами. В проведении экспертизы, наряду с педагогами школы, принимали участие заместители руководителей образовательных организаций города Кирова, участники семинара на базе МБОУ СОШ с УИОП №51 г.Кирова. Для презентации результатов экспертизы использовались технические возможности мобильного класса и программы Classroom Management.

Аналитическая таблица «Развитие мотивационной сферы ученика» (ученицы А. 5б класса)			
Уровень	Кол-во выборов	Структура уровней развития мотивационной сферы	Рекомендации (виды, формы и приемы педагогического воздействия)
Базовый	3 из 7	Средний	
Познавательный	1 из 7	Низкий	
Социальный	5 из 6	Высокий	
Социально-духовный	1 из 5	Низкий	

Рис.3. Аналитическая таблица «Развитие мотивационной сферы ученика»

В ходе педагогической экспертизы показана значимость микроисследований для выявления уровня развития мотивации ученика, определения приемов мотивации в зонах его актуального и ближайшего развития, для разработки рекомендаций учителю по использованию приемов мотивации как внешнего ресурса развития мотивационно-потребностной сферы ученика. Результатом исследовательской деятельности на педсовете «Учебно-познавательная мотивация школьника как системообразующий внутренний ресурс учебного успеха» можно считать приобретение педагогами инновационного опыта по развитию учебной мотивации ученика на основе микроисследования. Значимым продуктом для развития мотивационно - целевой функции управления в системе «учитель-ученик» мы считаем методические рекомендации для учителя «Использование приемов мотивации для повышения общего уровня познавательных возможностей обучающегося».

1. Галева Н.Л. *Образовательная технология ИСУД. Реализуем требования ФГОС и профессионального стандарта педагога.* - М.; 5 за знания, 2017.- 220 с.

2. Карсакова Г.Н. «Открытая профессиональная научно-методическая среда как средство профессионального роста педагогов», сборник «Управление познавательной деятельностью школьников в условиях открытой профессиональной научно-методической среды» / Г.Н. Карсакова, Г.А. Русских. – Киров: ООО «Типография «Старая Вятка», 2015, с.6-17.

УДК 371.1

Технология ИСУД как ресурс управления качеством профессионализма учителя в методической системе школы

Арутюнян Екатерина Хаджиевна, зам. директора по учебной работе МБОУ «Любовниковская СШ», Сасовский район, Рязанская обл., arutyun68@mail.ru

Аннотация. В статье описаны результаты использования технологии ИСУД в методической системе школы. Показано, как матрица внутренних ресурсов успешности педагогов и матрица дидактического потенциала различных форм методической работы позволяет оптимизировать процесс управления качеством профессионализма педагогов.

Ключевые слова: методическая система школы; технология ИСУД, профессионализм педагога.

Improvement of personnel policy in the management of institutions of additional education in the field of culture

Arutyunyan Ekaterina Hadjieva, Deputy Director on educational work of MBOU "secondary school Lubovnianska", Sasovo district, Ryazan

Abstract. The article describes the results of the use of ISUD technology in the methodical system of the school. It is shown how the matrix of internal resources of teachers' success and

the matrix of didactic potential of various forms of methodical work allows to optimize the process of quality management of teachers' professionalism.

Key words: methodical system of schools; ISUD technology, the professionalism of the teacher.

«В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» (К.Д. Ушинский). Высказыванием основоположника российской педагогики создатели нового профессионального стандарта (далее Профстандарта) подчеркивают ключевую роль педагога в современном образовании. Мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений, готовность к переменам – именно такие характеристики должны отличать успешного педагога от неуспешного [3]. Раньше только успешным учителям, тем, у кого все получается, мы предлагали выступления, открытые мероприятия, участие в конкурсах на уровне района и области. Теперь пробуем мотивировать тех, кто не стремится транслировать свой опыт в силу разных причин. «Нет! Я – страшный интроверт», – так отвечает педагог с пятилетним стажем в ответ на все предложения администрации поделиться своим опытом с другими. А в 2018 году становится победителем в двух заочных профессиональных конкурсах областного уровня и принимает участие в очном муниципальном. По своей инициативе готовит победителя заочного областного конкурса и двух участников очных областных конкурсов!

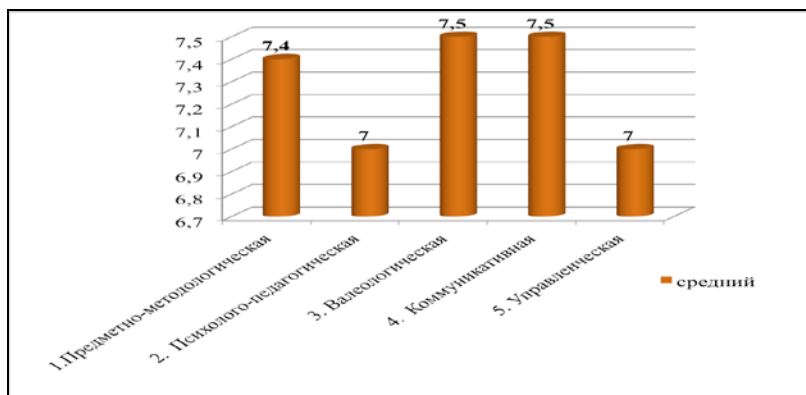
Осваивая технологию ИСУД, я поняла: учителей, как и детей, нужно грамотно выводить из зоны комфорта. Мониторинг уровня профессионализма педагогов нашей школы показал: наименьшим средним баллом можно оценить управленческую и психолого-педагогическую компетентность (Диаграмма 1). Однако по Профстандарту от учителя требуется в первую очередь владение компетенциями в сфере управления качеством системы «учитель-ученик» (управленческая) и в сфере знаний о внутренних ресурсах учения детей (психолого-педагогическая)[2]. Чтобы разрешить данное противоречие, необходимо выявить «западающие» компетенции у каждого педагога, обеспечить рост профессионализма педагогов через использование технологии ИСУД в методической системе школы.

Диаграмма 1. Данные мониторинга уровня профессиональной компетентности педагогов

«8-10 баллов» (оптимальный уровень) - учитель не испытывает никаких затруднений, всегда успешно реализует данную компетенцию, может выполнять роль наставника для других.

«6-7 баллов» (достаточный уровень) - бывают сложности, однако учитель почти всегда может справиться с ними самостоятельно.

«5 баллов и ниже» (критический уровень) - учителю нужна целенаправленная помощь специалиста в овладении данной компетенцией (или данной составляющей компетенции).



Необходимо было выполнить следующие задачи:

1. Определить уровень компетентности каждого педагога. Исследовать психофизиологические особенности педагогов.
2. Заполнить матрицу «Внутренние ресурсы профессиональной успешности» на каждого педагога.
3. Определить дидактический потенциал форм взаимодействия педагогов и завуча в методической системе школы.
4. Организовать методическую работу в школе с учётом внутренних ресурсов профессиональной успешности каждого педагога.

Если для диагностики психофизиологических особенностей педагогов подойдут методики, используемые для учеников, то оценка уровня владения педагогом профессиональными компетенциями требует особой технологии. Кафедрой УОС им. Т.И. Шамовой ИСГО МПГУ разработана такая технология определения уровня профессиональной компетентности учителя. Профстандарт педагога в этой технологии представлен в виде, удобном для самостоятельного освоения каждым учителем: требования стандарта соотнесены с содержанием компетенций (предметно-методологической, коммуникативной, валеологической, психолого-педагогической, управленческой). Подробные уровневые дескрипторы позволяют осуществить и самооценку, и взаимооценку, и оценку администрацией[2].

Следующий шаг – заполнение матрицы «Внутренние ресурсы профессиональной успешности педагога». Полагаю, что в качестве основы можно взять матрицу, разработанную автором технологии ИСУД для определения внутренних ресурсов учебного успеха обучающихся, объединив блоки «ЗНАЮ» и «УМЕЮ» в блок «Профессиональные компетентности». Матрица позволяет определить, КОМУ из учителей (или воспитателей) нужна помощь в развитии «западающих» компетенций.

Теперь необходимо найти ответ на вопрос, КАК оказать эту помощь. Мною сделана попытка определить дидактический потенциал форм взаимодействия педагогов и завуча. Рассмотрим традиционную форму проведения методического семинара, когда один педагог делает доклад, а остальные слушают. Предположим, докладчик не посчитал нужным подготовить электронную презентацию. Коллегам придётся сосредоточить все своё внимание, однако из круга активных слушателей могут «выпасть» те, у которых ведущий канал восприятия – визуальный. А если в работе семинара задействован учитель с правополушарной стратегией мышления (приверженец практики), то нужно очень постараться, чтобы включить его в работу: если вопрос носит теоретический характер, далёкий от практики, информация вряд ли будет им восприниматься в силу его психофизиологических особенностей. У данного педагога больший интерес могут

вызвать, на мой взгляд, другие формы: когда он *участвует в мозговом штурме для решения актуальной проблемы, участвует в ролевой игре, составляет сценарий семинара для коллег, присутствует на уроке коллеги с заранее определённой целью, даёт открытый урок, выступает перед коллегами с аналитическим докладом о результатах внедрения инновации в образовательный процесс.* Следовательно, как для учеников на уроках, так и для учителей в методической работе важно выбирать формы методической работы с учётом их психофизиологических особенностей.

Попробуем оценить дидактический потенциал форм взаимодействия педагогов и завуча в области развития профессиональных компетенций. Все предлагаемые формы способствуют росту предметно-методологической и психолого-педагогической компетентности учителей. Однако совершенно очевидно, что наибольшим потенциалом обладают формы, связанные с внедрением педагогами в образовательный процесс инноваций.

Таким образом, соотнося матрицы внутренних ресурсов успешности педагогов и матрицу дидактического потенциала различных форм методической работы, можно оптимизировать процесс управления качеством профессионализма в отдельно взятом педагогическом коллективе. Благодаря использованию технологии ИСУД в методической системе школы, учитываются внутренние ресурсы успешности учителей; формы взаимодействия педагога и завучей соответствуют запросам коллектива и отдельных членов коллектива; учителя могут адекватно оценить свой уровень профессионализма; учителя мотивированы на постоянное повышение квалификации; стиль общения между учителями и завучем обеспечивает благоприятный психологический климат.

В заключение несколько фактов о результативности методической работы в Любониковской средней школе Сасовского района Рязанской области: повысилась результативность участия педагогов в муниципальном конкурсе методических разработок «Современный урок»: за три года количество педагогов, успешно принявших участие в данном конкурсе, возросло с 3 до 7, в победителей – с 1 до 5; повысилась результативность участия в профессиональных конкурсах регионального, межрегионального и федерального уровня за 3 года: учитель школы – призёр межрегионального конкурса на премию Правительства Рязанской области имени академика И. И. Срезневского за 2016 год, учитель школы – победитель областного VIII Всероссийского конкурса «Учитель здоровья России – 2017», учитель школы – участник финала VIII Всероссийского конкурса «Учитель здоровья России – 2017», учитель школы – призёр межрегионального конкурса «М.Д. Скобелев – полководец, Суворову равный» (организован Рязанским государственным университетом им. С.А. Есенина) – 2018 г., победитель областного заочного конкурса педагогических проектов «Педагогические вдохновения» (организован Министерством образования и молодежной политики Рязанской области) – 2018 г., призёры областного конкурса "Помочь может каждый" (организован Министерством образования и молодежной политики Рязанской области) – 2018 г., победитель областного заочного конкурса педагогических проектов «Планета талантов» (организован Министерством образования и молодежной политики Рязанской области) – 2018, доля педагогов, участвующих в работе инновационной научно-образовательной площадки МПГУ «Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования», составляет более 50 %. Опыт девяти наших учителей по диагностике уровня обучаемости на уроках различных предметов опубликован в сборнике работ педагогов инновационной площадки 2018 года[5].

1. Галева Н.Л. Образовательная технология ИСУД: реализуем требования ФГОС к образовательным результатам и условиям, обеспечивающим учебный успех ученика М.: «Книга по Требованию», 2013. – 220 с.

2. Галеева Н.Л. Компетентность учителя в контексте требований нового профессионального стандарта «Педагог» // *Технология ИСУД как ресурс управления ростом профессионального мастерства учителя (сборник работ участников инновационной научно-образовательной площадки МПГУ «Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования») – М.: 5 за знания, 2018. – С. 13-51.*

3. *Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание). URL: [http://www.минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_\(проект\).pdf](http://www.минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf) (дата обращения: 12.01.2019).*

4. *Технология ИСУД как ресурс развития внутренних ресурсов учебного успеха обучающихся. – М.: 5 за знания, 2016. – 294 с.*

5. *Технология ИСУД как ресурс управления ростом профессионального мастерства учителя (сборник работ участников инновационной научно-образовательной площадки МПГУ) – М.: 5 за знания, 2018. – 280 с.*

УДК 371:373.3

Особенности формирования правового сознания младших школьников

Фролова Светлана Леонидовна, д.п.н., проф. кафедры воспитательных систем Академии социального управления, Москва, slfrolova@gmail.com SPIN-код: 2179-8998

Куницына Светлана Михайловна, к.п.н, доц. кафедры воспитательных систем Академии социального управления, Москва, svetlana28061979@mail.ru SPIN-код: 8283-5690

Аннотация. Авторы статьи рассматривают особенности формирования правового сознания младших школьников; раскрывают принципы организации работы образовательной организации в данном направлении: определяют критерии и показатели, уровни сформированности правового сознания.

Ключевые слова: правовое сознание; младший школьник; принципы формирования правового сознания; критерии и показатели сформированности правового сознания; уровни правового сознания младших школьников.

Features of formation of legal consciousness of younger schoolchildren

Frolova Svetlana Leonidovna, Doctor of Education, Professor of the Department of Educational Systems Academy of Social Management, Moscow

Kunitsyna Svetlana Mikhailovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Systems Academy of Social Management, Moscow

Abstract. The authors of the article consider the features of the formation of the legal consciousness of younger schoolchildren; reveal the principles of the organization of work of the educational organization in this direction: determine the criteria and indicators, the levels of formation of legal consciousness.

Keywords: legal consciousness; junior schoolboy; principles of legal consciousness formation; criteria and indicators of the development of legal consciousness; levels of legal consciousness of younger students.

В последние годы в России происходит реформирование различных государственных сфер, наблюдаются глубокие социальные изменения, которые не могут не отразиться на сфере образования и содержательном наполнении образовательного процесса.

Одной из приоритетных задач современного образования становится задача создания таких условий для развития обучающихся, которые могли бы обеспечить в будущем их готовность жить и действовать в постоянно изменяющемся мире и находить оптимальные пути самореализации [1; 2]. Образование, получаемое обучающимися в школе, оказывает влияние на самоопределение человека, способствует освоению жизненных ценностей, принятых в конкретном социуме, формированию жизненной позиции, развитию навыков социального действия [1]. Особое место в системе образования отводится праву. Право одновременно является и областью науки, и областью практической деятель-

ности, поэтому позволяет обучающимся не только приобретать правовые знания, но и развивать практические навыки поведения в социуме [4]. С этой точки зрения в школе осуществляется целенаправленная деятельность по совершенствованию правового сознания обучающихся и формированию нормативного поведения.

Основной **целью** правового воспитания младшего школьника является формирование правовой культуры и ее совершенствование в последующие годы, мысленное представление результата правовоспитательной деятельности, воплощенное в образе человека с высоким уровнем правовой культуры.

Цель трансформируется в следующие **задачи**: Вооружить обучающихся суммой правовых знаний, учитывая возраст детей. Сформировать правовые представления, взгляды, понятия, убеждения. Воспитывать веру в юридические законы, справедливость. Сформировать привычки действовать в соответствии с нормами права и морали. Воспитывать нетерпимое отношение к противоправным поступкам, нарушениям норм морали. Формировать социально-правовую активность.

Начальному образованию принадлежит особое место для построения процесса формирования правовой культуры личности. В начальной школе закладываются основы правовой культуры, формируются устойчивые представления о морали и праве. В период обучения в начальной школе (7-11 лет) ребенок начинает осваивать новый мир. Для обучающихся на данном этапе очень важно, что окружающие замечают и поддерживают его интересы. В этом возрасте у ребенка появляются образцы для подражания, поэтому им легко манипулировать. Дети достаточно легко поддаются обучению, но, в тоже время, ребенок может встать перед выбором своего дальнейшего пути: либо он со временем станет законопослушным гражданином, обладающим высокой нравственной и правовой культурой, либо выберет обратный путь и станет асоциальной личностью. На данном возрастном этапе очень важна роль учителя. Учитель, обладающий значительным багажом знаний и умеющий их преподнести, становится для ребенка образцом для подражания, идеалом.

Основная задача учителя – помочь обучающимся сформировать верную личностную позицию, которая позволит им уверенно войти в мир общественных отношений, основанный на общепринятых нормах (моральных, правовых, этических). В начальной школе у ребенка закладываются основы будущей личности, формируются предпосылки умственного, физического и нравственного развития. Для того, чтобы это формирование произошло полноценно, необходима помощь взрослого, целенаправленное руководство [3].

Формировать правовую культуру обучающихся следует, учитывая возрастные и индивидуальные особенности. Перед ребенком необходимо ставить определенные этические задачи, показывать пути и способы их решения, помогать с осознанным выбором. Именно через воспитание таких качеств, как миролюбие, ответственность, способность сопоставлять свое поведение с общественными нормами и мнением окружающих формируется законопослушность, усваиваются социальные нормы, предотвращается вступление человека в конфликт с законом. Обучающиеся начинают действовать правомерно, уверенно, результативно.

В процессе формирования правовой культуры обучающихся младших классов, учителю необходимо опираться на естественное стремление детей к похвале и одобрению. Важно учитывать и то, что дети желают справедливости, хотят найти образец для подражания.

В тоже время, необходимо помнить, что у детей отсутствует жизненный опыт и чувство опасности, поэтому их достаточно легко обмануть, сделать преступником. Например, если взрослый предлагает ребенку что-либо украсть в магазине и говорит, что наказания не будет, так как он еще маленький.

У ребенка в этом возрасте отсутствует четкое представление о добре и зле, поэтому они легко могут стать добычей криминальных элементов. Поэтому надо так доносить правовую информацию, чтобы она основывалась на материале из жизни.

В период обучения в начальной школе у ребенка рациональные компоненты сознания не играют ведущей роли. В значительной степени ребенок руководствуется в отношении к действительности эмоциями и бессознательными стремлениями. При этом яркость эмоциональных реакций обуславливает глубину и устойчивость впечатлений, получаемых младшими школьниками. Поэтому, сообщая детям правовую информацию, а также разъясняя этические и правовые нормы, учителю в первую очередь надо искать способы воздействия на чувства ребенка. Правильные слова должны остаться в памяти через сопереживание и сочувствие.

Обеспечивая единство этических и правовых знаний, учителю следует обратить внимание на обучение правилам вежливости, определяющим манеру поведения. В процессе формирования правовой культуры личности, очень большую роль играет личность самого учителя, его личностная позиция, отношение к детям, манера поведения, стиль общения, последовательность в требованиях, ориентировка в правовых вопросах [5]. Учителю необходимо знать социально-психологические особенности каждого ребенка, для того, чтобы правильно отобрать правовую информацию, расставить нужные акценты, наметить приоритетные задачи формирования правовой культуры конкретного ребенка. В период обучения ребенка в начальной школе дети уже должны владеть элементарными правовыми умениями и навыками, основами теории права. Поступление ребенка в школу меняет характер его жизни, к нему предъявляются все более сложные требования. Возникают противоречия между растущими требованиями к памяти, мышлению, речи и поведению ребенка и наличным уровнем развития. Эти противоречия и являются движущей силой развития. Эффективными технологиями правового обучения в младшем школьном возрасте являются игровые, поскольку игра была ведущим видом деятельности у ребенка.

В процессе формирования правового сознания личности младшего школьника необходимо учет следующих **принципов** [2; 3; 6].

1. Принцип воспитывающего и развивающего обучения. Данный принцип выражает необходимость целенаправленно формировать у обучающихся основ правовой культуры и гуманистической морали, способствовать развитию личности каждого школьника. В основе принципа лежит закономерная связь обучения с воспитанием. Результаты правового воспитания в процессе обучения, степень влияния обучения на развитие обучающихся и его направленность, определяются целями и задачами, содержанием, методами и формами обучения и личностью учителя. Ученик начальной школы не может одновременно усваивать содержание материала и думать о том, что эти знания ему пригодятся в дальнейшем.

В принципе воспитывающего обучения можно выделить воспитание морально-правовых качеств личности и волевых черт характера, формирование чувств и эмоций, связанных с учебным процессом. Необходимо научить ребенка оценивать собственные действия и поступки с точки зрения правовых отношений, которые у него складываются в процессе формирования его мировоззрения.

У младшего школьника уже накоплен определенный опыт житейских отношений, определенные традиции и обычаи. Это регулирует поведение ученика, его отношение к людям, к природе, игровой и учебной деятельности. У ребенка в этом возрасте должны сложиться определенные представления о морали и правовых отношениях, которые определяют его дальнейшее поведение.

В тоже время, субъективно у ребенка может и не возникать под влиянием обучения необходимость переоценивать или вносить коррективы в морально-правовые нормы. Ученик может и осознавать несоответствие своих действий с правовыми нормами, но не

испытывает внутренней необходимости менять свое поведение в силу сложившихся устоев. В таких случаях необходимо вызывать стремление ребенка следовать моральным и правовым нормам. Например, на уроках, имеющих юридический материал, вызывать переживания и глубокие чувства у детей.

Принцип воспитывающего и развивающего обучения помогает осознать обучающимся доступные для них юридические обобщения: показывать правовую культуру как объективно существующую, раскрывать причинные основы социальных явлений. Необходимо вовлекать младших школьников в практическую правовую деятельность с целью сильного преобразования действительности.

2. *Принцип систематичности и последовательности.* Данный принцип ориентирует педагога на направленность образовательного процесса на формирование целостной личности с высоким уровнем правовой культуры.

Принцип системности и последовательности четко проявляется при конструировании программы формирования правовой культуры младшего школьника.

Работа по формированию правовой культуры у обучающихся должна носить систематический, а не эпизодический характер, представлять собой систему, которую можно реализовать как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

3. *Теологический принцип.* Данный принцип предполагает понимание младшими школьниками (с учетом возрастных особенностей) близких и отдаленных целей по формированию правового сознания.

4. *Принцип коллективного характера повышения уровня правовой культуры.* Класс необходимо воспитывать как единый коллектив, создавать условия для единой организованной работы всех обучающихся. Через воспитание в коллективе реализуется одна из задач правового воспитания – приобретение опыта общественной деятельности.

5. *Принцип индивидуализации образовательного процесса.* Позволяет обеспечить возможность приспособления содержания правового обучения и путей его усвоения к индивидуальным способностям ребенка. Для успешного решения задач формирования правовой культуры личности необходимо сочетание принципа индивидуализации и принципа коллективизации.

6. *Принцип посильности и научности.* Принцип предполагает необходимость постепенного расширения познавательных возможностей в процессе последовательного усложнения задач, которые выдвигаются перед ним в процессе формирования правовой культуры. При реализации данного принципа учитель ведет мысль обучающихся к сущности, раскрывает внутренние связи между юридическими явлениями, рассматривает правовые феномены в их развитии, все более усложняя материал.

7. *Принцип сознательности и творческой активности.* Педагог должен обеспечить сознательность процесса формирования правовой культуры со стороны обучающихся. Сознательность – это понимание юридического материала и осознанное отношение к своим действиям. Процесс формирования правового сознания должен происходить при активном включении обучающихся в деятельность.

8. *Принцип прочности.* Принцип требует четкого различия, что должно храниться в долгой памяти ребенка, а что имеет вспомогательное значение. Кроме того, следует учитывать, что теоретические знания, полученные обучающимися, гораздо лучше будут усвоены через их многократное практическое применение.

9. *Принцип положительного эмоционального фона.* При формировании правовой культуры младшего школьника следует опираться на положительные эмоции. Такая работа будет продуктивной.

10. *Принцип комплексного подхода.* Принцип предполагает единство урочной и внеурочной деятельности младших школьников в процессе правового воспитания.

Уровень правовой культуры младших школьников можно определить по критериям. Сформированность мотивационно-оценочного отношения ученика к правовым феноме-

нам социальной действительности. Системность и осознанность младших школьников в правовом поведении. Объем теоретических и практических знаний, необходимых для успешной ориентации в социально-правовом поле. Самостоятельность и адекватность оценок своих собственных действий учеников, а также действий других окружающих субъектов.

Можно выделить три уровня правовой культуры обучающихся младшего школьного возраста [6].

Исходный уровень правовой культуры младших школьников опирается на правовые знания, полученные в семье, характеризуется пассивностью учеников в отношении правового образовательного процесса, слабовыраженной заинтересованностью обучающихся по получению правовых знаний и навыков, отсутствием потребности в повышении своего правового сознания. На таком уровне развития ребенок еще не обладает необходимым багажом знаний для своей возрастной группы, знания усвоены им частично, носят бессистемный и поверхностный характер. Ученик не может критически относиться к получаемой правовой информации. Таким детям особенно необходима оценка взрослых и семьи.

У школьника самооценка еще неустойчива, в усвоении знаний ему свойственна избирательность, узкий подход к овладению необходимой информацией. Юридические умения и навыки у него развиты слабо, ребенок плохо знаком и с этическими нормами. У таких детей можно наблюдать эгоизм и инфантильность. На данном уровне нравственные знания детей не оформлены в виде правильных представлений о нормах морали и права, не устойчивы, не достаточно полны, конкретны и систематизированы.

Н.В. Гущина, В. М. Лапик в своих работах отмечают, что исходный уровень обусловлен возрастными особенностями младших школьников, а также недостаточной разработанностью методик формирования правового сознания младших школьников. Одной из причин отставания нравственного и правового сознания является отсутствие у младших школьников жизненных планов. Учителю необходимо в таких случаях активно перестраивать взгляды и нравственные установки детей. Работу по соблюдению общеобязательных норм поведения у ребенка необходимо проводить педагогическим коллективом при активном включении семьи.

Ориентационный уровень. На ориентационном уровне попытки самостоятельного формирования правовой культуры у младших школьников чаще всего ситуативные. Дети не всегда владеют рациональными приемами организации своей деятельности в правовой сфере. Ученик осознает требования педагогов в нравственном, социальном, образовательном отношении и стремится соответствовать тем, которые обоснованы. Он уже обладает определенными правовыми знаниями, но уровень его познания зависит от интереса к предмету, от того, насколько легко ему дается правовой материал. Усвоенные ребенком знания четко не систематизированы. К получаемой информации школьник относится критически. Самостоятельность и объективность в правовой оценке появляются только в отдельных случаях. Правовую помощь и советы ребенок получает только от тех людей, которые пользуются у него уважением. Свои поступки оценивают в основном правильно.

На данном уровне ученик выполняет основные нравственные и этические правила, но возможны и отклонения от принятых норм. Ребенок активен в процессе повышения уровня своей правовой культуры, принимает помощь со стороны взрослого, рад поощрениям. Высокой требовательности к себе еще нет. Во всех ситуациях, которые требуют воли, напряжения, усилий, действует адекватно.

Адаптивный уровень. На адаптивном уровне ребенок предпринимает самостоятельные активные попытки повышения своей правовой культуры. Он получает удовлетворение от своего обучения, обладает настойчивостью и упорством на пути к своей цели. Младший школьник обладает глубокими и осознанными для своей возрастной группы

знаниями, умеет связывать их со своей социальной деятельностью в будущем. Ему присуща высокая степень воли, памяти, внимания, саморегуляции. Ученик может организовать себя даже в непривлекательной деятельности, проявить творчество. В образовательном процессе ищет возможности для самосовершенствования. Собственные правовые знания и навыки оценивает адекватно. На данном уровне развития ребенок обладает системой правовых и этических ценностей. Антисоциальные взгляды и проявления окружающих воспринимаются ребенком негативно, ценит в других порядочность и гражданственность, стремится понять чужую точку зрения на правовые феномены.

Таким образом, формирование у школьников четких представлений о нравственно-правовых нормах, о единстве содержания норм права и нравственности в обществе обеспечивает правильность оценки ими сложных юридических явлений окружающей действительности, способствует выработке правильной мотивации правового поведения.

1. Афанасьев, В.В., Афанасьева И.В. *Личность в системе управления самостоятельной деятельностью* / Деп. в НИИВО. 14.05.98, №105 - 98. - 11 с.

2. Афанасьев, В.В., Афанасьева И.В. *Синтез принципов управления и приемов активизации самостоятельной познавательной деятельности* // Деп. в НИИВО, 23.12.98, № 244 - 98. - 25 с.

3. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. *Функции, методы и принципы оптимального управления учебно-познавательным процессом* // Деп. в НИИВО 30.10.97, № 157-97. - 7 с.

4. Васильева, О.В. *Антропологический ракурс современных социокультурных представлений [Текст] / О.В. Васильева // Искусство и образование. - М., 2016. - 3 (101). - С. 8.*

5. Зубова, Е.И. *Эффективность построения воспитывающей среды, направленной на формирование толерантности, в образовательной организации [Текст] / Е.И. Зубова // Историческая и социально-образовательная мысль. - М., 2014. - Т. 6. - № 6-1 (28). - С. 125-129.*

6. Куницына, С.М., Фролова, С.Л. *Развитие нравственно-правовой компетентности участников образовательных отношений: учебно-методическое пособие [Текст] / С. М. Куницына, С.Л. Фролова. - М.: УЦ «Перспектива», 2017. - 172 с.*

УДК 372.878

К вопросу об использовании компьютерного нотного набора в обучении в детских музыкальных школах и школах искусств

Попов Никита Евгеньевич, Концертмейстер, преподаватель, Менделеевская детская школа искусств, Москва, nichita1975@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения учащимися ДМШ и ДШИ работе с программами по компьютерному нотному набору: причины, вызывающие необходимость такого обучения, задачи, решаемые в процессе обучения, области применения полученных знаний в ходе дальнейшего обучения, как в школе, так и в последующем образовании в училищах и вузах.

Ключевые слова: музыка; компьютер; образование; ноты; сольфеджио.

On the question of using a computer musical notation in education in children's music schools and art schools

Popov Nikita Evgenievich, Concertmaster, teacher, Mendeleev children's school of arts, Moscow

Abstract. This article examines the issues of teaching students of children's music schools and schools of arts to use programs for computer music notation keyboarding: the reasons for the need for such education, the tasks that are being solved in the education process, the area of application of the acquired knowledge during further education both at school and in subsequent education in colleges and conservatoires.

Key words: music; computer; education; notes; solfeggio.

В наши дни присутствие компьютеров в жизни каждого человека – обыденное явление. Они стоят дома, находятся на работе, на даче. Почти у каждого есть или смартфон, или планшет, которые люди всегда держат под рукой, пользуясь ими в транспорте, в общественных заведениях, на ходу. Компьютеры проникли и в образование – ещё в середине 1980-х годов в программу общеобразовательных школ СССР был введён предмет «Основы информатики и вычислительной техники». На уроках использовались ЭВМ серии «БК», которые связывались сетью и управлялись мощным сервером. Дети учились программировать на языках «Бейсик» или «Паскаль»[1].

Проблема использования ИКТ в учебном процессе ДМШ и ДШИ затрагивалась автором в статье «К вопросу о владении музыкальной компьютерной грамотностью педагогическим составом ДМШ и ДШИ». В этой статье будет сделан акцент на овладении учащимися программами компьютерного нотного набора и важности этого процесса для получения полноценного музыкального образования[2].

О важности обучения компьютерному нотному набору говорит специалист из Санкт-Петербурга М.Ю. Чёрная в диссертации «Методика обучения информатике учащихся музыкальных школ с использованием звукового программно-аппаратного комплекса». В ней Чёрная указывает на важность использования нотных редакторов для работы по созданию аранжировок и о важности графической нотной информации для полноценной работы со звуковым программно-аппаратным комплексом. В разработанной Чёрной М. Ю. Программе обучения «Музыкальная информатика» часть тем отведена компьютерному нотному набору. Несколько тем посвящены нотному редактору «Елсоге» и работе с ним в ходе создания аранжировок. В другой теме затрагивается редактирование созданного в процессе работы над аранжировкой MIDI-файла в нотном редакторе[3].

О нотных редакторах, как одной из частей образовательного процесса в ходе реализации **инновационного учебно-методического комплекса «Музыка и информатика»**, говорит в диссертации «Информационная образовательная среда обучения информатике учащихся в школах с углубленным изучением предметов музыкального цикла» С.Ю. Привалова.

В первую очередь необходимость освоения программ по компьютерному нотному набору учащимися можно связать с тем, что многие педагоги, и начинающие обучение ученика игре музыке «с нуля» или берущиеся за более продвинутого ученика, сталкиваются с проблемой освоения учащимися нотной грамоты. В связи с этим, их процесс обучения существенно затягивается.

В первую очередь это связано с тем, что нотная грамота, в сравнении с алфавитом, сложнее для освоения. Об этом пишет Н.М. Ахмедова в статье «Изучение нотной грамоты с помощью компьютера». Ахмедова сравнивает кириллицу, в которой 33 буквы и 12 знаков препинания, с нотной записью, где человек имеет дело с куда большим количеством знаков. Ахмедова насчитала около 1000 знаков, которые должен использовать исполнитель на фортепиано[5].

Во вторую очередь, сложности с нотной грамотой идут от увлечения современными детьми компьютерами и различными гаджетами, с помощью которых дети получают преимущественно аудиовизуальную информацию. При этом они привыкают отвергать интеллектуальную работу с абстрактной информацией, которую представляет собой запись нотного текста. Поначалу дети с охотой принимают за изучение нот. Но, стоит им убедиться, что этот процесс требует интеллектуальных усилий и постоянного применения полученных знаний на практике, при исполнении более сложных музыкальных произведений, дети теряют интерес к нотам.

Автор в ходе работы в музыкальных школах с детьми разных возрастов и разного уровня подготовки сталкивался с тем, что учащиеся даже в выпускном классе не знают нот. Свои экзаменационные программы они разучивают или «с рук» (педагог показал,

ученик повторил), или, что реже, «по слуху» (подбирая текст при прослушивании музыки – на уроках или скачивая записи из сети).

Особую сложность при обучении таких детей представляют занятия сольфеджио, где требуется не просто знать ноты, а уметь, читая их, интонировать голосом мелодии, записывать музыкальные диктанты, записывать нотами и позже заучивать правила, связанные с предметом (интервалы, аккорды и т.д.). Чем сложнее становятся темы уроков, тем меньше желания у детей посещать занятия сольфеджио.

В общеобразовательной школе с заданиями по абстрактной математике дети справляются, так как математика является частью школьной программы и её надо учить в любом случае. В отличие от специальных музыкальных школ, где немислим отказ от освоения нот, ученик обычных ДМШ и ДШИ, учреждений дополнительного образования, пользуется необязательностью музыкального образования.

Программы по компьютерному нотному набору, в связи с увлечением детьми современными ИКТ, позволяют значительно упростить процесс освоения нотной грамоты учащимися ДМШ и ДШИ.

В индивидуальных занятиях по композиции, которой невозможно обучить без знания нотной грамоты, а также по сольфеджио, автор в работе с несколькими учениками начал их работу с программой компьютерного нотного набора Finale. Вначале родители учащихся относились к подобным занятиям настороженно. Основной аргумент родителей: когда педагог занимается с ребёнком у инструмента (ученик играет пьесы, записывает музыку в нотной тетради, поёт упражнения по сольфеджио, и т.д.) – это работа; сидение около компьютера – потеря времени. Последнее якобы не имеет отношения к изучаемому предмету.

Тем не менее, когда ученик начинал осваивать Finale и учился не просто набирать ноты, а правильно проставлять ритм, форматировать страницы, ставить знаки артикуляции и темповые обозначения, процесс освоения нотной грамоты сдвигался с мёртвой точки. Ноты первой октавы запоминались очень быстро, а позже и другие так же откладывались у учащихся в памяти.

Процесс обучения работе в Finale становится интереснее ещё и потому что эта программа не просто средство компьютерного нотного набора. Она – инструмент, позволяющий услышать набранную музыку в заданном темпе, слушать сочетания голосов, проверять ритм и динамические оттенки, переводить сыгранную музыку на MIDI-клавиатуре или синтезаторе в нотный текст. Это ещё больше облегчает обучение нотной грамоте.

Умение набирать ноты на компьютере для обучающегося музыкальной композиции – это способ красиво оформить собственное музыкальное произведение, которое будет выглядеть, как будто оно издано в нотном издательстве.

Многие ученики Менделеевской ДШИ приходили в восторг от набранных на компьютере и распечатанных билетов и заданий по сольфеджио, бланков контрольных работ, а также разных пособий и шпаргалок. Некоторые дети проявили интерес к тому, чтобы изучить компьютерный нотный набор в рамках курса сольфеджио.

Полезно от изучения компьютерного нотного набора в рамках обучения в ДМШ и ДШИ не ограничивается перечисленными возможностями. Освоение таких программ необходимо вокалистам. Диапазон певческого голоса (в особенности, детского голоса) индивидуален, и многие вокальные произведения могут не совпадать по тесситуре с диапазоном ученика. При обучении в музыкальной школе важно, чтобы учащемуся нравилось то, что он учит. В большинстве подобных случаев педагогу, который не знаком с компьютерным нотным набором, приходится транспонировать его вручную (переносить на другую высоту, пользуясь нотной бумагой и карандашом). Или учитель поручает данную работу концертмейстеру, который играет в другой тональности, а ученик поёт «по слуху», отвлекаясь от нот и не запоминая ни нотные знаки, ни тональность произведения. Чаще

всего происходит передача ответственности за высоту музыкального произведения концертмейстеру, что не способствует быстрому освоению нот учащимися вокальных классов. Программы нотного набора помогут и здесь. Достаточно уметь набрать нотный текст, сменить в нём тональность и распечатать на принтере. Этот приём пригодится тем, кто будет дальше заниматься вокалом – в музыкальных училищах и в вузах. Знание компьютерных нотных программ, полученное в ДМШ и ДШИ, избавит от необходимости работать карандашом самому, просить знакомых набрать ноты и транспонировать, или заказывать эту работу за деньги.

Возможно применение нотных редакторов и в обучении музыкальной литературе. Это касается нотных примеров, которые можно вставлять в тексты докладов, рефератов и других заданий, которые дети получают на уроках для выполнения в письменном виде. Finale позволяет экспортировать набранный нотный текст в графические файлы, которые пригодны для вставки в обычный текстовый редактор.

Шебанов С. Г. в статье «Нотный редактор «Сибелиус» в обучении музыкальным дисциплинам» говорит и о других областях применения нотных редакторов в процессе обучения музыки. В данном случае Шебанов подразумевает обучение студентов в высших музыкальных учебных заведениях. Тем не менее, его указания на возможность использования нотного компьютерного набора в обучении, к примеру, в хоровых классах, расширяет круг возможного использования компьютерных программ по набору нотного текста. Поскольку хоровое пение и даже хоровое дирижирование – неотъемлемая часть образования в детских учебных музыкальных заведениях [6].

О том, насколько может облегчить обучение музыкальной грамоте знание нотных редакторов, говорят также и специалисты из Шотландии МакДональд Р.А.Р. и Чарльз Бёрн. В ходе опроса участников проведённого ими эксперимента, который проводился с использованием качественного метода фокус-групп, один из участников прямо заявил об этом свойстве компьютерного нотного набора: «Компьютер намного облегчает создание композиции, ведь вам нет нужды беспокоиться о качестве её нотной записи, поэтому детям не нужно беспокоиться о своих навыках записывания музыки без компьютера» [7].

Можно подытожить положительные последствия изучения компьютерного нотного набора в ДМШ и ДШИ: облегчение освоения учащимися музыкальной грамоты; возможность красивого оформления своих музыкальных произведений; повышение интереса к изучению музыкально-теоретических дисциплин; использование навыков компьютерного нотного набора при работе над заданиями по музыкально-теоретическим дисциплинам; дополнительные возможности для изучения программы по специальности в вокальном и хоровом классах.

1. *Основы информатики и вычислительной техники [Текст]: пробное учебное пособие для средних учебных заведений. / ред. А.П. Еришов, В.М. Монахов. – М.: «Просвещение», 1985. – 79 с.*

2. *Попов Н.Е. К вопросу о владении музыкальной компьютерной грамотностью педагогическим составом ДМШ и ДШИ / Н.Е. Попов // Сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами». – 2018. – С. 285-289.*

3. *Чёрная М.Ю. Методика обучения информатике учащихся музыкальных школ с использованием звукового программно-аппаратного комплекса: дис. ... канд. пед. наук. – С.-Петербург, 2012. – 179 с.*

4. *Привалова С.Ю. Информационная образовательная среда обучения информатике учащихся в школах с углубленным изучением предметов музыкального цикла: дис. ... канд. пед. наук. – С.-Петербург, 2012. – 183 с.*

5. *Ахмедова Н. М. Изучение нотной грамоты при помощи компьютера / Н.М. Ахмедова // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 392-396.*

6. Шебанов С.Г. Нотный редактор «Сибелиус» в обучении музыкальным дисциплинам / С.Г. Шебанов // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 8. – С. 4-7.

7. Макдональд Р.А.Р. Стратегии обучения в музыкальном классе: влияние информационных и коммуникационных технологий / Р.А.Р. Макдональд, Ч. Бёрн // Международное музыкальное образование. – 2002. – № 1. – 21 с.

УДК 376.3.

Арт-терапия как дидактический и здоровьесберегающий ресурс обучения

Бирюкова Мария Викторовна, зам. директора по учебно-воспитательной работе, преподаватель высшей квалификационной категории по специальности сольное пение МУ ДО «Солнечногорская детская школа искусств», mariya.biryukova25@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт внедрения технологии арт-терапии как социализирующего, корректирующего, здоровьесберегающего ресурса.

Ключевые слова: дополнительное образование, инклюзия, арт-терапия, дети с ОВЗ, социализация, тренинг, вокалотерапия, расстройство аутистического спектра (РАС), психокоррекция.

Art therapy as a didactic and health-saving learning resource

Biryukova Maria Viktorovna, deputy director for educational work, teacher of the highest qualification category in the specialty solo singing of the Municipal institution of additional education "Solnechnogorsk Children's Art School."

Abstract.. The article presents the experience of implementing the Art-therapy technology as a socializing, corrective, and health-saving resource.

Keywords: additional education, inclusion, Art therapy, children with disabilities, socialization, training, vocal therapy, autism spectrum disorder (ASD), psychocorrection.

Дети с ограниченными возможностями (ОВЗ) – это дети, имеющие такие недостатки в психическом и физическом развитии, которые влияют не только на общее состояние организма, но и не позволяют вести детям полноценную жизнь. Диапазон особенностей детей с ОВЗ, поступающих в школу, чрезвычайно велик: глухие и слабослышащие дети, слепые и слабовидящие дети, дети с речевыми нарушениями, дети с двигательными нарушениями, дети с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения), дети с задержкой психического развития (ЗПР), дети с расстройством аутистического спектра (РАС). Профилактическая медицина совместно с психологией и педагогикой призвана находить пути для разработки социально-организованной программы, которая должна решать вопросы реабилитации, адаптации и коррекции поведения детей с психосоматическим профилем.

Согласно статистическим данным, на сегодняшний день, расстройство аутистического спектра (РАС), называемое в просторечии аутизмом, является достаточно распространенным явлением. Тема расстройств аутистического спектра (РАС) у детей в последние годы привлекла внимание многих исследователей. Под аутизмом в широком смысле обычно понимается "явная необщительность ребенка, его стремление уйти от любых контактов и жить в своем собственном мире. Некоммуникабельность, однако, может проявляться в разных формах и по разным причинам. Иногда она оказывается просто характерологической чертой ребенка, но бывает вызвана и недостаточностью его зрения или слуха, глубоким интеллектуальным недоразвитием и речевыми трудностями, невротическими расстройствами или тяжелым госпитализмом (хроническим недостатком общения, порожденным социальной изоляцией ребенка в младенческом возрасте). В большинстве этих очень разных случаев нарушения коммуникации оказываются прямым и понятным следствием основной недостаточности: малой потребности в общении, трудностей восприятия информации и понимания ситуации, болезненного невротического опыта, хронического недостатка общения в раннем детстве, невозможности пользоваться речью"[2].

Связать социально-педагогическую работу с обучающимися с ОВЗ и творческие методы и подходы помогает арт-терапия. Эта инновационная технология пользуется большой популярностью и у взрослых и у детей. Ее активно используют психологи, врачи, педагоги. Она позволяет развивать индивидуальность человека, уравнивать его эмоциональное состояние.

Тема влияния музыки на различные грани личности разрабатывалась многими учеными, уделяющими большое значение выстраиванию гармоничных связей между телом и душой человека. Русский психолог С. Л. Рубинштейн утверждал, что музыкальное воспитание имеет большое значение, так как вся природа и все живое подчинено определенным ритмам и единственное, что не подчиняется этим ритмам это человеческая психика. И этим он объяснял возникновение музыки.

Испокон веков искусство (творческая и художественная деятельность) эффективно осуществляло гармонизацию внутренней и социальной жизни людей. Долгое время в образовательной системе искусство являлось ресурсом формирования эстетических представлений. Но в настоящее время у него появилось и другое предназначение – коррекция психосоматических расстройств.

Арт-терапия как средство психокоррекции нарушений эмоциональных состояний детей с расстройством аутистического спектра будет эффективной, если: в ходе психолого-педагогической деятельности созданы специальные условия: фасилитирующая среда творческого взаимодействия, безусловное принятие и понимание потребностей ребенка, в которой используются приемы способствующие снятию эмоционального напряжения, подъему творческого самовыражения и рефлексии; выбранные арт-терапевтические приемы в процессе психокоррекции направлены на позитивные изменения эмоциональной сферы детей; целенаправленно в арт-терапии используются представления о эмоциях, спонтанности самовыражения, изменении негативных эмоциональных состояний, расширяющих эмоциональную сферу ребенка; психокоррекция осуществляется на фоне гуманизации отношений к ребенку в семье, детском саду, образовательной организации сглаживающей социально-психологические причины нарушений эмоциональных состояний у детей.

В рамках развития инклюзивного образования в Солнечногорской Детской школе искусств (ДШИ) на данный момент существует опыт обучения учащихся с диагнозом «расстройство аутистического спектра» (РАС) по классу «сольное пение». При реализации образовательного процесса в учреждении художественного образования в отличие от общеобразовательных учреждений чаще наблюдается индивидуальный подход к обучению. Это обусловлено не только современной тенденцией индивидуального подхода к освоению учащимися того или иного материала, но и самой формой образования, основанной, в основном, на индивидуальных занятиях. Таким образом, освоение инструментов, постановки голоса и налаживания речевого аппарата и других индивидуальных предметов, включает в себе изначально специализированный подход к каждому ученику, но при этом, существуют типовые программы, общий репертуарный план, которые приводят процесс обучения к одному заранее запланированному результату.

Голос – одна из самых эффективных форм передачи эмоционального состояния ребенка. Вокальное исполнение открывает значительные перспективы для музыкально-эстетического самовыражения. Вокалотерапия здесь выступает ресурсом повышения эффективности арт-терапии в работе с детьми с ОВЗ. Но голос, это одна составляющая такого большого направления как арт-терапия. Здесь должны правильно и точно работать все составляющие, чтобы запустить нужные ребенку механизмы. В рамках образовательного процесса дополнительного образования охватываются такие направления как: вокальные, интонационные, динамические упражнения; ритмические упражнения; дыхательные упражнения; просмотр и прослушивание материалов обеспечивающих коррекцию эмоционального состояния; речевые и дикционные тренинги; внедрение

ребенка (насколько это возможно) в концертную и коллективную деятельность. У детей с РАС, как правило, наиболее выражен речевой дефицит и дефицит коммуникативности. Отсюда вытекает необходимость в разработке совокупности приемов, которые будут способствовать улучшению и развитию речевого аппарата и эмоционального состояния детей с диагнозом «аутизм». Поэтому большое значение для таких детей имеет работа над артикуляционным аппаратом путем дикционного тренинга. Тренинг помогает исправить недостатки звукопроизношения, и, самое главное, способствует улучшению речи, делая ее более разборчивой и эмоциональной.

"Гласные – река, согласные – берега", писал К. С. Станиславский[3]. Это выражение поселилось не только в театральной школе, оно так же служит основой в вокальном искусстве. В работе над дикцией проработка согласных является основной задачей. Такие функциональные нарушения как: сигматизм (недостатки произношения свистящих и шипящих), ротацизм (картавость), ламбдацизм (недостатки произношения звука л), "тс-канье", "дзьяканье" можно скорректировать при помощи специальных упражнений дикционного тренинга и артикуляционной гимнастики. С данными нарушениями поможет справиться пособие для самостоятельной работы Л. Д. Алферовой "Речевой тренинг: дикция и произношение"[1].

Упражнения, на которых построены занятия, можно использовать как отдельными сочетаниями так в формате последовательных форм. Можно прорабатывать их различными эмоциональными состояниями (тихо, громко, грозно, нежно, хитро, шепотом, быстро, медленно, с ускорением, с замедлением и т.д.). Можно индивидуально с каждым учеником, по очереди, целой группой, классом. Можно меняться местами – обучающий задает задание, темп, эмоциональную окраску упражнениям. Одновременно с проработкой речевых дефектов, тут комплексно решаются такие важные задачи, как коррекция поведения и управление эмоциями.

Следующим этапом в социализации ребенка с ОВЗ, является внедрение его в фольклорный коллектив. Детский фольклор – носитель особой системы ценностей. К нему относятся колыбельные песни, детские колыбельки, потешки, считалки, щедровки, заклички и т.д. Большая часть из них, в связи с разрушением семейного уклада, ныне забыта. Для детей с РАС все эти направления охватывают разные стороны развития, поведения, ориентирования в определенных жизненных ситуациях. Работа в фольклорном ансамбле помогает решать комплекс важных задач социализации детей с психосоматическими расстройствами. Коллективное творчество, импровизация, умение подстраивать свой голос, свои действия, свои эмоции под других участников коллектива, как нельзя лучше помогает реализовать одну из наших задач – коррекцию поведения в обществе.

Практическим результатом нашей работы можно также считать создание четкого алгоритма деятельности в работе с детьми с РАС. В первую очередь необходимо позаботиться о проведении целенаправленной работы по интеграции детей с отклонениями в развитии в коллектив здоровых детей.

Необходимо предусмотреть решение ряда специфических задач: осуществление полноценной социальной и образовательной интеграции воспитанников с отклонениями в развитии в среду нормально развивающихся сверстников путем создания условий для разнообразного общения детей в образовательном учреждении; проведение коррекционно-педагогической, медико-психологической и социальной работы со всеми участниками образовательного процесса; обучение родителей (законных представителей) педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребенком, приемам и методам воспитания и обучения, оказания им психологической поддержки.

Только после успешно завершённой такой работы музыкальная образовательная среда может стать ресурсом для ребенка с РАС. Данные методы содействуют формированию личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных качеств у ребенка, что

выявляет дидактический и здоровьесберегающий потенциал этих методов как ресурсов обучения.

1. Алфёрова Л.Д. *Речевой тренинг: дикция и произношение // Пособие для самостоятельной работы, Санкт-Петербург 2003, С. 5-8*

2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. *Аутичный ребенок. Пути помощи, М.: Теревинф, 1997*

3. Станиславский К.С. *Собрание сочинений: в 8 т. Т. 2, 3. М., 1956*

УДК 372.891

Формирование системы оценки достижений учащихся в курсе «География материков и океанов»

Моложавый Максим Максимович, учитель географии ЧОУ "СОШ «НАШИ ПЕНАТЫ» г. Москва, tmolozhavuy@mail.ru

Аннотация. В статье описан опыт проектирования и реализации системы диагностики освоения учащимися программы курса «География материков и океанов» на основе комплексных метапредметных и межпредметных квестов.

Ключевые слова: диагностика образовательных результатов в курсе «География материков и океанов», дидактические квесты.

Formation of a system of assessment of students' achievements in the course «Geography of continents and oceans»

Youthful Maksim Maksimovich, a geography teacher CHOU "SOSH "OUR LAND" in Moscow

Abstract. The article describes the experience of designing and implementing a system of diagnostics of students' mastering the program of the course "geography of continents and oceans" on the basis of complex metasubject and inter-subject quests.

Keywords: diagnostics of educational results of the course "Geography of continents and oceans», didactic quests.

Дидактический анализ и оценка накопленного учителем знания о своем предмете, то есть соотнесение его целей, задач и структуры с учетом интересов, потребностей, а также личностного и когнитивного уровня развития учащихся способствует формированию различных систем диагностик программ школьного курса, как неизбежной эволюции школьной педагогики [3]. В данной работе приведено формирование такой системы по курсу «География материков и океанов». Одними из условий формирования личности в процессе приобретения знаний в образовательных организациях являются принятые системы диагностики достижений учащихся. Например, некоторыми существующими и активно применяющимися в образовательном процессе примерами систем (или технологий) диагностики достижений учащихся, описанные Е.В. Сергеевой и М.Ю. Чандра, являются: педагогические тесты, рейтинговые системы, портфолио, система кейсов, учебные проекты [2].

Все эти системы широко применяются в школьной практике, но обладают как очевидными достоинствами, так и значительными недостатками. Например, при выполнении тестов учащиеся, как правило, лишены возможности глубокого анализа изученной темы или учебного блока, также тест не позволяет проверять уровни знаний учащихся, связанных с творчеством, с объяснением причинно-следственных связей; рейтинговые системы зачастую обесценивают сложные, многоаспектные задания, требующие объяснения явлений и их причин и, наоборот, поощряют сугубо творческие – что не совсем справедливо; портфолио не всегда может быть оценено в принципе, но педагогическая практика требует контроля, в том числе, и такой комплексной работы учащихся; кейсы и учебные проекты также представляют собой трудности как при определении критериев конечного продукта, так и при следовании критериальному оцениванию готовых решений.

Отдельно стоит сказать об интересах учащихся при выполнении различных видов рубежных контролей. Оформление всевозможных заданий, как правило, выполнено строгим канцелярским языком – это, ожидаемо, понижает интерес школьников, не удовлетворяет их желаниям, соответствующим возрасту.

Исходя из этого, автором была предложена система диагностики освоения учащимися программы курса «География материков и океанов». В ходе разработки системы были учтены отдельные недостатки разных видов рубежных контролей, поэтому следует иметь в виду, что предложенная система диагностики представляет собой, в первую очередь, поиск возможных вариантов срезовых работ, ориентированных на учеников 7-го класса.

Принципы составления заданий для компонентов формируемой системы диагностики освоения учащимися курса программы «География материков и океанов» преследуют выполнение следующих условий: от простого к сложному: то есть при знакомстве учеников 7-го класса с первыми компонентами формируемой системы – с физической и политической картами Африки, учащиеся выполняют задания в группах, следующие компоненты – в парах, затем переходят к индивидуальному решению заданий; разноразнообразие заданий: учащиеся могут самостоятельно распределить задания между собой по степени сложности или по интересам, например, первые выполняют задания практического характера, другие – творческого; использование географического атласа: в этом источнике географических знаний содержится 95%-100% ответов на все задания в зависимости от каждого конкретного компонента системы диагностики; наличие заданий, присутствующих в контрольно-измерительных материалах основного государственного экзамена по географии: компоненты системы содержат задания, ориентированные на подготовку к экзамену по окончании 9-го класса; смысловое чтение: формулировки заданий составлены с учетом необходимости развития этого важного метапредметного навыка; включение метапредметных заданий: не только оттачивание уже имеющихся навыков, приобретенных на других предметах, но и расширение собственного кругозора.

Важным условием самостоятельных комплексных работ является позиция учителя – педагог выступает в роли тьютора: учитель организует работу между детьми, но не вмешивается напрямую в ее ход. Это, конечно, не означает, что учитель не должен или не может помочь ученику или группе справиться с тем или иным заданием, но сделать это необходимо только лишь показав общее направление поиска верного ответа, иначе может пропасть интерес к поиску ответа на главный вопрос самостоятельной комплексной работы, представляющей собой приключенческую игру или – квест.

Роль учителя при использовании данной оценки достижений учащихся не ограничивается тьюторством. Рассмотреть роль учителя предлагается с опорой на модель четырехкомпонентной образовательной среды по В. А. Ясвину, в которую включены: субъекты образовательного процесса, социальный компонент образовательной среды, пространственно-предметный компонент образовательной среды и технологический компонент образовательной среды [4].

Школьный курс географии в 7-м классе охватывает изучение материков и океанов, продолжает знакомство и углубляет рассмотрение явлений природы. Но самое важное – на этой ступени приобретения географических знаний учащимся предлагается не просто выяснить суть некоторых природных процессов, а также попытаться связать их между собой и увидеть глобальные закономерности планеты Земля, объяснить их причинно-следственные связи. Многогранность мира: языки, культуры, традиции, религии, расы – это все предмет исследования учащихся 7-го класса на занятиях по курсу «География материков и океанов». Государственная итоговая аттестация в 9-м классе по географии проверяет знания учащихся: многие из вопросов итогового экзамена ориентированы на школьный курс 7-го класса.

Мы предположили, что формирование системы диагностики способствует не только улучшению понимания закономерностей природы, но также успешной сдаче итоговых экзаменов. Чтобы проверить данную гипотезу, автором было начато формирование системы диагностики планируемых результатов учащихся программы курса «География материков и океанов».

Имеющиеся компоненты системы обращены к диагностике освоения учебного материала на примере трех южных материков: Африка, Австралия и Южная Америка. Причем по данным материкам имеется четыре компонента формируемой системы: Африка, физическая карта; Африка, политическая карта; Австралия и Океания, физическая и политическая карта; Южная Америка, физическая карта.

Под «физической картой» понимается совокупность заданий, основанных на применении общегеографических и тематических карт природных явлений [1]. Под «политической картой» подразумевается совокупность заданий, опирающихся на использование общегеографических и тематических карт общественных явлений.

Целью учеников, получивших комплексную самостоятельную работу в виде приключенческой игры, обычно является поиск путешественников или ученых, которые перестали выходить на связь или попросту где-то заблудились. Для достижения этой цели они выполняют учебные задачи, помогающие обнаружить главных героев, которые представляют собой логически связанную последовательность действий, при этом дублируется маршрут путников.

Пример комплексного диагностического задания. Тема: Южная Америка, физическая карта. Форма работы: в парах. Цель: поиск местоположения летчиков. Структура: 7 заданий, некоторые из которых содержат подпункты. Лейтмотив: повторение учебного блока 5-7 классов по теме «Атмосфера».

В первом задании необходимо найти исходную точку путешествия. Осуществляется работа по поиску географической информации, используя физическую и карту природных зон. Затем ученикам предлагается выполнить задание повышенной сложности – определить причины образования пустыни в умеренном поясе. Таким образом, уже в первом задании активизируются оба ученика: склонный к творческим видам заданий и склонный к заданиям аналитическим. Кроме того, способы решения задания повышенного уровня сложности могут и должны обсуждаться учениками. Допускается пропуск задания повышенного уровня сложности.

Второе и третье задание нацелены на повышение навыков смыслового чтения и поиска информации, следуя данным атласа. Ученики, выполняя эти задания, понимают, насколько различным может быть климат и погодные условия в пределах даже одной части материка.

Третье задание повышенного уровня сложности делится на два подуровня: первый – определение из списка различных географических терминов и наименований только тех, которые влияют на образование пустыни; второй – из определенных терминов и наименований необходимо самостоятельно составить рассказ, в котором термины и наименования приведены во взаимосвязности.

В четвертом задании – поиск с помощью физической карты и на актуализацию знаний, раскрывающих суть понятия «высотная поясность». Задание повышенного уровня сложности – это решение задач на нахождение температуры воздуха и атмосферного давления в горах. Здесь акцент поставлен на проработке метапредметных навыков учащихся.

Пятое задание целиком ориентировано на смысловое чтение, однако, здесь происходит обращение внимания учеников на некоторые фактологические данные, направленные на расширение их кругозора.

Шестое задание содержит в себе таблицу, согласно данным которой необходимо построить климатограмму. Составление климатограммы сопровождается пояснениями, подсказками – при внимательном ознакомлении с ними можно получить наглядную

климатическую сводку среднегодовой погоды в конкретной местности. Результаты климатограммы предлагается проанализировать в задании повышенного уровня.

Седьмое задание выполняется на основе результатов климатограммы (или таблицы – для тех, кто по каким-то причинам не смог построить климатограмму). После определения географических объектов по атласу школьники могут также приступить к заданию повышенного уровня сложности – определить время года путешествия, учитывая состояние некоторых географических объектов.

Последний подпункт седьмого задания раскрывает местоположение героев, если, конечно, маршрут верно проложен. Это задание формирует навыки смыслового чтения.

Таким образом, выполнение этих заданий проверяет и помогает усваивать материал не только в рамках рассмотрения Южной Америки, но и в рамках повторения блока тем «Атмосферы». Это вместе с проработкой номенклатурных географических обозначений, как уже говорилось, способствует подготовке учащихся к Государственной итоговой аттестации не только по географии, а также по другим предметам, так как в основе данного компонента системы диагностики достижений учащихся лежит метапредметный характер образовательной деятельности.

Кроме того, следует отметить, что многие задания описанных компонентов системы диагностики освоения планируемых результатов учащихся направлены на расширение их кругозора – то есть существует ряд заданий, которые содержат либо в своей формулировке, либо в своем ответе ту информацию, которая является, скорее, пищей для размышления, а не обязательным знанием, необходимым для успешной сдачи экзамена.

По итогам каждого занятия, когда ученикам предлагается решение заданий в виде приключенческой игры, с помощью технических средств мультимедиа демонстрируется искомым географический объект, в окрестностях которого находятся герои путешествия. Это выступает не только в качестве поощрения за труд детей при выполнении данных работ, но в качестве формирования наглядного представления о месте и условиях, в которых оказались заключены путешественники.

1. Берлянт А. М. *Образ пространства: карта и информация*. — Москва: Мысль, 1986. — С. 237

2. Сергеева Е.В., Чандра М.Ю. *Современные технологии оценки учебных достижений обучающихся*. – Волгоград: ПРИНТ, 2013. – С. 115

3. Шамова Т. И., Белова С. Н., Ильина И. В. *Современные средства оценивания результатов обучения в школе*. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – С. 192.

4. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. — М.: Мысль, 2001. – С. 172

УДК 372.857

Анализ содержания и структуры заданий всероссийской проверочной работы по биологии

Аришуква Светлана Андреевна, учитель биологии МБОУ "Лицей № 8", г. Красноярск, svetlanka1994.94@mail.ru, SPIN-код автора: 1693-7576

Голикова Татьяна Валерьевна, к.п.н., доц.кафедры физиологии человека и методики обучения биологии ФГБОУ ВО Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, golikova-1969@mail.ru, SPIN-код автора: 8347-9963

Березина Марина Николаевна, учитель биологии Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение "Лицей № 1", г. Красноярск, marina2067@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается структура и содержание заданий всероссийской проверочной работы по биологии, проводимой среди обучающихся 11 классов.

Ключевые слова: естественнонаучные знания; биология; проверочная работа; ВПР.

Analysis of the content and structure of the tasks of the all-russian test work on biology

Arshukova Svetlana Andreevna, biology teacher Municipal budgetary educational institution "Lyceum № 8", Krasnoyarsk

Golikova Tatiana Valerievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor at the chair of methods of teaching biology at Krasnoyarsk state pedagogical university named after V.P. Astafiev., Krasnoyarsk

Berezina Marina Nikolaevna, Biology teacher Municipal autonomous educational institution "Lyceum № 1", Krasnoyarsk.

Abstract: The article presents the structure and content of the tasks of the All-Russian proven work in biology, conducted among 11 grade students.

Key words: natural science knowledge; biology; Verification work; VPR.

Оценка качества школьного образования является одной из актуальных задач, механизмы осуществления которой регулярно совершенствуются. Государственной итоговая аттестация выпускников является обязательной процедурой, завершающей освоение образовательных программ среднего и основного общего образования. Ученики 9 классов проходят обязательное испытание в формате основного государственного экзамена (ОГЭ), для оценки знаний у обучающихся 11 классов проводится единый государственный экзамен (ЕГЭ), который на протяжении последних лет является единственной формой выпускных экзаменов при получении общего образования. При этом обязательными предметами являются два - русский язык и математика, остальные предметы определяются учеником по выбору. Биология в этой системе является предметом по выбору. Складывается такая ситуация, при которой невозможно выявить степень усвоения материала по большинству предметов образовательного процесса [2].

Для решения данной проблемы с 2016 года введены Всероссийские проверочные работы (ВПР), которые не являются формой государственной итоговой аттестации, но дают возможность проверить уровень усвоения знаний, умений по предметам, которые не вошли в число обязательных и не были выбраны учениками при сдаче ЕГЭ. В настоящем 2018-2019 учебном году ВПР по биологии пройдут для всех обучающихся с 5 по 8 классы для всех обучающихся в обязательном порядке, а по биологии в 11 классе для выпускников, которые не выбрали данный предмет для сдачи ЕГЭ.

Рассмотрим особенности содержания Всероссийской проверочной работы по биологии 11 класс (демоверсия). В основу данного типа работ положено инвариантное ядро содержания биологического образования, обязательными разделами которой являются 6 содержательных блоков. Всего в проверочной работе предлагается 14 заданий, которые в равной степени распределены между содержанием. Ниже дадим характеристику содержательным блокам.

Так, в блоке «Биология как наука. Методы научного познания» проверяются знания обучающихся о методах исследования, свойствах живых организмов, биологических закономерностях и явлениях. Таких заданий в работе содержится два. Например, обучающимся предлагается рассмотреть изображение освещенной части капли с находящимися в ней амебами и подумать над проблемой, почему через непродолжительное время простейшие стали активно двигаться в одном направлении, и ответить на вопрос о том, какое свойство живых организмов демонстрирует данный опыт и привести пример подобного явления у растений.

Второй блок понятий посвящен изучению клетки. Элементы содержания, относящиеся к данному блоку, проверяются также двумя заданиями, для выполнения которых школьникам необходимо знать вопросы, связанные с историей изучения клетки, основные положения клеточной теории, химического состава и структурного строения клеток, различных типах клеток и др. В демонстрационном варианте представлено задание на определение клеточного органоида по «нему» рисунку. В задании на рисунке хорошо просматривается особенность строения данного органоида (наличие внутренней мембраны в виде кристов), приводятся основные его функции: участие в окислении органи-

ческих веществ и запасание энергии при синтезе АТФ. Причем указывается на важную роль внутренней мембраны органоида. Обучающийся должен указать, что данным органоидом клетки является митохондрия.

Для успешного выполнения задания содержательного блока «Организм» выпускникам необходимо показать знания о многообразии организмов, механизмах реализации их свойств, генетических закономерностях, основных методах селекции, исследованиях в области биотехнологии. Так, в задании, представленном в демоверсии, им необходимо установить последовательность биологических систем, начиная с наибольшего по объему понятия: человек, бицепс, мышечная клетка, рука, аминокислота, белок актин. Другим заданием данного блока является решение генетической задачи. В анализируемом варианте ВПР такой задачей является задача по генетике пола на анализирующее скрещивание.

Понятия блоков «Вид» и «Экосистемы» включают по два задания на каждый блок. В них представлен тот основной материал, который представлен на базовом уровне изучения биологии: эволюционные идеи, роль эволюционных процессов в формировании естественнонаучной картины мира, гипотезы происхождения жизни, эволюция человека, структура экосистем, круговорот веществ и превращение энергии, биосфера и роль живых организмов, экологические проблемы и последствия деятельности человека. Эти понятия являются основополагающими их знания необходимы каждому выпускнику для формирования общей культуры человека и формирования его мировоззрения.

Примером задания такого плана является составление трофической схемы с определением уровня нахождения следующих объектов: гадюка, орёл, ежа сборная, живородящая ящерица, кобылка лесная. Важным блоком содержания биологии является материал, посвященный изучению организма человека и его здоровью. Об этом свидетельствует и наибольшее количество заданий - четыре, при решении которых выпускникам необходимо использовать знания о строении человека, методах его изучения, распространенных заболеваниях, факторах, влияющих на психическое и физическое здоровье, последствиях употребления токсичных веществ.

Примером задания по данному блоку является задание на соотнесение заболевания и способа его развития. Одиннадцатиклассникам необходимо определить наследственным или приобретенным, инфекционным или неинфекционным являются такие болезни как гемофилия, ветряная оспа, цинга, инфаркт миокарда, холера.

Важно отметить, что из четырнадцати заданий, различающихся уровнем сложности, содержится одиннадцать заданий базового уровня, что составляет 78,57% от общего количества, и три задания (21,5%) повышенного уровня. Интересна форма представления информации. Это могут быть задания на соответствия, на множественный выбор, на работу с рисунком, на сравнение рисунков разных биологических объектов, на решение биологической задачи с математическими данными, на работу с данными представленными в табличном варианте, на свободную формулировку ответа и т.п. Еще одной важной характеристикой содержания вопросов и заданий ВПР является сформированности у учащихся основных умений и способов действий. Умение устанавливать и объяснять взаимосвязь биологических объектов позволяет школьникам логически мыслить, находить причинно-следственные связи, показывать взаимодействие строения и выполняемых функций. Примером задания, проверяющего данное умение, является вопрос о том, как скажется на численности орлов сокращение количества ежи сборной. Обучающемуся необходимо обосновать данный ответ и указать, что численность орлов будет снижаться, так как в результате изменений уменьшится количество всех животных, расположенных в данной пищевой цепи.

Еще одно важное умение, которое должно быть сформировано у выпускников, направлено на понимание биологических правил, гипотез, закономерностей и теорий через распознавание и описание биологических явлений. Показательным примером, характе-

ризующим данное умение, является задание демоверсии ВПР по биологии для 11 класса, в котором учащимся необходимо рассмотреть рисунок со схемой круговорота углерода и определение неизвестного вещества, «зашифрованного» в этой схеме.

Сравнивая задания контрольно-измерительных материалов ЕГЭ и ВПР можно заключить что, формат ЕГЭ и ВПР позволит проверить знания биологического материала и умения использовать его на базовом уровне знаний. Однако, содержание заданий ВПР по биологии для обучающихся 11 классов содержит наиболее значимые элементы, которые формируют представления о строении организма, безопасном и здоровом образе жизни, знания о процессах, происходящих в природе, тогда как контрольно-измерительные материалы ЕГЭ включают вопросы и задания, для решения которых необходимы углубленные знания в области биологических наук.

Всероссийские проверочные работы на сегодняшний день не являются одной из форм государственной итоговой аттестации, полученные результаты не влияют на получение выпускником аттестата и поступление в образовательные учреждения высшего и среднего специального образования. Однако, всероссийские проверочные работы по биологии позволяют проанализировать знания учащихся, которые для сдачи ЕГЭ выбрали другие предметы, оценить владение биологическим материалом, общекультурный уровень владения естественнонаучными понятиями, что необходимо для развития естественнонаучного мировоззрения.

1. *Аришкова С.А. Анализ контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по биологии формата 2018 года // Методика обучения дисциплин естественнонаучного цикла: проблемы и перспективы: материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 26 апреля 2018 г. С.10-13.*

2. *Шамова Т.И., Шклярова О.А., Воровщиков С.Г. Методология и методика педагогического исследования // Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С.93-101*

4 РАЗДЕЛ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.02

Межпредметные понятия как инструмент интеграционного взаимодействия предметов социально-гуманитарного цикла (Россия и Франция)

Коростелева А.А., к.п.н., ст.н.с. Центра социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, SPIN-код 3650-1045, talina219@mail.ru

Крючкова Е.А., к.п.н., ст.н.с. Центра социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва, SPIN-код 8028-7057, elena.kryuchkova.58@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы интеграционного взаимодействия предметов социально-гуманитарного цикла (истории и обществознания), выделяются ключевые межпредметные понятия, позволяющие выстраивать межпредметную интеграцию в современном образовательном пространстве. Авторы приводят примеры интеграционного взаимодействия предметов социально-гуманитарного цикла во французской образовательной системе.

Ключевые слова: гражданское образование; интеграция; история; межпредметные понятия; обществознание; социально-гуманитарный цикл.

Interdisciplinary notions as a tool for integration of social and humanitarian school disciplines (Russia and France)

Korosteleva A.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Associate at the Institute for Strategy of Education Development, the Russian Academy of Education

E.A. Kryuchkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Associate at the Institute for Strategy of Education Development, the Russian Academy of Education

Abstract. The article discusses the issues of integrational interaction between social and humanitarian school subjects relating to history and social studies, identifies key interdisciplinary notions that implement interdisciplinary integration in the modern educational space. The authors give examples of the integration of social and humanitarian school subjects in the educational system of France.

Key words: civic education; integration; interdisciplinary notions; history; social studies; social and humanitarian school subjects.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

В современный период развития отечественного образования проблема интеграции общеобразовательных предметов обретает все большую актуальность в связи с необходимостью модернизации образовательного пространства России и повышения качества образования «в соответствии с происходящими преобразованиями, направленными на построение «гуманистического демократического общества с рыночной экономикой» [13, с. 89]». При этом под качеством образования понимается «характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [12, с. 147].

С одной стороны, актуальность интеграции диктуется новыми социальными запросами, связанными с необходимостью построения постиндустриального общества, основанного на всевозрастающей степени информации и знаний. Такое общество также называется «информационным обществом», или «обществом знаний» ввиду той роли, которую в нем играют знания и информация [11, с. 108]. *С другой стороны*, актуальность интеграции определяется тем фактором, что, подписав Болонскую конвенцию, Россия продемонстрировала свою готовность стать частью образовательного пространства Европы, характеризующегося, в частности, высоким уровнем интеграционного взаимодействия общеобразовательных дисциплин. Отметим, что интеграция образовательного пространства не только призвана преодолеть межпредметную разобщенность знаний, повысить взаимосвязь всех компонентов обучения, обеспечить целостность и системность педагогического процесса в целом, но и сформировать целостную картину мира у учащихся. При этом, с нашей точки зрения, современный интеграционный процесс призван служить повышению мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся, включению их в процесс самосовершенствования и самосозидания, что всегда являлось высшей точкой достижения для всех педагогических моделей и новаторских систем не только в российском, но и мировом пространстве.

Интеграция общеобразовательных предметов, социально-гуманитарных, в частности, базируется на двух основополагающих принципах:

– **Антропоцентрическом характере интеграции**, ставящем в центр всех образовательных усилий ребенка, развитие его творческих возможностей и личностный рост;

– **Культуросообразности интеграции** образования, которая связывает образовательное и социальное пространство, в котором живет и формируется ребенок, в единую культуросообразную среду. Именно эта особенность интеграционного образовательного

процесса содействует усилению взаимосвязи современной школы с социальной средой в целом. Отметим, что в особенности это характерно для европейской образовательной модели, французской в частности.

Следует отметить, что культуросообразность интеграции можно и следует рассматривать и как **системообразующий дидактический принцип**, позволяющий связать предметы социально-гуманитарного цикла, к которым относят историю, обществознание и географию, в единое образовательное пространство. Оно призвано не только адаптировать учеников к единым образовательным требованиям, но и развить в них аналитические умения, сформировать учебную компетентность, выражающуюся, в частности, в умении планировать и контролировать свои учебные действия и осуществлять необходимый информационный поиск, обусловленный учебным процессом в целом.

Работа с межпредметными понятиями в рамках предметов социально-гуманитарного цикла, истории и обществознания в частности, призвана, с нашей точки зрения, повысить уровень **межпредметной интеграции** данных предметов. «Межпредметная интеграция, – как отмечает в своей статье А.А. Коростелева, – активизируя межпредметные связи, активно содействует развитию аналитического мышления учащихся, позволяя им привлекать данные из разных областей знания с целью формирования целостного видения проблем, явлений, событий и представлений о чем-либо» [6, с.44]. Поэтому в дальнейшем мы рассматриваем **межпредметные понятия как инструмент интеграции** таких общеобразовательных предметов, как история и обществознание. Предпринятая авторами исследовательская работа позволила выделить ряд понятий, являющихся знаковыми (главными) для данных предметов, относимых к реальным объектам: *государство, общество, народ, этнос, народность, нация, революция, эволюция, прогресс, регресс*, а также ряд абстрактных понятий: *развитие, система, структура*, без которых невозможно уяснить не только суть многих понятий, но и осознать сущность построения всего учебного процесса в целом. Вычленение данных межпредметных понятий в предметах социально-гуманитарного цикла позволит учащимся не только осознать, что существует система наук о человеке, но и тот факт, что данные науки имеют единые объекты исследования, например, общество и др. Отметим, что все перечисленные выше межпредметные понятия заложены и как главенствующие в основных образовательных программах основного общего образования по данным предметам [3], Историко-культурном стандарте, авторских учебно-методических комплексах по предметам (учебники, учебные пособия и пр.) [8; 9].

Работа с межпредметными понятиями требует от учителя постоянного внимания и включает в себя следующие этапы: выделение межпредметных понятий в ходе учебных занятий; изучение существенных признаков понятий в рамках учебного предмета; сравнение понятийного ряда в рамках предметов социально-гуманитарного цикла (история и обществознание) и осознание общих и различных признаков; работа с многозначностью понятия: общее значение и конкретное предметное наполнение понятия; формирование умения оперировать понятиями в учебном процессе в целом, пользоваться понятийным рядом «сквозь» учебный процесс, что, безусловно, призвано содействовать развитию аналитических способностей учащихся, успешности их исследовательской и проектной деятельности, в частности.

Отметим, что для современной французской системы образования [7] характерен интерес к системе гражданского воспитания, приобретающей особое значение в условиях межкультурной интеграции и взаимодействия, охвативших современную Европу. Система гражданского образования во Франции является неким аналогом курса обществознания на российской почве и отличается интегративным характером, пронизывая буквально все предметы социально-гуманитарного цикла. Отметим при этом, что история и география во Франции являются единым предметом, преподающимся одним учителем, который сам определяет последовательность изучения данного предмета по программе

обучения. Это было характерно для школ, открывавшихся в Галлии по латинскому образцу еще в эпоху Средневековья, традиционно сохранилось и в системе современного французского образования.

Идеи введения гражданского воспитания в систему образования активно разрабатывались еще в годы французской революции. Затем 22 марта 1882 г. был утвержден на государственном уровне проект о введении гражданского воспитания в школе, осуществляемого в рамках таких школьных предметов, как история и география. Однако в 1923 г. в новых образовательных программах гражданское воспитание сделали самостоятельным школьным предметом. Название данного учебного предмета менялось: от «Гражданская учеба» до «Гражданское воспитание», а в 1985 году термин «воспитание» (education) заменился во всех документах понятием «образование» (instruction). Приоритеты гражданского воспитания напрямую связываются сегодня с общечеловеческими ценностями, необходимостью развития гражданского общества и его демократических свобод. Данный предмет преподают в начальной школе в рамках предмета «геоистория», а далее изучают по программам в коллеже (коллеж (фр. collège) – среднее общеобразовательное заведение во Франции). При этом он может преподаваться либо в рамках данного предмета, например, в 6 классе коллежа, либо самостоятельно в 5,4,3 классах коллежа (нумерация классов во Франции ведется по принципу уменьшения). Преподает данный предмет учитель истории и географии. Преподавание истории наиболее тесно связано с содержанием гражданского образования. Так, например, понятия «право» и «обязанность» рассматриваются именно в курсе истории. Вообще, во французских программах обучения отмечается, что предмет «гражданское образование» является лучшим для интегративного взаимодействия и сотрудничества педагогов. Тематика занятий позволяет изучить основную терминологическую базу данного предмета: *равенство, солидарность, безопасность* (5 класс коллежа), *свобода, права, судебная система* (4 класс коллежа).

В ходе преподавания данного предмета особое внимание уделяется развитию критического мышления учащихся и их способности к самостоятельному анализу событий и явлений. В 3 классе коллежа в курсе «Гражданское образование» учащиеся должны освоить основные понятия гражданственности, знать политические институты, понимать и толковать содержание статей Французской Конституции, уметь анализировать политические и законодательные документы, аргументировать свою гражданскую позицию и точку зрения по социальным и политическим вопросам. Развитию самостоятельности мышления учащихся содействует обсуждение вопросов безработицы, расовой и иных видов дискриминации, проблем клонирования, сохранения окружающей среды и другие вопросы, реально интересующие французское общество в целом.

В рамках лицейского обучения с 1999 года реализуется программа «Гражданское, юридическое и социальное воспитание», целью которой является стремление вызвать интерес учащихся к современной политической и социальной жизни в стране. Введение данного предмета стало некой инновацией во французской системе образования рубежа XX- XXI века. Программа едина для всех типов лицеев, и по рекомендации Министерства образования предмету уделяется 2 часа в месяц во всех классах лицей. Интересно отметить, что понятие «гражданственность» в 1 классе лицей, являющегося выпускным, рассматривается в координатах этики, труда, интеграции и семейных отношений. Основные понятия данного этапа обучения следующие: «власть», «гражданин», «человеческая личность», «демократия», «правовое государство», «республика», «законность», «защита», т.к. в этот период активно рассматриваются вопросы военной обязанности граждан.

В программе гражданского образования в школах Франции подчеркивается, что за гражданское образование «отвечают» преподаватели истории и географии, но определенная доля ответственности лежит на всем педагогическом коллективе. Это связано с тем, что интеграция затрагивает все учебные предметы: права и обязанности личности

разъясняются в ходе изучения тем, посвященных Древней Греции и Риму, а в курсе наук о Земле – ответственность человека за окружающую среду и ее защиту; предмет математика позволяет учащимся осознать важность логики и рассуждения в жизни человека, а физкультура и спорт учат соблюдению правил, без которых невозможно социальное развитие и взаимодействие.

В российской образовательной практике возможности интеграции истории и обществознания используются на основе межпредметных связей в рамках отдельных тем или уроков. То же относится и к межпредметным понятиям, которые раскрываются в предметной версии в каждой отдельной дисциплине [1].

В современный период в отечественной педагогике межпредметные понятия рассматриваются и как инструмент метапредметности. Широкое внедрение метапредметности в образовании связано и с неготовностью учителей к реализации новой интегративной функции образования [10; 14; 15]. Инновации в переходе на метапредметный уровень обучения связаны с разработкой метапредметных заданий [4], метапредметных модульных и элективных курсов [2; 4].

Итак, проведенный анализ французской системы преподавания предметов социально-гуманитарного цикла позволяет увидеть возможности расширения интеграционного взаимодействия данных предметов на российской образовательной ниве. Определенным полем такого взаимодействия, безусловно, является определение межпредметного понятийного взаимодействия между данными предметами, которое призвано формировать единое образовательное пространство, позволяющее учащимся не только расширять свое представление о мире, но и понимать общие законы, функционирующие в нем и образовательном пространстве, в частности.

1. Амбарцумова Э.М. *Межпредметные связи географии и экологии: проверка достижения метапредметных результатов в условиях модернизации школьного образования / География в школе. – 2017. – №6. – С.25-31.*

2. Городецкая Н.И. *Концепция учебного предмета «Экономика»/ Н.И. Городецкая, Г.Э. Королева, М.Ю. Романова //Преподавание истории и обществознания в школе. – 2014. – №5. – С. 76-79.*

3. Коваль Т.В. *Метапредметный подход к изучению понятий. Требования федеральных государственных стандартов и проблемы их реализации в общеобразовательной школе /Т.В. Коваль, Е.А. Крючкова //Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т.1. – №3 (39). – С. 75-84.*

4. Коваль Т.В. *Метапредметный курс «Познавательная деятельность» /Т.В. Коваль, Е.А. Крючкова, А.Ю. Лазебникова, С.Е. Дюкова //Преподавание истории в школе. – 2017. – №9. – С. 62-70.*

5. Коростелева А.А. *Возможности использования в общеобразовательной школе метапредметных заданий в дисциплинах социально-гуманитарного цикла/А.А. Коростелева, Е.А. Крючкова //Преподавание истории и обществознания. – 2018. – №5. – С. 38-43.*

6. Коростелева А.А. *Межпредметная интеграция как способ усиления воспитательного потенциала курса «Обществознание» /Современная наука. – 2016. – №2. – С.42-47.*

7. Коростелева А.А. *Французская система образования: содержание и инновации в области гражданского образования //Вестник московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2017. – №4. – С.72-81.*

8. Крючкова Е.А. *Работа с метапредметными и межпредметными понятиями в социально-гуманитарных дисциплинах в основной школе //Преподавание истории и обществознания в школе. – 2017. – №3. – С. 36-45.*

9. Крючкова Е.А. *Метапредметность в школе: стратегии работы с метапредметными и межпредметными понятиями // Конференциум АСОУ. В. 2 ч. Ч.1. – М.: АСОУ, 2017. – С. 795-802.*

10. Лазебникова А.Ю. Учебник обществознания: этапы, факторы и направления обновления/ А.Ю. Лазебникова, О.А. Французова // Ценности и смыслы. – 2018. – №5. – С.73-86.

11. Новиков А.М. Постиндустриальное общество – общество знаний. Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 108-118.

12. Новиков А.М. Качество образования: система внутренних и внешних оценок/А.М. Новиков, Д.А. Новиков// Народное образование. 2007. № 4. С. 147-155.

13. Новиков А.М. Я – педагог. М. Эгвес, 2011. – 136с.

14. Суходимцева А.П. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем /А.П. Суходимцева, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова //Научный диалог. – 2018. –№3. – С.319-336.

15. Суходимцева А.П. Использование возможностей межпредметности в профессиональном становлении педагога //Педагогическое образование: оптимизация, модернизация и прогноз развития. Сб. материалов. – М., 2018. – С. 46-52.

УДК 37.02

Модели интеграции и возможности достижения метапредметных результатов

Коваль Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «ИСПО РАО», Москва, SPIN-код: 8357-2376, nastiakovalt@mail.ru

Аннотация. Статья раскрывает дефициты реализации требований действующих ФГОС ОО по достижению метапредметных образовательных результатов. Автор рассматривает модели интеграции (формы урочной межпредметной интеграции, которые используются в основной и средней школе преподавателями различных предметов для организации деятельности обучающихся, нацеленной на достижение метапредметных результатов образования) как аспект междисциплинарного взаимодействия, характеризует ведущие модели: интегративные уроки и метапредметные элективные курсы - модули.

Ключевые слова: метапредметный подход; метапредметные результаты образования; межпредметная интеграция; модели интеграции; элективный модульный курс

Models of integration and the possibility of achieving metasubject (interdisciplinary) results

Koval Tatiana, Ph.D. in pedagogical sciences, senior researcher, "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education".

Abstract. The article reveals the deficiencies in the implementation of requirements to achieve metasubject educational results in the existing Federal state standards of general education. The author considers integration models (forms of interdisciplinary integration that are used in classroom by teachers of various subjects to organize students' activities aimed at achieving metasubject educational results) as an aspect of interdisciplinary integration; characterizes the leading models: integrative lessons and metasubject elective courses - modules.

Key words: metasubject approach; metasubject results of education; interdisciplinary integration; integration models; elective modular course.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Создание методологии исследования, анализа и прогноза результатов международных и национальных исследований качества образования. Научное обоснование и проведение работ по оценке качества общего образования на основе методологии и инструментария международных исследований качества подготовки обучающихся»

Действующие ФГОС ОО определив результаты процесса обучения на каждой ступени общеобразовательной школы, повлияли на развитие педагогической теории и практики в России, обозначили ее место в международном образовании. Одним из значимых теоретических

тических и процессуальных аспектов обновления образования стал метапредметный подход [17]. Обеспечение условий его реализации и достижение метапредметных результатов – «важнейшего атрибута современного образования» (по выражению одного из ведущих современных ученых в области метапредметного образования С.Г. Ворощикова) – стало своеобразным вызовом школьному образованию. Несмотря на отсутствие однозначного определения понятия «метапредметный подход» и «целостной теории» метапредметного образования [5, с. 17; 21], современная дидактика и методика преподавания значительно продвинулись в решении отдельных проблем, в том числе, связанных с методическим сопровождением деятельности учителя [2; 3; 4; 7].

Анализ практического опыта показывает, что существует определенный дефицит между вызовом метапредметного подхода и реальной организацией деятельности по достижению метапредметных результатов. Во-первых, учителя – предметники стремятся к реализации «метапредметных требований» ФГОС через предметную деятельность [11], нацеленную, в первую очередь, на достижение предметных результатов: «учебный предмет остается основной единицей содержания образования, и именно в нем должно быть отражено метапредметное содержание» [16]. Во-вторых, условия для достижения учеником успехов в освоении «межпредметных понятий» и универсальных учебных действий должны обеспечиваться коллективными усилиями преподавателей, однако координация деятельности в этом направлении на практике добиться не просто [19]. Возможно, наличие рассогласованности в действиях учителей-предметников является одной из причин несоответствия результатов, которые показывают ученики начальной школы и выпускники основной школы в международных образовательных мониторингах.

Тем не менее, в практику школы вошли различные модели интеграции – формы урочной межпредметной интеграции, которые используются в основной и средней школе преподавателями различных предметов для организации деятельности обучающихся, нацеленной на достижение метапредметных результатов образования. Данный формат межпредметной интеграции является одним из аспектов междисциплинарного взаимодействия [9; 18; 20].

Ведущими моделями урочной межпредметной интеграции являются интегрированные уроки (включая использование так называемых нетрадиционных форм учебных занятий) и метапредметные элективные курсы (модули). Интегрированные уроки – наиболее распространенная форма организации деятельности учащихся. Анализ методических разработок и конспектов уроков, представленных в методической литературе и на различных образовательных интернет-сайтах, свидетельствует о том, что данная модель наиболее востребована при работе над «межпредметными понятиями» [14; 1]. Разнообразие данной модели составляют интегрированные уроки в рамках одной школьной дисциплины, которые может проводить один учитель-предметник (например, интегрируется материал курса истории России и всеобщей истории) [10, с.56-60]. Интегрированные уроки, нацеленные на формирование универсальных учебных действий, более распространены в преподавании естественнонаучных дисциплин, например, связанные с использованием эксперимента. Следует также отметить, что работа с картой на уроке истории (история и география), написание мини – сочинения, анализ художественного произведения на уроке истории, литературы или МХК, работа с источниками социальной информации (история, обществознание, география), анализ статистических данных, использование компьютерных технологий представляют собой реальную интеграцию, хотя и не выделяются, как правило, в качестве межпредметной интеграции [8; 15].

Включение в образовательный процесс метапредметных элективных курсов в качестве отдельного предмета или образовательного модуля, который позволяет выйти за пределы предметного знания, было предложено создателями метапредметов Ю.В. Громыко (метапредметы «Проблема», «Знание», «Знак», «Задача») и А.В. Хуторским (метапред-

меты: «Числа» (1 класс), «Информатика и ИКТ» (3-4 классы), «Культура» (5 класс), «Мироведение» (5-7 классы), «Естествознание» (5, 10, 11 классы). В соответствии с предложенной Т.В. Коваль и Е.А. Крючковой классификацией элективных курсов, основанной на достижении метапредметных результатов, в группу метапредметно ориентированных элективных курсов входят:

а) курсы, формирующие универсальные учебные действия (в том числе, на основе отдельных предметов);

б) курсы, интегрирующие содержание двух и более предметов;

в) мировоззренческие курсы (формируют картину мира на основе целостного содержания общего образования) [12, с. 43].

Особое место в первой группе занимают курсы, нацеленные на развитие познавательных универсальных учебных действий [13] и формирование исследовательских умений [6]. Их метапредметный потенциал может раскрываться как на основе содержания различных школьных дисциплин (одной или нескольких), так и на основе социальной информации о современном мире или реальных жизненных ситуаций. С точки зрения практико ориентированности, данные метапредметные курсы являются универсальными: учащиеся развивают познавательный опыт, который может быть перенесен в любую сферу практической деятельности.

Внедрение в практику названных моделей интеграции позволяет преодолевать дефициты образовательной деятельности школы по достижению метапредметных результатов. Однако оно должно быть системным, спланированным, обеспеченным соответствующими методическими материалами и ИКТ и осуществляться на основе совершенствования или повышения квалификации учителей.

1. Амбарцумова Э.М. *Межпредметные связи географии и экологии: проверка достижения метапредметных результатов в условиях модернизации школьного образования* // Э.М. Амбарцумова // *География в школе*. – 2017. – № 6. – С. 25-31.

2. Асмолов А.Г. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя*. 2-е изд. /А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.

3. Асмолов А.Г. *Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя*. Под ред. А.Г. Асмолова/А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

4. Асмолов А.Г. *Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе* /А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, С.В. Молчанов, Н.Г. Салмина // *Национальный психологический журнал*. – 2011. – № 1 (5). – С. 104-110.

5. Воровщиков С.Г. *Теория метапредметного образования: подходы к проектированию* /С.Г. Воровщиков // *Педагогическое образование и наука*. – 2015. – № 6. – С. 16-22.

6. Воровщиков С.Г. *Элективный метапредметный курс «Основы проектной и исследовательской деятельности»: содержательные и методические особенности* // *Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.)* / Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. ШклярOVA. В 2 ч. Ч. I. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. – 539 с. – С. 524-528.

7. Воровщиков С.Г. *Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебнометодического и управленческого сопровождения: Монография*. /С.Г. Воровщиков, Е.В. Орлова. М.: МПГУ, 2012. – 210 с.

8. Дюкова С.Е. *Использование инфографики для достижения метапредметных результатов обучения* // *Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и*

технологические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. – 539 с. – С. 165-169.

9. Жарковская Т.Г. Интегративный подход как способ междисциплинарного взаимодействия /Т.Г. Жарковская, И.Ю. Синельников //Педагогика. – 2018. – № 8. – С. 91-95.

10. Коваль Т.В. Конспекты уроков по истории России XX век: 9 класс. Методическое пособие. /Т.В. Коваль –М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 400 с. – С.56-60.

11. Коваль Т.В. О сформированности метапредметных умений учащихся в основной школе: что показала диагностика /Т.В. Коваль //Преподавание истории и обществознания в школе. –2017. –№ 4. –С.34-40.

12. Коваль Т.В. Элективные курсы как компонент содержания образования в современной школе: к вопросу о классификации /Т.В. Коваль, Е.А. Крючкова//Преподавание истории и обществознания в школе. – 2018. – № 7. – С. 38-45.

13. Коваль Т.В. Метапредметный курс «Познавательная деятельность» /Т.В. Коваль, Е.А. Крючкова, А.Ю. Лазебникова, С.Е. Дюкова//Преподавание истории в школе. – 2017. – № 9. – С. 62-70.

14. Крючкова Е.А. Работа с метапредметными и межпредметными понятиями при изучении социально-гуманитарных дисциплин в основной школе /Е.А. Крючкова//Преподавание истории и обществознания в школе. –2017. –№ 3. – С. 36-45.

15. Крючкова Е.А. Приемы работы с текстами в социально-гуманитарных дисциплинах (обществознание, история, география) /Е.А. Крючкова, Э.М. Амбарцумова, И.А. Лобанов, О.А. Французова//Наука и школа. – 2018. – № 4. – С. 133-141.

16. Лазебникова А.Ю., Коваль Т.В. Интеграция учебного содержания предмета «обществознание» в условиях расширяющегося информационного пространства //Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2016). Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – М: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, – 2016. – 694 с. – С. 594-600.

17. Лазебникова А.Ю., Коваль Т.В. Метапредметные результаты как новый компонент образовательных стандартов //Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2017). Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – М: Институт стратегии развития образования Российской академии образования. – 2017. – 598 с. – С. 448-458.

18. Синельников И.Ю. Межпредметная интеграция как один из обязательных элементов образовательной деятельности: планы, реальность, риски /И.Ю. Синельников //Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2018. – № 3. – С. 17-24.

19. Синельников И.Ю. Метапредметный подход: риски и стратегии деятельности /И.Ю. Синельников //Преподавание истории в школе. – 2018. – № 7. – С. 3-10.

20. Синельников И.Ю., Суходимцева А.П., Гевуркова Е.А. Интегративные стратегии преподавания и обучения как обновление школьного образования // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2017). Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – М: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2017. – 598 с. – С. 397-406.

21. Суходимцева А.П. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем /А.П. Суходимцева, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова //Научный диалог. – 2018. – № 3. – С. 319-336.

Терминологический анализ научных трудов американской ассоциации междисциплинарных исследований: первый этап научного исследования

Еремина Юлия Борисовна, старший преподаватель Образовательного частного учреждения высшего образования «Московская международная академия», г. Москва, juer.eremina@mail.ru

Аннотация. Цель исследования – провести анализ основ теоретико-методологического аппарата научных трудов американской ассоциации междисциплинарных исследований (ААМИ.) Актуальность и новизна работы состоит в том, что ее результаты являются базисными в цикле последующих научных исследований в рамках комплексного сопоставительного анализа понятийно-терминологических аппаратов фундаментальных научных трудов по проблемам междисциплинарности России, США, Европы, Китая и других стран мира.

Ключевые слова: мультидисциплинарность; междисциплинарность; трансдисциплинарность; теория и процесс междисциплинарности; аналитический подход.

Terminological analysis of the scientific works of the American Association of Interdisciplinary Studies: the primary stage

Julia Eremina, senior teacher of the Educational Private Institution of Higher Education «Moscow International Academy».

Abstract. The aim of the study is to conduct analysis of the fundamentals of the theoretical methodological terms and definitions of the scientific works of the American Association of Interdisciplinary Studies (AALS). The novelty and actual significance of the study is in the fact that it presents basis for the following scientific investigations in the framework of further complex comparative analysis of terms and definitions of major scientific works on interdisciplinarity in the Russian Federation, the USA, Europe, China and other countries.

Key words: multidisciplinary, interdisciplinarity, transdisciplinarity, theory and process of interdisciplinarity, analytical approach.

РФ, являясь одним из крупнейших суверенных государств мира, обладает огромным историческим опытом в развитии культуры, науки, образования, экономики, уникальных научно-технических отраслей промышленности, ставит большие задачи, отраженные в программах стратегического развития РФ на ближайшие годы. Одна из них – повышение качества образования «в соответствии с происходящими преобразованиями, направленными на построение «гуманистического демократического общества с рыночной экономикой» [4, с. 89)].

Президент РФ В.В. Путин в обращении к сообществу ученых на Совете по науке и образованию в 2018 года подчеркивает стратегическую актуальность развития современной российской науки в деле «обеспечения технологического лидерства страны, ее участия на равных в глобальном научном процессе» (В.В. Путин [6]). На заседании Совета в том же году в Новосибирске также выдвигались предложения об открытии междисциплинарных университетов в РФ. Драйвером междисциплинарности во всем мире является нарастающий фактор сложности взаимосвязанных явлений мира. Факторы мирового роста, определяющие вектора развития науки и междисциплинарности, были подробно проанализированы автором в предыдущих статьях (см., например, Ю.Б. Еремина [2]).

Цель исследования – провести терминологический анализ основы понятийного аппарата по междисциплинарности в качестве первого этапа изучения фундаментальных научных трудов и программных статей ведущих ученых – основоположников ААМИ, а также ключевых научных дискуссионных позиций в ходе развития теории междисциплинарности. Новизна и актуальность в подходах цикла исследований заключается в том, что теоретико-методологические выводы и результаты анализа, изложенного ниже в статье, станут базисной частью для проведения комплексного анализа тезауруса и терминологической структуры, включающей все виды связи (Д.А. Губанов, А.В. Макарен-

ков, Д.А. Новиков [1]). Фундамент методологии последующего комплексного анализа – это научные теоретико-прикладные разработки ФГБУН Института проблем управления РАН, научных центров ФГБУН РАО РФ, МГУ, НИУ ВШЭ и др.

Данное исследование базируется на методологии педагогики: на основе аналитического подхода к терминологическому анализу. Главная задача исследования, освещенного в этой статье – **выявить сущность фундаментальных явлений междисциплинарности** и изучить дефиниции и научную экспликацию официального научного термина «междисциплинарные исследования» как «краеугольного камня» междисциплинарности в рамках ААМИ. Это связано с тем, что «важнейшим **методологическим основанием** получения нового научно-педагогического знания становится понятийно-терминологический аппарат (Е.В. Титова [9]).

Аналитический подход терминологического анализа включает: углубленное изучение существенных признаков предмета исследования; сравнение – установление сходства или различия формулировок по существенным или несущественным признакам; абстрагирование – выделение одних признаков предмета и отвлечение от других; обобщение – объединение отдельных предметов в некотором понятии; контекстуальность; авторские подходы к определению анализируемого понятия, тенденции изменений в трактовке и определении термина; социологичность междисциплинарного знания.

Важно сказать о научном вкладе ФГБУН РАО РФ как головного разработчика теоретико-методологических основ сопоставительного анализа научно-практического педагогического знания мирового уровня по междисциплинарности. Так, научные труды члена-корреспондента РАО РФ профессора В.М. Полонского и действительного члена РАО РФ В.В. Краевского стали мощным фундаментом научно-теоретической школы «Методология педагогики» и последующих научно-теоретических и прикладных педагогических исследований по междисциплинарности ФГБНУ ИСРО РАО РФ (В.М. Полонский [5], А.П. Суходимцева [7; 8]).

Рассмотрим методологическую категорию «контекстуальность» научного дискурса и тенденции изменений иерархии ценностей в базисном понятийно-терминологическом аппарате в процессе развития теории и прикладных программ междисциплинарности ААМИ (структурно-лингвистический синхронный подход) на примере термина «междисциплинарные исследования» (МДИ).

Тип и качество синтеза фрагментов текста, а также специфические связи приводят к тому, что дискурс становится семиотической системой, приобретая конкретное выражение смысла. Важны и внутрисексуальные связи и внешние связи дискурса с его окружением, т.е. с контекстом (А.О. Карпов [3]). Статья дает оценку этапов развития теории во внутренней методологической дискуссии ведущих ученых-лидеров (занимавших посты управляющих Ассоциацией в различные годы) – основателей ААМИ Уильяма Ньюэлла, Джейн Клейн (университет Майами, Окленд, Оксфорд) – и декана факультета экономики Университета Альберты (Канада) доктора философии, проф.Рика Цостека.

Концептуальные дискуссии о содержании термина «Междисциплинарные исследования» велись в науке задолго до рождения ААМИ (до 1979 года), в связи с разработкой стратегии реформирования образовательных программ бакалавриата. Первое официально признанное в науке определение термина междисциплинарных исследований в понимании и дефиниции Ньюэлла-Клейн состоялось в широких научных кругах США в 1990-х годах. В начале 2000-х годов открывается дискуссия о новом содержании термина на уровне разработки новейших моделей теории междисциплинарности ААМИ, по инициативе Рика Цостека и Алена Репко (W. Newell [11]). Именно *методологическая категория «контекстуальность»* дает возможность изучить важнейшие водоразделы научных поисков. Необходимо выделить критические точки роста научно-теоретического направления междисциплинарности в США. Еще в 1960-х годах Ньюэлл определил два фактора дефиниции МДИ: строгое понимание ключевой роли интеграции областей знаний раз-

личных дисциплин; фундаментальная опора на научные знания конкретной дисциплины. В 1982 год было введено в науку первое официальное, по Ньюэллу-Клейн, определение термина МДИ как изучение научных явлений, требующих критического знания двух или более дисциплин, изучение, которое в результате приводит к интеграции выводов, сделанных на основе данных дисциплинарных знаний. В середине 1990-х годов ААМИ дает новое определение МДИ Ньюэлла-Клейн: МДИ – это процесс научного поиска ответа на вопрос, решения задачи, обращения к теме, которая имеет слишком широкий охват и уровень сложности для реального достижения научных результатов силами только одной дисциплины или профессии. МДИ опирается на полный комплекс знаний соответствующих конкретных дисциплин и развивает теорию и практику, достигает нового качественного результата научных знаний на основе интеграции знаний отдельных научных дисциплин. Данное определение использует фактор абстрагирования.

В 2000-х годах появился политико-экономический запрос информационного общества на большую детализацию вышеуказанной дефиниции (от 1990-х), расширение понятийного поля и введение понятия теории и исследовательской практики МДИ. Поэтому разработки профессора Р. Цостека касаются подробного описания и анализа МДИ как принципов, технологии, методологии практических исследований. Ньюэлл указывает на методологический дефект подхода: на тот факт, что Цостек в своем анализе теории и исследовательской практики МДИ не учитывает семантической и других видов связи в комплексе между подсистемами различных наук.

В продолжение изучения модели междисциплинарности Ньюэлла-Клейн, приведем первичные определения важнейших терминов МДИ, на основе типологии, принятой под эгидой Организации Экономического Сотрудничества и Развития (ОЭСР) в 1972 году – мульти-, меж- и трансдисциплинарности. Анализ дан в фундаментальном научном труде «Справочник по междисциплинарности» (Оксфорд, 2010 и 2017 гг.), (J. Klen [10]). Главная черта мультidisциплинарности – отсутствие интеграции между дисциплинами, существует в форме сближения, координирования, согласования, совпадения и эклектичного соединения областей знаний отдельных дисциплин. Междисциплинарность начинается там, где имеется интеграция областей знаний, методов, эпистемологии, перспектив развития в теории и практике. Трансдисциплинарность – уничтожение границ между областями знаний, построение конвергентного знания.

Реализация первичных факторов аналитического подхода к терминологическому анализу междисциплинарности позволила структурировать знания по онтологии междисциплинарности (ААМИ), оценить значение категорий «контекстуализация», «абстрагирование», применить историко-культурный принцип анализа развития содержания и понятий термина «междисциплинарные исследования», выявить его важнейшую сущность, провести анализ с точки зрения принципа хронологии в истории и философии науки. В результате данного исследования поставлена задача проведения дальнейшего комплексного парадигмального исследования научных концепций Ньюэлла-Клейн и Цостека-Репко, изучить сущность, их соотношение и перспективы для современной теории МДИ.

1. Губанов Д.А., Макаренков А.В., Новиков Д.А. *Методы анализа терминологической структуры предметной области (на примере методологии) Управление большими системами: сборник трудов*, 2013. – №43. – С. 5-33.

2. Еремича Ю.Б. *Интегративные процессы в обществе и образовании России и мира: цифровизация и платформизация экономики, значимость метапредметности в развитии системы «школа-ВУЗ-инновационно-деловой центр»*. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Педагогическое образование: оптимизация, модернизация и прогнозирование развития», Москва, 2018. – С.429-438.

3. Карпов А.О. *Дискурс: классификация контекстов. Вопросы философии*. – 2008. – №2. – С. 74-87.

4. Новиков А.М. *Я – педагог. М. Эгвес*, 2011. – 136с.

5. Полонский В.М. Методологические требования к междисциплинарным исследованиям в сфере образования. Педагогика, 2018, № 11, С 23-30.

6. Президент РФ В.В. Путин Стенографический отчет о заседании Совета по науке и образованию от 21 ноября 2018 [Электронный ресурс] <http://www.kremlin.ru/events/president/news/59203>

7. Суходимцева А.П. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем/А.П. Суходимцева, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова//Научный диалог. – 2018. – №3. – С. 319-336.

8. Суходимцева А.П. Проектный подход к реализации метапредметного содержания образования в школе./А.П. Суходимцева, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова//Научный диалог. – 2017. – №9. – С.240-258.

9. Титова Е.В. Терминологический анализ как метод и задача исследования. Письма в Эмиссия. Оффлайн. Электронный научный журнал. –2010. – №6. – С.1425.

10. Klein J.T. (2017). Typologies of Interdisciplinarity: The Boundary Work of Definition. pp. 21-34 in *Oxford Handbook of Interdisciplinarity* edited by R. Frodeman, J. Klein, R. Pacheco. Oxford University Press.

11. Newell W. *The State of the Field: Interdisciplinary Studies. Issues in Interdisciplinary Studies*, №31, 2013. pp. 22-43.

УДК 378

Воспитательный аспект межпредметной интеграции в школьном образовании

Жарковская Т.Г., к.п.н., ст. н. сотрудник Центра социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, SPIN-код 6988-8493, tatazh2001@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема реализации воспитательного потенциала естественнонаучного и социально-гуманитарного образования. Объединение потенциала различных областей знания дает возможность для создания интегрированного, системного подхода в обучении.

Ключевые слова: межпредметная интеграция; воспитательный потенциал; естественнонаучные дисциплины; социально-гуманитарные дисциплины; интегрированные уроки.

Upbringing aspect of interdisciplinary integration in school education

T.G. Zharkovskaya. Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Associate at the Institute for Strategy of Education Development, the Russian Academy of Education.

Abstract. The article deals with realization of upbringing potential of natural science and humanitarian disciplines. Uniting possibilities of different fields of knowledge makes it possible to create integrative, system approach in education.

Keywords: interdisciplinary integration; upbringing potential; natural-science disciplines; social and humanitarian disciplines; integrated lessons.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Процессы, происходящие в обществе, свидетельствуют о том, что тема исследования со временем не только не теряет актуальности, а, наоборот, требует еще более пристального и серьезного рассмотрения. Мы часто слышим сегодня взаимные упреки. Так, например, родители в силу разных причин (большой занятости на работе, подчас из-за отсутствия необходимых знаний) не всегда на должном уровне включены в процесс воспитания своих детей. Но при этом, им часто кажется, что сама школа недостаточно

успешно справляется со своими воспитательными функциями, а проблема становится все острее и острее.

Предпринимая это исследование, мы четко видим наше место в решении данной проблемы, а именно, расширение воспитательного пространства различных учебных предметов. И для этого не нужны дополнительные часы, кадры, специальные предметы. Целью исследования является реализация воспитательного потенциала естественнонаучных и социально-гуманитарных дисциплин. Сегодня справедливо можно услышать упреки, что наука уходит из педагогики. В школу приходят различные инновации, не прошедшие апробации, экспериментальной проверки. Мы убеждены, что от правильно выбранной стратегии, методологии исследования зависит успех воспитательного процесса. Методологическим основаниям исследования являются классический системный, деятельностный, синергетический и средовый подходы. Исходным пунктом всякого системного исследования является представление о целостности изучаемой системы. «Целостность системы в данном случае заключается во взаимодействии всех учебных предметов, работающих на эту цель, с одной стороны; с другой стороны, интеграция духовно-нравственных ценностей реализуется через содержание, методы, средства, организационные формы обучения и условия, при которых осуществляется интеграция (предметно-информационная, социальная среды). Кроме того, как целостный организм рассматривается личность ребенка, являющаяся высшей ценностью» [2, с. 20].

В ходе исследования было выявлено, что классический системный подход не всегда позволяет с достаточной полнотой охарактеризовать связи между компонентами воспитательной системы, процессы их развития. Дальнейшее развитие теории воспитательных систем требует сопряжения с процессами синергии, самоорганизации [1]. Интегративные процессы, происходящие в науке и обществе, заставляют нас иначе взглянуть на содержание образования, его организацию. Новый способ продуцирования знаний основан на знаниевых блоках, которые строятся как на образовательных запросах, так и на актуальных проблемах, характерных для современного общества. Это способствует появлению нового вида знаний, сфокусированных на решении важных проблем реальной жизни, в том числе этических, нравственных. Они имеют большое социальное значение и требуют выводов и решений, которые невозможно получить в рамках дисциплинарного подхода.

Таким образом, мы можем говорить о появлении интегративного образовательного подхода, постоянно адаптирующегося к изменениям общества, в котором мы живем.

Интегративный подход сейчас получает большое распространение во всем мире. В зарубежном образовании он начал разрабатываться в первой трети XX века, а позднее для обозначения интегративных стратегий в сфере образования все чаще стали использоваться термины «мультидисциплинарность», «междисциплинарность» и «трансдисциплинарность». Сегодня в зарубежной теории образования эти термины являются общепризнанными. Однако следует помнить, что они пришли в педагогику из науки, философии, в частности.

Одним из путей реализации интегративного подхода является **организация интегрированных уроков**. Именно эту форму интеграции мы используем в нашем исследовании. Но в отличие от зарубежного опыта стержневая основа интеграции естественнонаучных и социально-гуманитарных блоков строится на воспитательной компоненте.

При организации интегрированных уроков мы выделяем два подхода.

1. Использование знаково-символического и лингво-культурологического подхода к **формированию понятий**, которые могли бы выполнять роль ключевых компонентов интеграции с последующим получением системного знания.

Такие понятия как «человек», «познания», «эволюция», «система», «закон» и другие, обладающие универсальностью в качестве своего сущностного признака, могут быть отнесены к «первопонятиям». С их помощью возможно формирование метаязыка двух

культур – естественнонаучного и гуманитарного, на котором осуществляется возврат к целостному пониманию мира на новом уровне, т.е. в данном случае можно говорить о метапредметных понятиях, являющихся одной из форм отражения сущности явлений, изучаемых различными науками, благодаря которым формируется теоретическая, знающая составляющая предмета [3].

2. Интеграция на основе **актуальных проблем жизни**, которые затрагивают нравственные, ценностные категории и понятия и пока не всегда находят отражение в учебном процессе. Чаще всего эти проблемы связаны с естественнонаучными предметами и привлечение для их решения знаний гуманитарных дисциплин ведет к гуманизации предметов естественнонаучного цикла.

С изменением цели исследования – создание интегративной модели реализации воспитательного потенциала естественнонаучного и социально-гуманитарного образования – претерпевают изменения системные связи:

- новая цель диктует новые требования к отбору содержания – поиск ценностно-мотивированных содержательных блоков в предметах социально-гуманитарного и естественнонаучного циклов и установления межпредметных связей (связи целеполагания, управления, порождения);

- новое содержание влияет на методы и организационные формы. В данном случае происходит ориентация не столько на передачу знаний, сколько на формирование умений самостоятельного получения информации, активизации полученных знаний посредством проектов, дискуссий, дебатов, обсуждений, а это в свою очередь, требует создания необходимых условий психологического комфорта, взаимного доверия и уважения;

- меняется функция средств обучения (комплексное предъявление проблемы выходит на первое место) и наполнение. Чаще используются средства новых информационных технологий. Это в свою очередь ведет за собой изменение организационных форм (связи управления, функциональные связи);

- ученик – учитель – более оперативная обратная связь, больше общения, больше диалога. И ученик, и учитель, взаимодействуют в открытой информационной среде. Наличие обратной связи в модели является условием контроля успехов ученика, а также условием саморазвития педагога. Происходит расширение социально-педагогических функций учителя: от функции транслятора знаний к функции организатора условий мировоззренческого и нравственного развития школьников (связи развития, взаимодействия, преобразования, функциональные связи);

- ученик– ученик – больше взаимодействия, дискуссий, обсуждений (связи взаимодействия, развития);

- учитель – учитель. Меняется сам процесс подготовки урока и формы его проведения. Урок могут вести (или готовить) один, два, три учителя (связи взаимодействия, развития, функциональные).

Таким образом, практически все системообразующие связи находят отражение в характере отношений компонентов интегративной модели.

Экспериментальная проверка вышеописанных теоретических положений осуществляется более 10 лет в средней общеобразовательной школе № 315 города Москвы. Эксперимент начинался с отбора содержания учебных дисциплин с целью усиления воспитательной компоненты; поиска необходимых для реализации этой цели методов и организационных форм; отбора различных средств обучения, позволяющих создавать на уроке те или иные учебные, жизненные ситуации, повышать мотивацию учебного процесса.

В ходе эксперимента были проведены серии уроков по интеграции духовно-нравственной компоненты как в предметы социально-гуманитарного, так и естественнонаучного циклов. Так, в курсе «Литература» интеграция осуществлялась при изучении фольклора, древнерусской литературы, святочной прозы, художественных произведений, в которых на первый план выступает духовно-нравственная проблематика.

Интеграция духовно-нравственной компоненты в предметы естественнонаучного цикла осуществлялась при изучении экологических, эволюционных, биоэтических проблем, а также на базе исторического материала, посвященного биографиям выдающихся ученых.

Также проводились уроки по интеграции воспитательного потенциала социально-гуманитарного и естественнонаучного блоков: информатика – английский язык, химия – английский язык, химия – литература, биология – обществознание. Кроме того, интеграция осуществлялась в форме урока – исследования и мультимедиа урока с помощью метода экспериментального исследования.

Подобные уроки всегда требуют специальной подготовки, но то, что получают дети и испытывает учитель после их проведения, оправдывает временные и иные затраты. Такие уроки свидетельствуют о том, что формы, методы межпредметной интеграции неисчерпаемы и их поиск побуждает учителя к настоящей творческой работе.

Очень важным результатом явилось то, как менялось отношение учителей к данной проблеме. Так учитель истории и обществознания М.Ф. Шестакова считает, что, если раньше приходилось «выжимать» из себя воспитательную задачу, то теперь именно нравственные вопросы становятся мотивационным вызовом для учащихся.

Учитель русского языка и литературы, Заслуженный учитель РФ Фридман В.Ф. отмечает: «В процессе эксперимента по интеграции духовно-нравственной компоненты в преподавание литературы и русского языка менялось отношение учителя: если сначала казалось, что это само собой разумеется, изучая литературу, заниматься духовно-нравственными аспектами, то в ходе подготовки к экспериментальным урокам стало понятно, что необходим именно акцент на данном аспекте – он много важнее и действеннее всех остальных в изучении литературы».

Это касается и русского языка: при подготовке к ЕГЭ мы читаем, обсуждаем и анализируем тексты, где часто в центре внимания духовно-нравственные проблемы (именно проблемы, предполагающие выбор решения). Касаясь предлагаемых проблем, учащиеся обращаются и к своему жизненному опыту, и к литературным произведениям. Это побуждает задумываться о том, что важнейшая составляющая жизни – это мир духовности, мир нравственности в душе каждого».

Таким образом, данная работа способствует не только расширению воспитательного потенциала учебных дисциплин, но и раскрытию творческого потенциала учителей. Меняется их отношение к организации и проведению уроков, что естественно отражается на качестве уроков, и, как самая важная цель, на наших детях.

1. Бондаренко Е.А., Ганженко М.Б., Жарковская Т.Г., Коростелева А.А., Куприянова Н.С., Манько Л.В., Пименова В.Н., Черкезова М.В., Франко Г.Ю. *Духовно-нравственное образование в средней школе: монография/Под. ред. Т.Г. Жарковской* – М.: Издательский дом «Истоки», 2013. – 232 с.

2. Ганженко М.Б., Жарковская Т.Г., Коростелева А.А., Куприянова Н.С., Манько Л.В. *Основы реализации воспитательного потенциала естественнонаучного и социально-гуманитарного образования: концепция / Под ред. Т.Г. Жарковской.* – М.: ИСМО РАО, 2014. – 33 с.

3. Суходимцева А.П., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. *Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем /А.П. Суходимцева, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова //Научный диалог.* – 2018. – №3. – С.319-336.

УДК 371.3

Воспитательный ресурс современного урока средствами межпредметного содержания «Физика», «История», Краеведение»

Кузнецова Ирина Ивановна, учитель физики МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №17» г. Калуги, Калужская область, turkis1968@mail.ru

Аннотация. Современный урок в соответствии с требованиями ФГОС предусматривает не только повышение уровня сформированности предметных знаний, но и формирование личностных качеств у учащихся и метапредметных учебных действий. Воспитание личностных качеств школьника, гражданина и патриота своей Родины необходимо осуществлять не только средствами внеурочной деятельности, а, прежде всего, средствами урока, который является основной образовательной единицей в общеобразовательной школе. В статье представлены примеры дидактического инструментария межпредметного характера из опыта работы учителя физики в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), метапредметные учебные действия, личностные качества, урок физики.

Educational resource of the modern lesson by means of interdisciplinary content «Physics», «History», «local History»

Kuznetsova Irina Ivanovna, the teacher of physics of MUNICIPAL educational establishment "secondary school №17" in Kaluga, Kaluga oblast.

Annotation. Modern lesson in accordance with the requirements of Federal state educational standards (FSES) provides not only to increase the level of formation of subject knowledge, but also the formation of personal qualities of students and metasubject learning activities. Education of personal qualities of a schoolboy, citizen and patriot of his homeland should be carried out not only by means of extracurricular activities, but, above all, by means of a lesson, which is the main educational unit in a secondary school. The article presents educational materials of interdisciplinary nature from the experience of a physics teacher in a secondary school.

Key words: physics lesson, Federal state educational standards (GEF), metasubject educational actions, personal qualities.

Воспитательный потенциал курса физики в старшем классе еще недостаточно раскрыт в педагогической литературе. По сути, этот аспект образовательного процесса является межпредметным и требует специального дидактического материала. Таковым может являть тематика Великой Отечественной войны. Пожалуй, нет такой семьи, где бы война не оставила свой отпечаток. Практически у каждого учащегося школы родные воевали или были труженниками тыла, одним словом, внесли вклад в победу над фашизмом. Хотелось, чтобы ученики собирали сведения о своих родственниках, участниках, ветеранах Великой Отечественной войны, чттили их память.

Сама рассказываю учащимся о своём деде – Литвинчуке Борисе Михайловиче. Б.М. Литвинчук, Герой Советского Союза, в годы Великой Отечественной войны служил лётчиком-истребителем. Он является почётным гражданином города Калуги и города Севастополя. Б.М. Литвинчук родился в 1917 году, а в начале войны ему было 24 года. Борис Михайлович сделал 450 боевых вылетов, из них 16 сбитых самолётов противника на его личном счету. Биография Бориса Михайловича и его боевой путь представлен в книге «Калужане – герои Советского Союза», которая хранится в библиотеке МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №17» города Калуги. Борис Михайлович 30 лет прожил в доме на улице Монастырская (бывшая С.Перовская), на котором в 1999 году была установлена Мемориальная доска [6].

Работая учителем физики и в основном с учащимися-старшеклассниками, стараюсь, чтобы учащиеся не только усвоили предметные знания, но и развивали свои личностные качества средствами учебного предмета. Именно поэтому стараюсь учебный предмет связать с историей нашей Родины, развивая у учеников патриотические чувства и гордость за достижения своего народа. Делаю подборки интересных задач, иногда задачи придумываю сама, чтобы на примерах объяснять явления и процессы, происходящие в природе, в жизни. Ведь именно этим и уникален учебный предмет «Физика» – прямая взаимосвязь науки и жизни. Решение задач, объясняющих явления и процессы действительности имеет практико-ориентированное направление [7; 8] и не носит формально

межпредметный характер, развивая личностные качества человека и метапредметные учебные действия в соответствии с требованиями ФГОС. Хотя раньше в образовании и не уделяли столь серьезного внимания метапредметным результатам, но подборка учебных задач с военной тематикой в наше время становится особенно актуальной.

Важность применения таких задач хорошо отражена в словах Г.К. Жукова: «Молодёжь должна бережно относиться ко всему, что связано с Великой Отечественной войной. Очень нужно изучать военный опыт, собирать документы, создавать музеи и сооружать памятники, не забывая памятные даты и славные имена» [4]. «Ведь эта память – наша совесть. Она как сила нам нужна» [2].

Так, обсуждая с учащимися тему «Относительность механического движения. Средняя и мгновенная скорость. Решение задач», основной целью которого является расширение и углубление знаний об относительности движения, отработка навыков сложения скоростей и перемещений, перехода от одной системы отсчета к другой, решаем ряд учебных задач. Но предварительно я ввожу их в тематику исторического содержания.

Я прихожусь внучкой Герою Советского Союза Б.М. Литвинчуку и не понаслышке знаю многое о войне, рассказывая детям о тех тяжелых годах в истории нашего народа. Так, Борис Михайлович рассказал в своем интервью, что первый самолёт противника «Хе-111» он сбил на своем И-16 конструкции Поликарпова за несколько часов до объявления войны. Экипаж «Хе-111» был пленён и доставлен в расположение пограничного поста города героя Севастополя. Литвинчук Б.М. решил сам взглянуть на взятых в плен немецких лётчиков и на подбитый самолет (он насчитал 62 пробойны). Командир немецкого самолёта, обер-лейтенант, когда ему знаками объяснили, что вот тот пилот, который сбил его, встал перед Борисом Михайловичем и начал объяснять ему при помощи жестов, что Борис Михайлович классный лётчик, хорошо воюет, и протянул ему руку. «Буду я ещё обмениваться рукопожатием с врагом», – подумал Б.М. Литвинчук и не ответил на приветствие. Тогда обер-лейтенант сорвал с мундира железный крест и преподнёс его лётчику-истребителю. Крест немецкого обер-лейтенанта и в настоящее время хранится в семейном архиве как первый трофей Бориса Михайловича.

Задача 1. Два самолёта летят на встречных курсах, со скоростью 145м/с каждый, относительно земли. Из пулемёта И-16, стреляющего перпендикулярно курсу, производится обстрел Хе-111. На каком расстоянии S друг от друга должны расположиться пулевые отверстия в борту самолёта противника, если за 1 секунду происходит 10 выстрелов? Ответ: 10 метров.

Орден Красного знамени Борис Литвинчук получил в июле 1941 года за уничтожение знаменитого Дунай-Черноводский моста близ Констанцы. Под ним проходил мощный, в три трубы, нефтепровод на Констанцу (Румыния), что являлось местом скрещения важнейших коммуникаций гитлеровцев.

В 1944 году 16 мая за безупречную службу и образцовое выполнение воинского долга Литвинчуку Б.М. было присвоено звание Героя Советского Союза, а в 1997 году на юбилей (80-летие) ему было присвоено звание Почётного гражданина города Калуги за активное участие в военно-патриотическом воспитании подрастающего поколения и работу с молодежью [6].

На своих уроках в 10 классах в теме «Свободное падение. Движение тела, брошенного под углом к горизонту» использую задачи с практическим содержанием времен Великой Отечественной войны.

Изучая исторические документы, мне стало известно, что основным фронтовым бомбардировщиком в годы войны был Пе-2, конструкции В.М. Петлякова. Из многочисленных источников следует, что советский лётчик И.С. Полбин разработал самую эффективную тактику группового непрерывного бомбометания с пикирования. Технология была такой: при заходе над объектом Пе-2 образовывал замкнутый круг и затем, сохраняя дистанцию 500-600м, один за другим пикировал на цель под углом до 70 градусов.

Бомбардировщик Пе-2 совместил в себе свойства и истребителя, и пикирующего бомбардировщика. «Это не машина, а чудо», – говорил Полбин, а его подчиненные шутили: «Мы выводим нашу «пешку» в ферзи. Она любому королю сможет дать мат...» [5].

Из исторических источников стало известно, что в годы Великой Отечественной войны советские самолетостроители освоили серийное производство самолетов Ту-2 конструкции А.Н. Туполева. По своим летным качествам он был лучшим бомбардировщиком Второй мировой. Пикирующих бомбардировщиков ПЕ-2 и ТУ-2 отличали маневренность, в которой они не уступали многим истребителям, ранее использовавшихся в армии. Кроме того, данные бомбардировщики могли нести на борту более тонны бомб и реактивные снаряды. А летчик, прежде чем сбросить их, пикировал прямо на цель, и сброшенные с небольшой высоты бомбы продолжали путь по кратчайшей линии – прямой. Бомба падала почти вертикально. Отсюда точность бомбометания была исключительно высокой [3]. Рассказывая учащимся страницы истории и боевой путь наших защитников Отечества, предлагаю им задачу 2.

Задача 2. Пикирующий бомбардировщик Пе-2 летит на постоянной максимальной высоте h по прямой с максимальной скоростью v . Лётчик должен сбросить бомбу в цель, лежащую впереди самолёта. Какое будет расстояние до цели в момент сбрасывания бомбы. Сопротивление воздуха не учитывать. Постарайтесь при решении задачи использовать тактико-технические данные самолета Пе-2 (см. таблицу 1).

Таблица 1. Тактико-технические данные самолета Пе-2

Потолок подъема	До 10 км
Полётный вес	8520 кг
Максимальная скорость	540 км/ч
Двигатели	2 по 1100 л.с.
Вооружение	3 пулемёта 12,7 мм 2 пулемёта 7,62 мм бомб 600 кг

Ответ: ≈ 7 км

С целью повышения качества знаний учащихся далее проводится интерактивная беседа. Обсуждаются следующие вопросы:

1) В период боевых действий на поле боя в сырую погоду дым от разрывов снарядов, стелется над поверхностью земли. Почему? Ответ: частицы дыма при большой влажности воздуха служат центрами конденсации водяных паров и, покрываясь капельками воды, становятся более тяжёлыми и оседают.

2) Водители боевых автомашин во время Великой Отечественной войны при движении колонной иногда уходила из зоны бомбардировки, резко увеличивая скорость движения или останавливаясь. Почему такой приём часто оказывался эффективным? Ответ: Летящий самолет вследствие инерции не может сразу изменить скорость и бомбы падали в расчётной зоне бомбардировки, а не там, где в действительности оказались автомашины.

3) Сброшенная с горизонтально летящего самолёта бомба, не падает вертикально вниз, почему? Ответ: Бомба имеет скорость в горизонтальном направлении и в результате инерции удерживается в этом состоянии движения.

4) Самолёта летит горизонтально с постоянной скоростью и сбрасывает бомбу. В каком месте относительно взрыва будет находиться самолёт, когда бомба достигнет земли? Ответ: Взрыв произойдёт далеко позади самолёта вследствие сопротивления воздуха горизонтальная скорость бомбы всё время уменьшается и она отстает от самолёта.

5) Почему бомба падает ударником вниз? Ответ: Встречный поток воздуха разворачивает движущееся тело так, чтобы оно испытывало наименьшее сопротивление движению.

В архивных материалах истории Великой Отечественной войны рассказывается про группу ученых во главе с И.В. Курчатовым и А.П. Александровым, перед которыми была поставлена задача по выработке способов борьбы с морскими минами противника. И вот в августе 1941 года ученые предложили эффективный метод размагничивания боевых кораблей с целью защиты их от магнитных мин.

Серьезной помехой для движения кораблей в годы войны были магнитные мины, которые устанавливались на определенной глубине под водой и в тот момент, когда над ними проходил корабль, в движение приходил механизм, заставляющий мину всплывать и взрываться. Сердцем этого механизма является магнитная стрелка, поворачивающаяся вокруг горизонтальной оси под влиянием магнитного поля проходящего над миной массивного железного корабля. Далее демонстрируется на макете принцип действия механизма (Рис.1)

Игрушечный кораблик, обмотанный тридцатью витками проволоки, пускают в плоскую, например, в отрезанное дно пластиковой бутылки, куда наливают насыщенный раствор соли. Когда кораблик находится на расстоянии примерно 20 см от «мины», северный конец магнитной стрелки опускается, цепь замыкается, и загорается лампочка (ВЗРЫВ!) [1].

Мы с учащимися рассматриваем два способа борьбы с минами:

1. Магнитное траление, которое заключается в том, что летящий над поверхностью моря самолёт пронесит над определенным участком моря, подвешенный на тросах сильный магнит. А иногда спускают на поверхность воды на поплавках кабель в виде колец и пропускают по этому кольцу ток. Магнитное поле взрывает бомбы, не причиняя вреда кораблям.

2. Нейтрализация магнитного поля корабля, когда корабль обматывают «петлей» из изолированного провода, по которому пропускают ток с таким расчётом, чтобы направление индукции равно и противоположно индукции магнитного поля корабля (постоянного магнита). Оба поля, складываясь, уничтожают друг друга, и корабль свободно проходит над магнитной миной, не приводя её в действие.

Задание к учащимся в виде ответов на вопросы:

1) Чтобы подводная лодка всплыла, в цистерны с водой впускают сжатый воздух из специальных баллонов. Давление воздуха в баллонах должно быть выше давления воды за бортом. Почему? Ответ: для того чтобы вытеснить воду из цистерны. Газ обладает свойством заполнять весь предоставленный ему объём.

2) Почему нельзя осуществлять радиосвязь с подводной лодкой, когда она находится под водой? Ответ: морская вода поглощает электромагнитные волны (она хороший проводник).

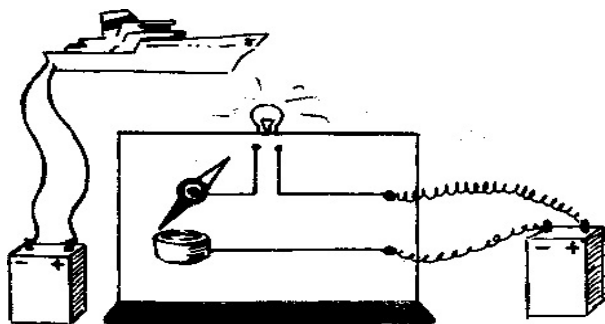


Рисунок 1. Опыт

3) К какому виду двигателей относится артиллерийское оружие? Ответ: это «поршневая» тепловая машина.

4) Зачем нужны винтовые нарезки внутри ствола винтовок и пушек? Ответ: чтобы придать пуле (снаряду) вращательное движение вокруг оси симметрии и этим обеспечить устойчивость полёта в воздухе, как следствие для лучшей кучности.

5) Почему при холостых выстрелах ствол пушки нагревается сильнее, чем при стрельбе снарядами. Ответ: при холостом выстреле большая часть энергии идёт на нагревание ствола.

Бережное отношение к истории своего народа необходимо объяснять молодому поколению нашей страны, именно с этой целью на уроках необходимо показывать подвиг всех родов войск, которые ковали победу над врагом. Стараюсь сделать подборку задач с физическим содержанием, усиливая патриотические чувства наших детей.

Задача 3. Рассчитайте давление воды на максимальной глубине погружения подводной лодки «Малютка», используя тактико-технические данные.

Тактико-технические данные подводной лодки типа МХ-11. Технические характеристики: Водоизмещение: надводное – 203 т., подводное – 254 т. Скорость хода: надводное – до 7,2 м/с (14 узлов), подводное – до 4,3 м/с (8,4 узла). Глубина погружения до 60 м. Длина 45 м. Ширина 3,5 м. Вооружение 2 торпедных аппарата. Орудие – 45мм. Ответ: $p = \rho gh = 0,6$ МПа. Так в теме «Кинематика» применяя решение расчетных задач использую комбинированно разные направления деятельности: расчетные, качественные, экспериментальные и графические.

В качестве примера приведем текст **задачи 4.** Экипаж подводной лодки «Щ-402» известной как «Щука» торпедирует вражеский корабль «Адмирал Тирпиц» – гордость флота Гитлера. Торпеду выпускают из точки А в момент, когда «Тирпиц» находится в точке В и движется со скоростью $U_1 = 50$ км/ч, направленный под $\beta = 30^\circ$ к линии АВ (смотри рисунок). Скорость торпеды $U_2 = 100$ км/ч. Под каким углом её надо выпустить, чтобы она поразила цель? Ответ: 15°

Поистине «Оружие Победы» является реактивный миномёт «Катюша» [3]. «Это фронтальная певичка с выдающимся голосом, от которого фашисты дохнут как мухи» – так характеризовали это оружие наши бойцы. Первый залп «Катюши» дали в боях под Оршой 14 июля 1941 года. «Катюша» – это боевая машина для стрельбы реактивными снарядами и представляющая собой систему «пусковая установка-ракета». Для учащихся на уроке ведется демонстрация запуска такой системы (демонстрация запуска ракеты).

Вопрос: Какой закон физики выполняется? Какое явление или процесс имеет место? Ответ: закон сохранения импульса, реактивное движение.

Чтобы метко поражать врага стрелок должен был четко знать результаты действия оружия и пули при выстреле. В годы Великой Отечественной войны на вооружении

советских войск находился ручной пулемёт конструкции Дегтярёва (РПД). Он имел массу 9 кг, его пули были калибра 7,62 мм, масса 9 г. При выстреле пуля приобретает начальную скорость около 700 м/с.

А как же без пехоты, царицы полей! Обязательно, разбирая тему урока «Импульс. Закон сохранения импульса. Реактивное движение» включаю в урок задачу: «Рассчитайте скорость отдачи при выстреле пулемета. Является ли такая скорость отдачи недостатком или преимуществом? Почему?». Ответ: 0,7 м/с. Пояснение: при неправильном держании пулемёта из-за большой скорости отдачи пулемётчик получал сильный удар в плечо, что могло резко изменить положение пулемёта и траекторию полёта пули (они летели мимо цели).

Прицельная дальность РПД составляла 1500 м, т.е. лишь на этой дистанции пуля сохраняла своё поражающее действие. Поэтому вести с помощью РПД огонь по более удалённым объектам было не только бесполезно (пуля при полёте теряла скорость, и её импульс становился меньше необходимого), но и вредно, так как пулемётчик цель не поражал, а себя демонстрировал, становясь мишенью для противника. Как видно из примера, пулемётчик должен был хорошо знать технические данные своего оружия, и умело его применять.

Воспитанием в школе необходимо заниматься в системе урочной и внеурочной деятельности. На материалах своего опыта преподавания физики в школе постаралась продемонстрировать воспитывающее обучение, которое так необходимо в наше время!

Воспитание силы духа и патриотизма у современной молодежи позволит повысить их уровень духовно – нравственной культуры. Только на примере героических достижений и лучших традициях нашего народа, которые должны быть известны молодежи, возможно воспитать лучшие качества личности у подрастающего поколения.

1. Василевский А.М. Календарь «Победа». – М.: «Издательство политической литературы», 1975.

2. Воронов Ю. «Ведь эта память – наша совесть...»//Газета «Правда», 25-28 января 2013 г., № 8 (29926).

3. Ермаков А.М. Простейшие авиамодели: Кн. Для учащихся 5-8 кл. сред. шк.. – М.: Просвещение, 1989. – 144 с.

4. Жуков Г.К. «К ПОТОМКАМ». 110-лет со дня рождения Маршала Советского Союза Георгия Константиновича Жукова//Газета «Советская Россия», 2 декабря 2006 г., №139 (12912).

5. Литвинчук Б.М. Описание боевых вылетов самолетов И-16 2 эскадрилий 32 ИАП ВВС ЧФ (спец. назначения) наносящие бомбовые удары системой СПБ-3 (ТБ-3 и 2-И-16) в глубоком тылу противника в начальный период ВОВ. 100 вопросов – 100 ответов: Всё об армии. /Сборник. – Вып. 8. – М.: Мол. Гвардия, 1982.

6. Постухов В. «Счастливое число – 13»/ Газета «Калуга вечерняя» от 5-11 июля 1997г, № 27.

7. Тульчинский М.Е. Качественные задачи по физике. – М.: «Просвещение», 1972.

8. Фурсов В. К. Задачи – вопросы по физике. – М.: «Просвещение» 1977.

УДК. 372.83

Роль электронного учебника в формировании единого межпредметного содержательного пространства социально-гуманитарного профиля

Королева Галина Эриковна, научный сотрудник Центра социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, SPIN-код 3337-9564, korolevagalina@yandex.ru

Аннотация: рассмотрены: структура содержания социально-гуманитарного профиля; проблема взаимовлияния, нестыковки и противоречия смежных предметов; электронная форма учебника как инструмент организации единого межпредметного со-

держательного пространства: достоинства электронной формы учебника как источника содержания образования; технические возможности электронного учебника в организации единого межпредметного содержания. Вопросы организации содержательного пространства социально-гуманитарного профиля как единой структуры на основе электронной формы учебника.

Ключевые слова: социально-гуманитарный профиль; электронная форма учебника; межпредметные связи; единое понятийное пространство; электронный межпредметный словарь.

The role of the electronic textbook in the formation of a single intersubject meaningful space of social and humanitarian profile

Koroleva Galina, "Institute of the strategy of development of formation of the Russian Academy of Education".

Abstract: the paper considers: the structure of the content of social and humanitarian profile; the problem of mutual influence, inconsistencies and contradictions of related subjects; the electronic form of the textbook as a tool for the organization of a single interdisciplinary content : the advantages of the electronic form of the textbook as a source of educational content; the technical capabilities of the electronic textbook in the organization of a single interdisciplinary content. Questions of the organization of meaningful space of social and humanitarian profile as a single structure based on the electronic form of the textbook.

Key words: social and humanitarian profile; electronic form of the textbook; intersubject communications; uniform conceptual space; electronic interdisciplinary dictionary.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

В процессе реализации межпредметного взаимодействия становятся очевидными преимущества изучения смежных предметов в их взаимосвязи. Всестороннее рассмотрение общих понятий формирует у обучающихся системное представление об этих понятиях, поскольку в каждом предмете учебное содержание выстраивается с акцентом на определенные, характерные для данного курса стороны изучаемого предмета или явления. Однако многим учителям, практикующим межпредметные уроки, известны серьезные проблемы, имеющие место в учебных курсах близких по содержанию предметов.

Например, социально-гуманитарный профиль объединяет такие предметы как история, география, обществознание, экономика, право. В содержании предметов этого профиля нередко встречаются одни и те же понятия. Так, в географии рассматриваются такие ключевые экономические понятия и явления, как «хозяйство», «отрасль хозяйства», «занятость», «экономически активное население», «производство», «цена», «валовой внутренний продукт» и многие другие [1]. Эти же понятия изучаются в курсе обществознания (экономический раздел) и в курсе экономики как самостоятельного предмета. При этом отдельные понятия трактуются не только по-разному, что естественно и оправдано, но порой противоречиво. Речь идет о нестыковках, дублировании и пробелах, противоречивых трактовках, имеющих место в содержании отдельных предметов этого профиля.

Школьникам такие разночтения в отдельных предметах еще более очевидны, чем учителям: когда они пытаются трактовать то или иное понятие с позиций уже изученного ранее материала смежного предмета, то зачастую не получают одобрения у учителя другого предмета. Все это, конечно, не вызывает у них энтузиазма и не способствует формированию системного представления об изучаемых объектах.

Проблема устранения подобных недостатков давно назрела. В педагогической практике возникает вопрос о необходимости упорядочения понятийного аппарата в содержании

предметов одного профиля. Более того, уместно, на наш взгляд, ставить задачу формирования единого понятийного пространства близких по содержанию предметов.

Катализатором решения данной проблемы может стать формирование межпредметного электронного словаря для предметов одного профиля. Организация единого понятийного пространства возможна на базе электронной формы учебника. Говоря о педагогическом потенциале электронной формы учебника (ЭФУ), исследователи обычно сводят его к трем позициям: мультимедийные возможности, гипертекст и возможность интеграции с сетью Интернет. Однако есть и более широкое толкование возможностей информатизации образования. Так, Н.В. Апатова пишет: «Информационные технологии в образовании обладают многообразным потенциалом. ИКТ влияют на содержание школьного образования, внося определенные изменения в методику традиционных учебных дисциплин; создают новую, компьютерную «среду обучения»; выступают как ресурсы повышения эффективности обучения, индивидуализируя его, обеспечивая доступ к большим объемам информации» [2].

Опираясь именно на такой, более широкий подход к применению электронных образовательных ресурсов, сформулируем еще одно возможное направление развития учебного содержания с использованием ЭФУ: формирование электронного межпредметного понятийного пространства. Единая архитектура электронных учебников позволяет объединить их словарные ресурсы и построить единый электронный глоссарий для предметов определенного профиля, в частности, социально-гуманитарного профиля [3]. В рамках этого электронного ресурса станет непосредственно доступным понятийный аппарат смежных предметов, в нашем случае, истории, географии, обществознания, экономики, права. Такое решение открывает ряд преимуществ по сравнению с имеющимися в отдельных учебниках словарями.

Рассмотрим, как в условиях электронного межпредметного понятийного пространства могут быть решены некоторые проблемы и противоречия, накопившиеся в содержании предметов социально-гуманитарного профиля.

1. Благодаря гипертексту становится возможно расширение понятийного пространства. Разработка гипертекста в рамках электронного глоссария позволит обращаться к межпредметным и внутрикурсовым материалам без ненужного дублирования.

2. В отличие от традиционного полиграфического словаря электронный словарь имеет неограниченные возможности наращивания учебного материала в рамках единого ресурса.

3. Широкие иллюстративные возможности электронного словаря помогут обучаемым увидеть место рассматриваемых понятий, их взаимосвязи и роль в изучаемых процессах и явлениях, сделать межпредметный подход наглядным и образным, расширив тем самым каналы восприятия учебных материалов.

4. В перспективе функции электронного словаря могут быть расширены до уровня энциклопедического словаря благодаря созданию банка примеров, заданий, задач, учебных ситуаций в структуре электронного учебника. Таким образом, в формате электронного словаря возможно накопление не только элементов содержания, но и эффективных методов, приемов, технологий социально-экономического образования, применяемых в отдельных предметах.

5. Устаревшие статистические данные, ситуации, не ориентированные на российскую действительность, – все эти недостатки традиционного учебника могут быть преодолены при использовании ссылок электронного словаря на специально отобранные сайты Интернет-ресурсов по тематике социально-гуманитарного профиля. Свежие статистические данные, актуальные ситуации, ориентированные не только на российскую действительность в масштабах страны, но и на события регионального и местного значения будут содействовать усилению мотивации учебной деятельности учащихся, повышению интереса к социально-экономическим проблемам [4, 5].

Как практически может быть построен единый электронный словарь? Очевидно, объединение словарей по отдельным предметам не должно осуществляться путем их механического сложения. Главная цель такого объединения – эффективная помощь учащимся в поиске решения проблемных ситуаций – «навигация» в понятийном пространстве смежных предметов. Построение электронного словаря требует как методологического обоснования, так и методического обеспечения. Рассмотрим далее некоторые принципиальные вопросы его организации.

В качестве педагогических требований к ресурсу можно сформулировать следующие: единое понятийное пространство; полнота, непротиворечивость, преемственность; отсутствие дублирования и пробелов; межпредметные и внутрипредметные связи в гипертексте; многоаспектное представление отдельных понятий; наглядное представление материала за счет мультимедиа; возможность оперативного обновления [6].

Достоинства ресурса: четкая структура словаря, простота использования, краткость, наглядность, актуальность, доступность.

Формат электронного словаря позволяет организовать внутрипредметные, внутрипрофильные и внешние связи с электронными ресурсами: ссылки в гипертексте на собственные ресурсы словаря; ссылки на электронные формы учебников; ссылки на электронные хрестоматии и дополнительную литературу; ссылки на Интернет-ресурсы и т.д.

Методический аппарат электронного словаря включает краткие рекомендации по использованию данного ресурса, комментарии: трактовки понятий, различные подходы, точки зрения, связанная с этим проблематика.

Этапы формирования электронного словаря социально-гуманитарного профиля: Теоретическое обоснование построения электронного словаря; Определение единого межпредметного понятийного пространства и формирование его структуры; Выявление дублирования и пробелов, согласование межпредметных и внутрипредметных терминов и определений; Разработка методического аппарата ресурса; Разработка основного содержания (термины и определения); Определение общих межпредметных понятий; Сборка всех компонентов; Ссылки на внутрипредметные, внутрипрофильные и внешние источники; Разработка мультимедиа сопровождения.

В целом, использование электронного словаря поддержит, на наш взгляд, творческую активность учащихся, формирование их креативного мышления. Особенно полезным данный ресурс может оказаться в проектно-исследовательской деятельности старшеклассников [7; 8]. Используя материалы электронного словаря как своеобразного навигатора, учащиеся смогут легко сориентироваться в понятийном пространстве и, используя внутренние и внешние ссылки в гипертексте, быстро и грамотно осуществить поиск факторов, процессов, явлений, статистические и графические иллюстрации, связанные с исследуемой проблемой.

Можно ожидать также расширение самостоятельности учащихся в обучении, применение эффективных технологий, освоенных в рамках одного предмета, для решения ситуаций в смежных предметах. По сути, электронный словарь станет инструментом организации учебной деятельности на более высоком межпредметном уровне. В итоге, системно-деятельностный подход к обучению может быть обеспечен более полно, чем в традиционной практике. В свою очередь, работа с ресурсами словаря поддержит и учителя, будет содействовать его профессиональному росту.

1. Амбарцумова Э.М. Межпредметные связи географии и экологии: проверка достижения метапредметных результатов в условиях модернизации школьного образования. География в школе. – 2017. – №6. – С. 25-30.

2. Апатова Н.В. Влияние информационных технологий на содержание и методы обучения в средней школе. Автореферат д.п.н. М., 1994, С.16.

3. Королькова Е.С. Электронный учебник: «за» и «против» (по данным анкетирования и материалов форумов) //В сборнике: Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика сборник научных статей. Сб. материалов. – М., 2018. – С. 109-118.

4. Коростелева А.А. Межпредметная интеграция как способ усиления воспитательного потенциала курса «Обществознание» //Современная наука. – 2016. – №2. – С.42 – 47.

5. Коростелева А.А., Крючкова Е.А., Французова О.А.. Формирование образовательно-го пространства средствами метапредметных и межпредметных понятий в дисциплинах социально-гуманитарного цикла /А.А. Коростелева, Е.А. Крючкова, О.А. Французова //Стандарты и мониторинг в образовании. 2017. № 4. С. 17-23.

6. Лазебникова А.Ю. Учебник обществознания: этапы, факторы и направления обновления /А.Ю. Лазебникова, О.А. Французова//Ценности и смыслы. – 2018. – №5. – С.73-86.

7. Суходимцева А.П. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем /А.П. Суходимцева, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова //Научный диалог. – 2018. – №3. – С.319 – 336.

8. Суходимцева А. П. Использование возможностей межпредметности в профессиональном становлении педагога //Педагогическое образование: оптимизация, модернизация и прогноз развития. Сб. материалов. – М., 2018. – С. 46 – 52.

УДК 373.1

Реализация межпредметного взаимодействия в деятельности учителя

Суходимцева А.П., к.п.н., ст.н.с. Центра социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, SPIN-код 3794-4387, suhodimtseva@yandex.ru

Аннотация: Раскрывается актуальность использования межпредметного подхода в практике школы для достижения требований ФГОС общего образования. Особое место отведено рассмотрению профессиональной компетентности педагога как фактора успешного достижения школьниками метапредметного результата образовательной программы (в части межпредметных умений). Описываются результаты педагогического исследования «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды». Рассматривается теория и практика деятельности учителей-участников экспериментальной площадки ИСРО РАО.

Ключевые слова: межпредметность; интеграция; педагогическая деятельность; методы.

Implementation of interdisciplinary cooperation in the activities of teachers

Sukhodimtseva A.P., Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Associate at the Institute for Strategy of Education Development, the Russian Academy of Education.

Abstract. The article reveals the relevance of the use of interdisciplinary approach in school practice to achieve the requirements of the GEF of General education. A special place is given to the consideration of the professional competence of the teacher as a factor in the successful achievement of students metasubject result of the educational program (in terms of interdisciplinary skills). The article describes the results of pedagogical research "Updating the content of General education and teaching methods in the modern information environment". The theory and practice of activity of teachers-participants of the experimental platform of Institute for Strategy of Education Development, the Russian Academy of Education is considered.

Keywords: interdisciplinary; integration; pedagogical activity; methods.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Межпредметное взаимодействие в школе является непременным условием современного качественного школьного образования, обусловленного требованиями постиндустриального общества. По мнению А.М. Новикова, в новом тысячелетии «образование в стране должно стать качественно иным» в соответствии с происходящими преобразованиями, направленными на построение «гуманистического демократического общества с рыночной экономикой» [11, с. 89]». Качественное образование мы рассматриваем как процесс и как результат (образованность). При этом под качеством образования понимается «характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [10, с. 147].

Отметим, что термином «постиндустриальное общество» обозначается (по А.М. Новикову) «социум (общество), потенциал развития которого во все возрастающей степени определяется располагающим им масштабами информации и знаний». Такое общество также называется «информационным обществом» или «обществом знаний» ввиду той роли, которую в нем играют знания и информация [9, с. 108]. Как следствие, появляются новые требования к общеобразовательной школе. Ученые сходятся во мнении, что новая школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать [1]. Должна учить человека классифицировать и переклассифицировать информацию, оценивать ее, изменять категории при необходимости движения от конкретного к абстрактному и обратно [2], рассматривать проблему с новой позиции, уметь понимать текст, анализировать его, оформлять свои мысли в виде текста и т.п. [9]. Понятно, что для освоения указанных умений от школьников требуется развитая способность понимания и видения учебной и жизненной ситуации или явления в целом. Этому способствует работа в межпредметном поле, где реализуется интеграция наук и способов деятельности.

С началом процесса введения ФГОС общего образования в 2009 году все очевиднее назревает необходимость объединения возможностей всех образовательных областей, учебных предметов с целью ухода от «фрагментарности знаний учащихся», формирования «понимания взаимосвязей и взаимодействия, присущих процессам и явлениям реального мира» [8]. Необходимость использования межпредметного подхода в практике школы также необходима для решения проблем метапредметности образования [7]. Известно, что метапредметные образовательные результаты освоения основной образовательной программы ФГОС общего образования включают, среди прочего, межпредметные понятия и универсальные учебные действия <...> самостоятельность организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории (см. п.8 раздела II).

Не реализован до настоящего времени и воспитательный потенциал межпредметного взаимодействия в школьном образовании. Духовное единение учителя и ученика, нравственная ответственность учителя за судьбы его учеников – это всегда было исконной российской педагогической традицией. [11, с. 46]. Однако именно этот аспект остается недостаточно «осовременен» образовательной практикой. А в методической и педагогической литературе не так уж много публикаций, которыми может воспользоваться учитель. В качестве примера приведем одну из них – «Основы реализации воспитательного потенциала естественнонаучного и социально-гуманитарного образования» [3].

В науке и практике в настоящее время межпредметность начинает рассматриваться в контексте понятий «метапредметность», «надпредметность» как проявление интегративных процессов современной школе. Межпредметная интеграция нашла новый интерес у исследователей как способ, позволяющий интегрировать содержательные и деятельностные аспекты образования и формирования у учеников интегрального мировосприятия, интегрального мышления [4; 5; 13; 15].

Нами межпредметность рассматривалась в контексте взаимодействия.

Межпредметное взаимодействие – методологический принцип системности организации образовательного процесса в школе, обеспечивающий интеграцию содержания учебных дисциплин (образовательных областей), методов и приемов учения/обучения школьников, как в рамках, так и за рамками учебных предметов.

Насколько образовательная практика школ готова ответить на эти вызовы времени, исследовалось на протяжении трех лет сотрудниками Центра социально-гуманитарного образования ИСРО РАО посредством многоаспектной научной деятельности: проведение тематического регионального вебинара с целью изучения экспертного мнения педагогов [14]; изучение материалов на открытых социальных сетях педагогического профессионального сообщества [12]; изучение интегрированного содержания учебников [6]; изучение устоявшейся практики реализации межпредметного подхода (программа творческого междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок» автора Н.Б. Шумаковой).

Межпредметное взаимодействие в образовательной практике и в деятельности учителей изучалось на экспериментальных площадках школ Тверской, Московской, Иркутской областей в трех аспектах. Исследовались:

- 1) научные основания (подходы, концепции), которыми располагают учителя для осуществления межпредметной деятельности;
- 2) учебные материалы (программы, пособия и пр.) непосредственно по научным положениям, теориям и пр., а также по формируемым УУД, мыслительные операции;
- 3) применяемые учителями методы и технологии для организации межпредметного образовательного процесса.

На площадках изучался вопрос «Реализация межпредметного подхода к обучению и развитию одаренных детей» в рамках темы исследования «Межпредметное взаимодействие в школьном образовании: теория и практика». Стоит заметить, что проблема одаренности детей не была основным направлением в работе площадок. Акцент был сделан на работу в поле межпредметности, средствами которой возможно развивать способности всех детей, в том числе и одаренных. Контекст одаренности призван был усиливать внимание учителей на необходимость создания как можно больше новых образовательных ситуаций, в которых ученики будут вынуждены использовать знания из различных учебных предметов и применять отработанные на одном предмете способы деятельности на другом и вообще за его пределами.

Межпредметность с позиции обучающихся рассматривалась нами как компонент учебной деятельности школьников, призванный расширить межпредметные знания и развить их *«межпредметные умения»* – умения, которые *обеспечивают способы работы в межпредметном поле на всех учебных предметах и вне их.* Можно сказать, что освоенные межпредметные умения являются связующим звеном между различными видами учебной деятельности в рамках одной или нескольких образовательных областей. В рамках современной терминологии такие умения можно отнести к разряду УУД, только вычленив из них именно те, которые нужны ученику для обобщения знаний и умений из смежных/ и не только учебных предметов. Ученики успешно могут применять в таком случае усвоенные способы работы и усвоенные знания в новых учебных ситуациях.

На первом этапе был осуществлен экспертный опрос участников экспериментальных площадок, который проводился дистанционно при помощи автоматической системы Google. Опрос учителей проводился по трем направлениям: получение информации о контингенте участников опроса, определение уровня понимания ими сути межпредметности, выявление успешного опыта работы в области межпредметности. По результатам ответов устанавливался условный уровень готовности респондентов осуществлять реализацию межпредметного подхода к работе с одаренными и потенциально одаренными детьми.

Приведем результаты исследования по ключевой позиции – понимание педагогами сути межпредметности. При проведении педагогами самооценки относительно понимания этого термина большинство из них утверждают, что этот термин им абсолютно понятен (в среднем 46,5% всех опрошенных) и скорее понятен (в среднем 48% всех опрошенных). Однако показатели ответов на следующие вопросы свидетельствуют об обратном. Так, задавался вопрос относительно видов реализации межпредметного взаимодействия в школе для развития одаренности детей. При ответе можно было сделать выбор из предлагаемого списка видов межпредметного взаимодействия или написать другой ответ: интеграция знаний обучающихся из различных учебных предметов в рамках работы с межпредметным понятием; интеграция знаний обучающихся в рамках одного учебного предмета вокруг межпредметной темы; интеграция знаний обучающихся в рамках одного учебного предмета вокруг темы этого предмета; взаимодействие учебных предметов по развитию УУД обучающихся; взаимодействие за рамками учебных предметов; все указанные виды в пунктах 1-2 в комплексе; все указанные виды в пунктах 1-4 в комплексе; все указанные виды в пунктах 1-5 в комплексе; не знаю; другое.

Как видно из приведенного списка выбора ответов, вопрос ориентирован на выявление реального уровня понимания учителями термина «межпредметность». Выяснялось, насколько глубоко на самом деле педагоги понимают суть этого термина с учетом «информационной структуры учебного предмета, морфологической структуры учебной деятельности и организационно-методических элементов между учебными дисциплинами» (по И.Д. Звереву, В.А. Максимовой). Неслучайно глубина понимания термина «межпредметность» осуществлялась через категорию «межпредметное взаимодействие». Для эффективной реализации межпредметного подхода к работе с одаренными детьми необходимо включение в образовательный процесс всех участников образовательных отношений. Следовательно, свои усилия должны объединить учителя разных предметов и педагоги, организующие внеурочную деятельность школьников. При этом результат сотрудничества может отражаться, как на уроке, так и за его пределами.

Выбирая ответ, учителям следовало бы обратить внимание на словосочетание «для развития одаренности детей», т.к. речь идет не просто о реализации «межпредметного взаимодействия в школе», а о творческом и эффективном сотрудничестве всех участников образовательных отношений в рамках межпредметности. Это положение справедливо и для создания плодотворной работы в школе, если не ставится задача, связанная с проблемой одаренности.

В вопросе также неслучайно указано «в школе». Иными словами, вопрос следовало бы «прочитать» так: Межпредметное взаимодействие в ШКОЛЕ для развития одаренности детей ЭФФЕКТИВНО может реализоваться в следующих видах (перечисляются выше названные виды межпредметного взаимодействия). Известно, что эффективный труд предполагает управление ресурсами относительно цели. Следовательно, если ставится цель создания условий для развития одаренности детей в школе, то будет ли достаточно возможностей (ресурсов) одного учителя или даже нескольких учителей, предполагающих использовать способ работы с одним межпредметным понятием для интеграции знаний учеников из различных учебных предметов (п.1 вопроса)?

Полагаем, что возможен один ответ – пункт 5 (взаимодействие за рамками учебных предметов), который отметили в среднем лишь 5% всех опрошенных. Частично верным можно считать ответ в пункте 7 (отметило 15% всех опрошенных), если бы в данный набор способов не входил пункт 3 (интеграция знаний обучающихся в рамках одного учебного предмета вокруг темы этого предмета). Пункт 3 является своеобразной ловушкой в анкете, т.к. «предметный» по определению не является межпредметным. Это абсолютно неверный ответ, который все-таки отметило 4.3% всех опрошенных.

Таким образом, во всей полноте суть «межпредметности» понимает очень незначительное количество опрошенных педагогов. Работа, связанная с развитием межпредмет-

ных умений школьников должна быть одним из важных направлений в деятельности современного учителя. Однако отсутствие у подавляющего большинства учителей понимания сути межпредметной интеграции и необходимости его системной организации, несформированность умения ставить междисциплинарные цели и определять интегральные результаты обучения, не позволяет реализовать потенциал межпредметного взаимодействия.

1. Ворозицков С.Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: управленческий аспект /С.Г. Ворозицков, М.М. Новожилова. Москва, 2006. – 346 с.

2. Ворозицков С.Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции. /С.Г. Ворозицков //Иновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – № 1. – С. 32-36.

3. Ганженко М.Б. Основы реализации воспитательного потенциала естественнонаучного и социально-гуманитарного образования/ М.Б. Ганженко, Т.Г. Жарковская, А.А. Коростелева, Н.С. Курьянова, Л.В. Манько// Москва, 2014. – 34 с.

4. Коваль Т.В. Методика организации работы с визуальными источниками / Т.В. Коваль // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. – № 10. – С. 22-27.

5. Коростелева А.А. Межпредметный уровень взаимодействия учебных дисциплин в интеграционном пространстве современного образования/А.А. Коростелева// Преподавание истории и обществознания в школе. – 2018. – № 8. – С. 36-40.

6. Лазебникова А.Ю. Учебник обществознания: этапы, факторы и направления обновления/А.Ю. Лазебникова, О.А. Французова // Ценности и смыслы. – 2018. – №5. – С. 73-86.

7. Лазебникова А.Ю., Коваль Т.В. Метапредметные результаты как новый компонент образовательных стандартов // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2017). Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, – 2017. – 598 с. – С. 448-458.

8. Лазебникова А.Ю. Государственная итоговая аттестация по обществознанию: первые результаты / А. Ю. Лазебникова // Оценка качества образования. – 2008. – № 2. – С. 30-40.

9. Новиков А.М. Постиндустриальное общество – общество знаний. Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 108-118.

10. Новиков А.М. Качество образования: система внутренних и внешних оценок/А.М. Новиков, Д.А. Новиков Народное образование. 2007. № 4. С. 147-155.

11. Новиков А.М. Я – педагог. М. Эгвес, 2011. – 136с.

12. Синельников И.Ю. Развитие межпредметного взаимодействия как насущная задача школьного образования: проблемно-рискологический аспект/Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2018. № 2. С. 279-288.

13. Синельников И.Ю. Изучение предметов социально-гуманитарного цикла: формирование метапредметных умений работать с различными источниками информации/И.Ю. Синельников//Преподавание истории и обществознания в школе. – 2016. – № 6. – С. 36-41.

14. Синельников И.Ю., Жарковская Т.Г. Готовность учителей к межпредметному взаимодействию: реалии и перспективы // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА-2018) / Под ред. С.В. Ивановой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. – С. 692-700.

15. Французова О.А. Межпредметный уровень интеграции содержания образования/Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – М.: АСУ, 2018. – № 2. С. 289-295.

Реализация интегративного подхода в программах повышения квалификации учителей географии

Амбарцумова Элеонора Мкртычевна, научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва, SPIN-код: 2721-8001, elamb@mail.ru

Аннотация. В статье определено место и роль интегративного подхода в программе повышения квалификации системе ДПО; раскрыта его сущность; приведены другие подходы, реализуемые в представленной программе формирования готовности педагога к использованию современных форм контроля и оценки образовательных достижений школьников на курсах повышения квалификации учителей географии; рассмотрены содержание и структура программы повышения квалификации учителей с целью формирования готовности педагога к использованию современных форм контроля и оценки образовательных достижений школьников.

Ключевые слова: система дополнительного профессионального образования (ДПО); компетенции учителя; ФГОС, контроль и оценка образовательных достижений; личностный, системно-деятельностный, компетентностный и интегративный подход; готовность педагога к использованию современных форм контроля.

Implementation of the Integrative Approach in the Curriculum of Advanced Training of Geography teachers

Ambartsumova Eleonora, Researcher, Laboratory of Social and Humanitarian Education, ISRO RAO.

Abstract. The place and role of the integrative approach in the advanced training curriculum supplementary vocational training system has been determined; its essence is revealed; other approaches implemented in the presented teacher education willingness curriculum for using modern forms of monitoring and evaluating educational achievements of students in advanced training courses for teachers of geography are given, the content and structure of the curriculum for improving teachers' skills are examined with a view to developing willingness for using modern forms of monitoring and evaluation of educational achievements of students.

Key words: supplementary vocational training system; teacher's competence; Federal State Educational Standard, control and evaluation of educational achievements; personal, system-activity, competence and integrative approach; teacher's willingness to use modern forms of evaluation.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Одним из приоритетов модернизации Российского образования является развитие системы повышения квалификации и переподготовки педагогов и как следствие улучшения качества образования обучающихся в соответствии с происходящими преобразованиями, направленными на построение «гуманистического демократического общества с рыночной экономикой» [4, с. 89]. Качественное образование мы рассматриваем как «характеристику системы образования, отражающую степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [3, с. 147].

Изменения в отечественном образовательном процессе в целом, и в контрольно-оценочной области в частности, породили необходимость приспособления к возросшим требованиям к компетенциям учителя в осуществлении контроля и оценки учебных достижений обучающихся. Повышенные требования к качеству образования требуют раз-

работки программно-методических материалов для повышения уровня профессиональных компетенций учителя, создания необходимых психолого-педагогических условий для их внедрения.

Ретроспективный анализ состояния изученности вопросов подготовки учителя в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) свидетельствует о том, что методологические проблемы были исследованы учёными: В.И. Андреев, С.Я. Батышев, В.П. Беспалько, М.М. Поташник, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской, Т.И. Шамова и др. «Сложившаяся система повышения квалификации на современном этапе все еще недостаточно обеспечивает формирование умений осуществления контрольно-оценочной деятельности данной категории педагогических работников» [2, с.4]. Как показывает практика «большинство педагогов недостаточно владеют необходимыми современными приемами и формами контроля и оценки образовательных достижений обучающихся. Об этом свидетельствуют результаты многочисленных семинаров, вебинаров (локальных, региональных и всероссийских), проведенных автором, а также анализ оценивания педагогами-экспертами ответов обучающихся в диагностических работах по географии, ответов выпускников в экзаменационных работах итоговой аттестации» [1, с.47]. Возникает необходимость выявления новых подходов к организации системы повышения квалификации и переподготовки учителя гуманитария в условиях реализации ФГОС. Именно «Стандарт является основой для: организации подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования является ФГОС [5].

Наряду с личностным, системно-деятельностным, компетентностным подходами в развитии профессиональных компетенций педагога важным становится интегративный подход.

Все вышеперечисленные подходы легли в основу разработанной нами методической модели формирования готовности педагога к использованию современных форм контроля и оценки образовательных достижений школьников.

Более подробно остановимся на интегративном подходе, с опорой на который были разработаны программно-методические материалы по формированию готовности педагога к использованию современных форм контроля и оценки образовательных достижений школьников, апробированные на курсах повышения квалификации учителей географии в системе ДПО Рязанского института развития образования.

Интегративный подход заключается в том, что подготовка педагога обеспечивает формирование их готовности к вышеуказанной деятельности на основе интеграции знаний по педагогике, психологии, тестологии и географии.

Интегративный подход заключается также и в том, что дополнительное профессиональное образование педагогов и обучение учащихся осуществляется на основе совмещенных образовательных технологий, методов и форм контроля как традиционных, так и современных. Тем самым осуществляются связи между различными научными направлениями.

В процессе обучения педагогов используются как современные, так и традиционные формы оценки педагогов: тестовый входной контроль, текущий устный опрос, устный зачет, итоговое тестирование, совмещенных образовательных технологий.

Программа «Формирование готовности педагога к использованию современных форм контроля и оценки образовательных достижений школьников» рассчитана на модульное обучение (8 час.) и может стать составной частью любой Программы повышения квалификации педагогов в системе ДПО по проблематике «Оценка качества образования». Программа поможет педагогам преодолеть дефициты и пробелы, существующие в контрольно-оценочной деятельности, связанные с применением современных форм, преимущественно стандартизированных тестов.

Цель реализации программы: совершенствование профессиональных компетенций педагога в области использования современных форм контроля и оценки образовательных достижений школьников (на примере географии).

В процессе обучения у педагогов формируются такие компетенции, как оценивание образовательных достижений школьников с использованием стандартизированных тестов, осуществление выбора измерителей в соответствии с целями обучения и контроля, интерпретация результатов оценивания выполнения заданий.

Впервые она была апробирована в 2018 г. на курсах повышения квалификации учителей географии в Рязанском институте развития образования.

Программа состоит из теоретического (содержательного) и деятельностного блоков.

Теоретический (содержательный) блок предполагает изучение теоретического материала по данной проблематике и предусматривает изучение содержания лекционного материала, учебной литературы по методике контроля и оценке образовательных достижений по географии, повторение необходимых разделов общей дидактики, психологии и педагогики. В теоретическом блоке характеризуются различные современные формы контроля, раскрывается сущность современных форм контроля: стандартизированное тестирование; компьютерное тестирование; адаптивное тестирование, формирующее оценивание, с акцентом на стандартизированный контроль. Смысл понятий «качество образования», «оценка образовательных достижений обучающихся», «контроль», «оценивание», «педагогическое измерение», «современные формы контроля», «стандартизированные формы контроля и оценивания»; «формирующее оценивание»; «адаптивное тестирование»; «компьютерное тестирование», «контрольные измерительные материалы»; значение «обратной связи» контрольно-оценочных процедур.

На занятиях рассматриваются принципы отбора тестовых материалов из различных источников; особенности технологии проведения контрольно-оценочных процедур; выявляются преимущества стандартизированных тестов; роль формирующего оценивания, его отличие от итогового, особенности адаптивного тестирования.

Деятельностный блок нацелен на формирование первичных профессиональных умений работать с различными нормативными документами, тестовыми материалами. В процессе обучения развивается умение осуществлять анализ различных источников: ФГОС, задающих содержательно-целевые рамки контроля и оценивания образовательных достижений обучающихся, и сопряженных с ними нормативных и методических документов. Деятельностный блок включает формирование и развитие осознанного отбора и применения стандартизированных измерительных материалов из Банка готовых тестовых материалов, обладающих надежными характеристиками. В Программе рассматриваются возможности использования современных форм контроля и оценки в сочетании с традиционными формами контроля и оценки. Формируются умения соотносить собственное оценивание заданий с развёрнутым ответом с эталонным; навыки, связанные с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) в контрольно-оценочных процедурах. Важное место отводится формированию умения производить отбор разноуровневых заданий, выявлять критерии оценивания; осуществлять оценивание в соответствии с критериями оценивания, а также производить отбор заданий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и другими группами обучающихся.

Программа предусматривает проектирование учебных занятий в активно-деятельностной форме, а именно: дискуссии, интерактивные лекции, практические занятия. Внедрение Программы продемонстрировало возможности овладения новыми методами и технологиями обучения, возможности профессионального роста и самосовершенствования педагогических компетенций. Результативность профессионального роста очевидна и бесспорна, благодаря реализации интегративного подхода, то есть реализации принципа интеграции в процессе повышения квалификации педагога, который обес-

печивает целостность и системность процесса обучения педагогов на курсах повышения квалификации в системе ДПО.

1. Амбарцумова Э.М. *Использование учителем современных форм контроля и оценки образовательных достижений обучающихся на уроках географии //География в школе. – 2017. – № 5. – С. 46-49. Издательство: ООО «Школьная Пресса»*

2. Быччик С.А. *Контрольно-оценочная деятельность педагога колледжа как средство повышения профессиональной компетентности. Дис. канд. пед. наук: Уральский государственный университет физической культуры. – 2013. – Челябинск. 150 с.*

3. Новиков А.М. *Качество образования: система внутренних и внешних оценок/А.М. Новиков, Д.А. Новиков Народное образование. 2007. № 4. С. 147-155.*

4. Новиков А.М. *Я – педагог. М. Эквес, 2011. – 136с.*

5. *ФГОС С(П)ОО*

УДК 37.02

Конвергенция в образовании: soft skills или неакадемические (жизненные) навыки школьников

Французова Ольга Александровна, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ Институт стратегии развития образования Российской академии образования SPIN-код: 8669-2089, frantsuzova@mail.ru

Аннотация: В статье исследуются вопросы конвергенции образования и формирования неакадемических (жизненных) навыков учащихся. Представлены результаты исследования по выявлению отношения преподавателей истории и обществознания к формированию жизненных навыков школьников в процессе обучения.

Ключевые слова: конвергенция образования; формирование жизненных навыков; гибкие навыки; мягкие навыки, жизненные навыки; учебная конвергенция.

Convergence in education: soft skills or non-academic skills of schoolchildren

O.A. Frantsuzova, Candidate of Historical Sciences, SBSI Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education (ISED RAE), Moscow

Keywords: Convergence in education; soft skills; life skills; formation of life skills; educational convergence.

Abstract: The article is devoted to the question of convergence in education activities formation of soft skills of students. The results of the study to identify the relationship of teachers of history and social studies to the formation of soft skills of students in the learning process.

Keywords: Convergence in education; soft skills; life skills; formation of life skills; educational convergence.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

В современном образовательном процессе постоянно происходит поиск возможностей для обновления образования, позволяющих сделать более эффективной преподавательскую деятельность учителя и учебную деятельность школьников. В условиях предметного обучения познавательная деятельность сосредоточена на овладении ключевыми дидактическими единицами и способами оперирования ими в учебных целях, где важнейшими академическими навыками выступают владение методами анализа и сравнения информации в рамках предметного поля учебной дисциплины, систематизации и классификации данных и некоторые другие способы познания, реализующие освоение учебной стратегии, квинтэссенцией которой выступает «умение учиться».

С другой стороны, образовательный процесс может содействовать также получению умений и навыков, которые нужны человеку в его ежедневной жизнедеятельности, а

также формированию soft-skills, или неакадемических (жизненных) навыков школьников [15]. Одним из путей реализации этого требования может выступать сближение предметного обучения, другими словами, конвергенции в образовании, приводящей к общему образовательному результату.

Теоретические основания классической конвергенции были сформулированы в социальной философии XX века в идеях философов прагматизма и функционализма. Дж. Дьюн, обнаруживая общие подходы к интерпретации социального опыта, выделяет в теории социологического познания три основополагающие концепции – непрерывность, транзитивность и коммуникации. Развитие современного образования позволяет рассмотреть эти понятия под новым углом зрения.

«Непрерывность» понимается в современной науке как процесс последовательной и целостной взаимной адаптации окружающей среды и потребностей индивида (субъекта), в этой связи непрерывность следует рассматривать как важную характеристику динамичности социальной жизни. Непрерывность (непрерываемость) социальной жизни и адаптации, ее эволюционность служит характеристикой «человеческого опыта», а процесс его самообновления и роста представляет собой процесс образования (обучения). «Транзитивность», как свойство бинарного отношения, выступает «переносом» опыта из одной социальной области в другую, а коммуникация определяет смысловой контекст этого переноса и обмена информацией [12]. Принципы непрерывности и транзитивности получили развитие и интерпретацию в классической теории функционализма, согласно которой различные компоненты социальной структуры проявляют себя и достигают самореализации благодаря недискретному характеру социальной жизнедеятельности. В соответствии с теорией функционализма, любой вид социального опыта играет жизненно важную роль в контексте структуры, а функции выступают как наблюдаемые последствия, служащие для приспособления и адаптации к внешней среде.

Совместимость этих принципов – непрерывности и функционализма – получают развитие в философской теории конвергентности, в соответствии с которой сходные проблемы и иные точки соприкосновения могут повлиять на эволюцию в направлении сближения и интеграции относительно «замкнутых» (или даже противоположных) систем, что позволяет повысить функциональную адаптацию субъекта в новой социальной среде или новой жизненной ситуации.

В классических теориях конвергентности (философы Дж. Гэлбрейт, У. Ростоу, Ж. Фурастье, А. Сахаров, П. Сорокин и др.), исследовавших историю эволюции современного общества, утверждается возможность инфильтрации, то есть проникновения и скопления элементов, которые нехарактерны и не являются составной частью системы. В дальнейшем принципы и основания теории конвергентности были вынесены за пределы фундаментальной науки и перенесены в прикладную сферу.

С развитием цифрового постиндустриального общества появляется понятие **«цифровая конвергенция»** в образовании (digital convergence) – тенденция, приводящая к тому, что различные IT-технологии, мультимедиа, контент, услуги и приложения становятся все более универсальными и похожими друг на друга, доступными через одну точку доступа. Так, например, с помощью одного из гаджетов можно получить доступ к телефонии, интернету, оплатить счета, заказать билеты. Цифровая конвергенция в образовании, связанная с расширением технических возможностей и привлечением интернета и компьютерных технологий в образовательных целях, предоставляющая возможность получить практически любую оцифрованную информацию, вместе с тем несет серьезный ряд рисков, способных нарушить обучение, среди которых – изменение баланса образовательных инструментов в преподавании и неконтрольность Интернет-ресурсов.

Вместе с тем, современная цифровая конвергенция в образовании инициирует переход от predetermined видов адаптивного программного обеспечения к программному

обеспечению, которое является более интуитивным, гибким и адаптирующимся к предыдущим знаниям учащихся, уровню прогресса и готовности к обучению [5].

Понятие «**образовательная конвергенция**», или «учебная конвергенция», до сих пор не имеет единого терминологического определения. По мнению авторов статьи, образовательная конвергенция (educational convergence) – это процесс сближения образования, аналитики обучения и опыта преподавателей. Конвергентный подход в образовании предполагает преодоление междисциплинарных границ и дисциплинарной разобщенности. Результатом конвергенции обучения может выступать эффективная образовательная траектория, ведущая к лучшим результатам учащихся.

Если анализировать направленность процесса конвергенции, то предметом интеграции могут выступать: содержательные стороны образовательных областей и образовательных предметов [4]; образовательные результаты, достигаемые с помощью учебных предметов [10]; воспитательный аспект [6]; методика и методы обучения школьников [3].

Можно выделить несколько уровней реализации конвергентного подхода:

- содержательный аспект конвергенции – использование множественных источников информации, данных, знаний, сконцентрированных в отдельных предметных учебных областях, для межпредметной интеграции учебного материала;
- организационно-методический аспект конвергенции – сближение форм организации образовательного процесса, образовательных технологий (методик и методов обучения);
- воспитательный аспект конвергенции – сближение воспитательной направленности обучения;
- деятельностный аспект конвергенции – формирование умений и навыков, как общих результатов образовательного процесса, посредством различных образовательных предметов.

Если рассматривать навыки как автоматизированные компоненты сознательного действия человека, вырабатываемые в процессе его выполнения, существующие как динамический стереотип, то необходимо рассмотреть содержание понятия «**soft-skills**» («гибкие навыки» или «мягкие навыки»).

В соответствии с Оксфордским словарем, «гибкие навыки» определяются как личные качества, позволяющие человеку гармонично и эффективно взаимодействовать с другими людьми.

Гибкие навыки не являются изолированными явлениями, они взаимосвязаны и взаимозависимы, многофункциональны, имеют междисциплинарный характер и могут быть приобретены только в результате комплексного образовательного процесса. Поэтому их формирование и развитие должно быть конечной целью всего содержания образования и всей деятельности, осуществляемой в школе.

Среди значимых soft-skills выделяют следующие: дивергентное мышление, критическое мышление, навыки эффективного решения проблем, умение видеть картину целиком, самоорганизованность, коммуникативные навыки, умение работать в команде, искусство ведения диалогом, креативность, управление своим временем, эмоциональный интеллект, навыки разрешения конфликтов, уважение к культуре других народов, ответственность, общительность, управление проектами и большими массивами данных (рис. 1). Многие из них формируются в практической деятельности (от тренингов до решения кейс-стади и выполнения коллективных проектов).

В 2016-2017 гг. сотрудники Института стратегии развития образования И.Ю. Синельников и А.П. Суходимцева проводили исследование условий достижения педагогами уровня компетенции в педагогическом проектировании, в том числе, путем межпредметной интеграции посредством проведения интегративных уроков [13; 14]. Большинство опрошенных отметило недостаточность использования интегрированных уроков, при этом третья часть отметила возможность для эпизодического использования интегрированных уроков с целью формирования умений учащихся. Среди важнейших усло-

вий, содействующих эффективности работы педагога были названы самообразование и повышение квалификации, работа в «команде» с коллегами, ознакомление с передовым опытом. Полученные данные позволили исследовательской группе сделать вывод о недостаточности использования межпредметного взаимодействия и межпредметных связей для формирования навыков учащихся.



Рис. 1. Четыре группы Soft skills

Проведенное в 2018 году сотрудниками Центра социально-гуманитарного образования под руководством д.п.н., чл.-корр. РАО А.Ю. Лазебникова, анкетирование подтвердило результаты исследования И.Ю. Синельникова и А.П. Суходимцевой относительно недостаточного внимания учителей к вопросам межпредметной интеграции [2; 11].

Целью исследования ставилось выявление отношения преподавателей истории и обществознания к определенному кругу вопросов, связанных с формированием у учащихся в процессе обучения жизненных навыков. В результате анкетирования было опрошено 114 учителей истории и обществознания Московской области, среди которых 59 % составляют учителя, имеющие педагогический стаж от 20 до 30 лет, 10 % – стаж более 40 лет.

Для проведения анкетирования было выбрано восемь значимых жизненных навыков учащихся, которые следовало проранжировать по уровню их значимости в сфере социальных отношений и практики. (Учителям в анкете было предложено проранжировать жизненные навыки старшеклассников по уровню их значимости в сфере социальных отношений и практики).

На первое место вышла способность к межличностному взаимодействию (38% опрошенных). Вторую и третью позиции большинство опрошенных отдали способности принимать самостоятельное решение на основе приобретенного жизненного опыта и способность к критическому мышлению. Далее места в рейтинге распределились следующим образом: критический анализ информации, полученной из различных источников (СМИ, сфера ближайшего окружения и др.), – 4 место; умение взаимодействовать с социальными институтами – 5 место; способность к решению задач метапредметного и межпредметного уровня – 6 место; финансовая грамотность – 7 место. Последнее место было отведено умению проходить собеседования, составлять резюме. Можно констатировать, что большинство педагогов справедливо отдали приоритет базовым умениям и навыкам, которые лежат в основе более конкретных составляющих жизненных навыков.

В то же время изучение образовательной практики показывает, что и такие направления как усиление метапредметности и интегративности в обучении, финансовое просвещение учащихся также получают все более широкое распространение.

Заметим, что значимому в современной жизни умению самопрезентации может помочь написание сочинений, в которых требуется выделять главное и сущностное в изложении, а также участие в проектной исследовательской деятельности, направленной на развитие умения ярко и интересно презентовать свое исследование. Безусловно, что такой жизненный навык нуждается в продвижении как в учительской среде, так и в учебной, ведь часто он призван играть важную роль в решении социальных проблем учащихся в будущем. Можно отметить, что учителя далеко не всегда видят связь между современными тенденциями к усилению метапредметности и интегративности обучения и формированием «гибких» навыков школьников относительно качества образования. Под качеством образования понимается «характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [8, с. 147].

Проведенное исследование в целом подтвердило актуальность начавшегося реформирования системы образования в сторону формирования «гибких» навыков учащихся как основы их успешной жизнедеятельности и саморазвития в условиях изменяющейся социальной среды в соответствии с происходящими преобразованиями, направленными на построение «гуманистического демократического общества с рыночной экономикой» [9, с. 89]», «постиндустриального общества» [7, с. 108].

Современные учителя понимают важность формирования навыков школьников, между тем, далеко не всегда видят связь между современными тенденциями к усилению метапредметности и конвергентности обучения. Исследование еще раз показало, что современной системе обучения не хватает практического компонента как инструмента формирования жизненных навыков школьников. В такой ситуации ключевым инструментом обновления образования может выступать конвергенция образования, сближение и взаимодействие образовательных областей при сохранении предметного обучения, получении многоэлементных качественно – новых структур межпредметной среды.

1. Воровицков С.Г. *Общеучебные умения как деятельностьный компонент содержания учебно-познавательной компетенции // Инновационные проекты и программы в образовании, – 2010. – № 1. – С. 32-36.*

2. Гевуркова Е.А. Крючкова Е.А. *Формирование метапредметных умений работать с источниками в курсах истории // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2016. – №7. – С. 33-40.*

3. Горшкова Т.В., Коженовский М.В. *Какая школа нужна современному ребенку: постановка проблемы // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6.*

4. Коростелева А.А. *Межпредметная интеграция как способ усиления воспитательного потенциала курса «Обществознание» // Современная наука. – 2016. – №2. – С.42-47. <https://science-education.ru/rw/article/view?id=28323>*

5. Крючкова Е.А., Амбарцумова Э.М., Лобанов И.А., Французова О.А. *Приемы работы с текстами в социально-гуманитарных дисциплинах (обществознание, история, география) // Наука и школа, – 2018, – №4. – С. 133-141.*

6. Лазебникова А.Ю., Французова О.А. *Учебник обществознания: этапы, факторы и направления обновления // Ценности и смыслы. – 2018. – №5. – С. 73-86.*

7. Новиков А.М. *Постиндустриальное общество – общество знаний. Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 108-118.*

8. Новиков А.М. *Качество образования: система внутренних и внешних оценок/А.М. Новиков, Д.А. Новиков Народное образование. 2007. № 4. С. 147-155.*

9. Новиков А.М. *Я – педагог. М. Эвес, 2011. – 136с.*

10. Покровский Н.Е. Конвергенция, глобализация и конфликт // *Pro et contra*. – 1997. Т. 2. – № 1. – С. 247-269.

11. Романова М.Ю. Реализация идей устойчивого развития в непрерывном школьном экономическом образовании // *Педагогическое образование: становление, структуризация, оптимизация, модернизация и прогноз развития Материалы международной научно-практической конференции*. М. – 2016. – С. 107-112.

12. Синельников И.Ю. Межпредметная интеграция как один из обязательных элементов образовательной деятельности: планы, реальность, риски // *Вестник московского университета. Серия 20: педагогическое образование*. – 2018. – №3. – С.17-24.

13. Суходимцева А.П. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем /А. П. Суходимцева, М. Г. Сергеева, Н. Л. Соколова // *Научный диалог*. – 2018. – № 3. – С. 319 – 336. – DOI: 10.24224/2227-1295-2018-3-319-336.

14. Суходимцева А.П., Дмитриченкова С.В. Межпредметный подход в решении проблем метапредметности образования. *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – № 58-2. – С. 240-243.

15. Lazebnikova A.Yu., O.A. Frantsuzova A.A. Korosteleva, E.A. Kryuchkova, I.A. Lobanov. *Improvement of Education Quality: a Vital Condition for Schoolchildren Acquiring Life Skills. Тезисы конференции Cognitive-Social and Behavioural Sciences*

УДК 372.8

Метапредметные образовательные результаты: умение работать с графиками и диаграммами в КИМ ГИА

Дюкова Светлана Евгеньевна, научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного образования ИСРО РАО, Москва, SPIN-код 7467-3301, s.dyukova@gmail.com

В статье рассматривается умение работать с графиками и диаграммами как универсальное учебное действие. Проведен анализ требований к предметным и метапредметным результатам обучения ФГОС, связанным с этими источниками информации. Проанализированы контрольные измерительные материалы государственной итоговой аттестации (КИМ, ГИА) по разным предметам как примерный показатель уровня требуемого овладения этим умением. Выявлено, что умение извлекать информацию из графиков и диаграмм проверяется в КИМ многих предметов; что в перспективных моделях ОГЭ (ФГОС) планируется проверять не только умение извлекать/использовать информацию из графиков и диаграмм, но и умение составлять их.

Ключевые слова: график, диаграмма, метапредметные результаты, КИМ ГИА, работа с информацией.

Metasubject Educational Results: Skill to Use Graphs and Charts in the State Exam Materials

Svetlana Dyukova, Researcher, Laboratory of Social and Humanitarian Education, ISRO RAO, Moscow

The article deals with the ability to use graphs and charts as a universal learning skill. The analysis of the requirements for subject and metasubject educational results of Federal State Educational Standard associated with these sources of information done. The State Exams Papers in different subjects have been analyzed as an approximate indicator of the level of mastery of this skill. It was revealed that the ability to use information from graphs and charts is evaluated in the State Exam Papers in many subjects at different levels; it is planned to evaluate not only the skill to extract/use information from graphs and charts, but also the ability to compile them in future models of Exam Papers.

Key words: graph, diagram, metasubject results, State Examination Paper, working with information.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Создание методологии исследования, анализа и прогноза результатов международных и национальных исследований качества образования. Научное обоснование и проведение работ по оценке качества общего образования на основе методологии и инструментария международных исследований качества подготовки обучающихся».

В современную информационную эпоху человек должен уметь анализировать, интегрировать, оценивать и создавать информацию в разных формах и различными способами. Это один из навыков XXI в. Требования к формированию таких умений сформулированы во ФГОС основного общего образования и ФГОС среднего общего образования. Они выражены не только в предметных, но и в метапредметных результатах обучения, которые включают универсальные учебные действия: познавательные, регулятивные и коммуникативные, а также и межпредметные понятия. Несмотря на то, что ФГОС опубликованы достаточно давно, и начато их внедрение в школьную практику, остается еще много вопросов, связанных как с теоретическим осмыслением, целями и местом данной группы требований во ФГОС, так и с процессом их формирования.

Сотрудники лаборатории социально-гуманитарного образования ИСРО РАО проводят исследования, связанные с различными аспектами метапредметных результатов обучения: что такое метапредметность, метапредметные результаты обучения [12], каковы возможные методические пути формирования УУД [9; 10; 15]; каким образом может быть оценена сформированность УУД [4], в чем специфика работы с текстами как с источниками информации [1]; 8] на разных предметах социально-гуманитарного цикла, как использовать современные формы контроля образовательных достижений учащихся, в том числе метапредметных результатов [2; 4]; готовы ли педагоги проводить работу для достижения метапредметных результатов и оценивать их [16]. Был проведен анализ возможностей межпредметной интеграции в повышении эффективности деятельности учителя при формировании различных УУД, в том числе межпредметных понятий [3; 11; 13; 17]. Как один из способов формирования УУД в рамках предметного обучения разработан метапредметный курс «Познавательная деятельность» [10]. Были также рассмотрены возможности использования инфографики для формирования такого УУД, как уметь использовать и применять знаки и символы, а также переводить информацию из одного вида в другой [7]. В продолжение этого исследования была изучена возможность рассмотреть умение, связанное с использованием графиков и диаграмм, как метапредметного.

Согласно метапредметным требованиям ФГОС учащиеся после окончания основной и средней школы должны уметь создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач; представлять результаты исследований. Это умение традиционно формируется в процессе обучения разным предметам. Так, в предметной области «Математика и информатика» во ФГОС ООО выделены предметные требования, которые перекликаются с метапредметными результатами обучения, связанными с использованием символов, моделей и схем – моделировать процессы и явления, использовать математический аппарат, исследовать модели с использованием математического аппарата, выбирать способы перевода информации в разный вид в зависимости от целей. В процессе обучения географии, истории, обществознанию, физике, химии, биологии предусмотрена работа с графиками, диаграммами, схемами и т.п. Специфика формирования данного умения на материале естественнонаучных дисциплин заключается в том, что в них большое значение имеют лабораторные исследования, во время которых происходит наблюдение за процессами, а затем их описание (моделирование).

Естественнонаучные предметы являются своего рода связующим звеном между мате-

матикой, которая как наиболее абстрактная наука дает математический аппарат для описания процессов и явлений, которые можно наблюдать и проверить в ходе эксперимента, и предметами социально-гуманитарного цикла, в которых учащиеся, как правило, не могут наблюдать процессы и явления и проверить их экспериментально, а имеют дело только с их моделями разной степени обобщенности. География, как предмет, имеющий и естественнонаучную, и социально-гуманитарную составляющую, в данном контексте обладает возможностями обеих предметных областей. Графики и диаграммы и есть модели явлений и процессов, некоторые из которых учащиеся могут наблюдать в реальной жизни (география, физика, химия, биология), или не могут (обществознание, история); примеры источников информации, в которых происходит преобразования информации из одного вида в другой.

Анализ демонстрационных версий КИМ ОГЭ и ЕГЭ 2018 года по предметам: история, география, обществознание, биология, физика, химия, математика [5; 6] – показал, что в КИМ всех названных предметов, кроме истории и химии, есть задания, при выполнении которых необходимо использовать информацию, предъявляемую в виде графика или диаграммы. Наибольшее количество графиков представлено в работах ГИА по физике.

В перспективных моделях ОГЭ 2020 года по некоторым предметам, которые в настоящий момент обсуждаются педагогической общественностью, доля заданий с использованием графиков и диаграмм осталась примерно той же, с примерно теми же группами заданий [14]. Однако появились задания не только на использование графиков и диаграмм в качестве источников информации, но и на их составление. Так, в модели ОГЭ по информатике появилось задание на составление круговой диаграммы. Перспективная модель рассчитана на компьютерное выполнение, критерии оценивания данного умения предлагаются в диапазоне «диаграмма выполнена верно/неверно» и дается эталон диаграммы. В модели ОГЭ по географии появилось задание на составление графика или диаграммы по предлагаемым статистическим данным. В критериях оценивания заложена проверка сформированности умения перенести числовые данные в систему координат, используя предлагаемый масштаб, подписать оси, т.е. передать информацию в ином виде без искажений. Отдельно следует отметить, что в ОГЭ по физике появилось задание, которое напрямую не связано с графиками и диаграммами, но имеет большое методологическое значение – оно направлено на установление погрешности при измерении величин приборами. Представляется, что для естественно-научных дисциплин в отношении рассматриваемой проблемы это важно, т.к. графики и диаграммы часто являются формой представления результатов экспериментов или наблюдений. Они являются моделями процессов и явлений. Понимание условности моделей, схематизации представления ими процессов и явлений, т.е. методологии научного познания как в естественнонаучных, так и в социально-гуманитарных дисциплинах вносит вклад в формирование целостной научной картины мира.

Таким образом, задания с использованием графиков проверяют в КИМ ГИА разных предметов сформированность умений, которые можно условно разделить на группы: а) извлекать информацию, представленную в явном виде; б) делать выводы на основе представленной информации – требуется произвести несложные интеллектуальные операции с информацией, например, обобщить некоторые категории, выявить тенденции изменения одной величины в зависимости от другой; в) использовать представленную информацию для решения учебно-познавательной задачи с привлечением имеющихся знаний. Графики и диаграммы являются универсальным средством представления информации. Наличие их в КИМ ГИА разных предметов, в том числе в перспективных моделях 2020 года, свидетельствует о том, что умение читать и строить графики и диаграммы в современном информационном обществе и школьном образовании остается одним из важных результатов обучения в основной и средней школах. Объединение усилий разных предметов в формировании данного умения может способствовать более

быстро и качественно к итоговому результату обучающихся.

1. Амбарцумова Э.М. Чтение и понимание текста как средство достижения метапредметных результатов в условиях обновления школьного географического образования// География в школе. – 2018. – № 5. – С.33-41.

2. Амбарцумова Э.М. Диагностика учебных достижений обучающихся основной школы в условиях реализации ФГОС// География в школе. – 2015. – №7. – С. 19-27.

3. Амбарцумова Э.М. Межпредметные связи географии и экологии: проверка достижения метапредметных результатов в условиях модернизации школьного образования// География в школе. – 2017. – № 6. – С. 25-31.

4. Амбарцумова Э.М., Дюкова С.Е. «Использование современных форм контроля достижения метапредметных результатов на уроках географии//Сб. материалов междунаучно-практич. Конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА-2017) / Под.ред. С.В. Ивановой. М., 2017. 599с. С. 529-539.

5. Демоверсии, спецификации, кодификаторы ОГЭ 2019. [Электронный ресурс]: <http://fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения 2.12.2018).

6. Демоверсии, спецификации, кодификаторы ЕГЭ 2019. <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения 2.12.2018).

7. Дюкова С.Е. Использование инфографики для достижения метапредметных результатов обучения// В сб. Научная школа Т.И. Шаповой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем. Сборник статей X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Ответственные редакторы С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова. – 2018. – С. 165-169.

8. Крючкова Е.А. Приемы работы с текстами в социально-гуманитарных дисциплинах (обществознание, история, география)/ Е.А. Крючкова, Э.М. Амбарцумова, И.А. Лобанов, О.А. Французова// Наука и школа. – 2018. – №4. – С. 133-141

9. Коваль Т.В. Задания для работы с текстами и статистической информацией на уроках обществознания в старших классах школы//История и обществознание для школьников. – 2018. – № 3. – С. 3-10.

10. Коваль Т.В. Метапредметный курс «Познавательная деятельность»/ Т.В. Коваль, Е.А. Крючкова, А.Ю. Лазебникова, С.Е. Дюкова// Преподование истории в школе.– 2017. – №9.– С.62-70.

11. Коваль Т.В., Крючкова Е.А. Метапредметный подход к изучению понятий: требования федеральных государственных стандартов и проблемы их реализации в общеобразовательной школе // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. № 3 (39). – С. 75-84.

12. Лазебникова А.Ю., Коваль Т.В. Метапредметные результаты как новый компонент образовательных стандартов // Сб. материалов междунаучно-практич. Конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА-2017) /Под.ред. С.В. Ивановой. М., 2017. 599с. С. 448-458.

13. Коростелева А.А. Межпредметная интеграция как способ усиления воспитательного потенциала курса «Обществознание» //Современная наука. – 2016. – №2. – С.42-47.

14. Перспективные модели ОГЭ. [Электронный ресурс]: <http://fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения 2.12.2018).

15. Суходимцева А.П., Синельников И.Ю., Сергеева М.Г. Развитие метапредметных умений старшеклассников как педагогическая проблема//Сб. материалов междунаучно-практич. конференции-«Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА-2017) /Под. ред. С.В. Ивановой. М., 2017. – 599с. – С. 458-468.

16. Суходимцева А.П. Подходы к обучению педагогов проектированию метапредметных заданий для старшеклассников// В сб. Научная школа Т.И. Шаповой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем Сборник статей X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Ответ-

ственные редакторы С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. – 2018. – С. 207-210.

17. Суходимцева А.П., Дмитриченкова С.В. Межпредметный подход в решении проблем метапредметности образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №58-2. – С. 240-243.

УДК 37.01

Формирование умения задавать исследовательские вопросы в программе ТМДО «Одарённый ребенок» у младших школьников

Климанова Екатерина Владимировна, учитель начальных классов ГБОУ Школа №1569 «Созвездие», г. Москва, klimanova1569@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется опыт формирования у младших школьников важного исследовательского умения задавать вопросы на основе технологии творческого междисциплинарного обучения (ТМДО) «Одаренный ребёнок» автора Н.Б. Шумаковой. Прослеживаются этапы формирования данного умения на занятиях ТМДО, рассматриваются примеры использования приёма постановки исследовательских вопросов на предметных уроках общеобразовательной программы. Предложен вариант оценки уровня сформированности данного умения.

Ключевые слова: творческое междисциплинарное обучение; метапредметные умения; исследовательские вопросы.

The formation of the skills of asking research questions in the TMSA “Gifted child” program in younger schoolchildren

Klimanova Ekaterina Vladimirovna, primary school teacher of the State Budgetary Educational Establishment School No. 1569 “Constellation”, Moscow

Abstract: The article analyzes the experience of formation in younger schoolchildren of an important research ability to ask questions on the basis of the creative interdisciplinary learning technology (TMSD) of the “Gifted Child” by the author NB Shumakova. The stages of the formation of this skill in the classes of TMDO are traced, examples of the use of the technique of posing research questions in the subject lessons of the general education program are considered. A variant is proposed for assessing the level of skill formation.

Keywords: creative interdisciplinary learning; metadisciplinary skills; formulation of research questions.

Развитие творческой личности, способной внести реальные вклады в развитие науки и культуры, решать глобальные проблемы, стоящие перед цивилизацией, – это та общая цель, которую решает программа творческого междисциплинарного обучения (ТМДО) «Одаренный ребенок» Н.Б. Шумаковой [2]. Формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию рассматривается в качестве важнейшей задачи системы образования на государственном уровне. Современный человек должен быть способен решать актуальные вопросы и задачи, поставленные перед ним обществом или государством. Для достижения этой глобальной цели необходимо начинать формировать универсальные умения ещё в школе, начиная с периода обучения в начальных классах. Именно эта возрастная категория школьников обладает ценнейшими качествами «открытости ума и гибкостью интересов детства», поэтому важно заботится об удовлетворении этих качеств.

Как подчёркивает Н.Б. Шумакова, ключевой идеей ТМДО является создание обогащенной развивающей среды, обеспечивающей возможность выявления, поддержки и развития интеллектуального и творческого потенциала одаренного ребёнка на всех этапах школьного обучения [2]. Достижение результата обеспечивается внедрением особого метода обучения. Метод, моделирующий процесс открытия ребенком новых знаний о мире, – *проблемно-исследовательский*, при котором ребенок становится в активную

позицию исследователя, познающего окружающий мир с его закономерностями, противоречиями и загадками [1].

В курсе МДО в начальной школе в процессе проведения различных исследований на занятиях дети приобретают мыслительные и исследовательские умения: ставить исследовательские вопросы; формулировать проблемы; выдвигать гипотезы; составлять план работы; вести наблюдения, планировать и проводить простейшие опыты; проводить небольшие интервью; использовать разные источники информации; организовывать (систематизировать) информацию; владеть разными способами и формами представления результатов своей работы; владеть словарем исследователя.

На занятиях ТМДО формируется целый комплекс исследовательских умений через реализацию технологии проблемно-исследовательского метода. Мы хотим остановиться на таком важном умении младшего школьника, как умение формулировать исследовательские вопросы. Любое умение не появляется спонтанно, и для того, чтобы научить детей задавать вопросы, необходимо выстроить систему обучения постановке исследовательских вопросов. В структуре урока-исследования важным является умение задавать вопросы, с помощью которых может быть наиболее полно (всесторонне) изучен предмет исследования. Стимулирование и обучение этому умению является одним из способов развития исследовательской активности и творческого мышления [1].

В курсе междисциплинарного обучения на первом году обучения на одном из занятий дети делают важное открытие, что «вопросы помогают узнавать новое». Рассмотрим данное занятие, которое проводится в виде игры.

1. Мотивация. Учитель прячет в «волшебную шкатулку» предмет (например, карандаш или булавку) и просит отгадать детей. Учитель: Волшебная шкатулка сможет открыться только в том случае, если вы правильно назовёте, что там лежит. Вы можете задавать вопросы, на которые я буду отвечать только «да» или «нет». Давайте попробуем. Дети пытаются отгадать, задавая вопросы. Независимо от того отгадали дети предмет или нет, учитель спрашивает: благодаря чему удалось отгадать предмет? (или что может помочь отгадать?). Дети, могут сказать, что помогли, например, вопросы. Учитель: Почему же не удалось отгадать, что лежит в шкатулке? (Или почему не получилось быстро отгадать?).

2. Введение информации. Выслушав ответы детей, учитель делает обобщение. На доске появляется картинка замка с ключами. Учитель: Как с ключами – дверь откроется только в том случае, если ключ подходит, так и с вопросами – можно узнать нужную нам информацию, если мы правильно зададим нужные вопросы, которые откроют нам дверь в «Страну знаний». На доске надпись «Страна знаний», замок, ключ-«вопросы». У каждого замка в «Стране знаний» свой ключ. Хотите узнать, что это за ключи? Учитель знакомит с ключевыми словами, которые написаны на ключиках : «свойства», «функция» («назначение»). Ключ «свойства» большой, под ним ключи поменьше – «размер», «форма», «вес», «цвет», «вкус», «запах», «материал». Ключами являются вопросы с правильными словами, помогающими узнать больше о неизвестном предмете. Далее можно продолжить игру, чтобы дети смогли убедиться, как применение «ключа» помогает быстрее отгадать, что прячется в шкатулке. Дети: Этот предмет большой? Это съедобный предмет? и т.д.

3. Применение. Предложить детям отгадать ещё один спрятанный предмет. Можно провести игру как соревнование команд.

4. Подведение итогов. Учитель обсуждает, когда было легче отгадать предмет? как помогали в игре вопросы? На доске фиксируется важная мысль «Где и как мы можем найти нужные факты?» (Один из способов – спросить).

Любой поиск неизвестного начинается с возникновения у ребенка какого-то вопроса, трудности, осознания невозможности что-то осуществить, т.е. с проблемы. Автор называет этот важный этап в проведении исследования *этапом мотивации*. Искусство педа-

гога заключается в том, чтобы спланировать и создать такие условия, которые обеспечат возникновение определённого рода вопроса или проблемы [1]. На этом этапе урока-исследования дети учатся выдвигать гипотезы и их обосновывать; формулировать исследовательские вопросы; самостоятельно выделять и формулировать познавательную цель, проблему.

Автором программы предложена своя типология создания мотивации на уроке. Одним из способов создания проблемной ситуации является «приём ключевых слов» [1]. Суть его заключается в том, что учащиеся рефлексируют, что им уже известно по той или иной теме, и учитель просит задать вопросы о том, что им ещё об этом неизвестно. Это задание не вызывает сложности у учащихся. Однако, круг вопросов о том, что им неизвестно, может быть слишком широк, или среди вопросов не окажется того, поиск ответа на который должен обеспечить открытие нового знания, запланированного темой урока-исследования. Для того, чтобы снизить высокую степень неопределённости, учитель предлагает ключевые слова, которые дети могут использовать для формулирования своих вопросов.

Учитель размещает на доске изображение ключей с нужными «ключевыми словами». Ребята начинают задавать вопросы, кто-то захочет включить в свой вопрос и указанное ключевое слово. После обучения постановке исследовательских вопросов у учителя появляется возможность включать приём «ключей» в структуру урока-исследования на любом предмете.

Мы рассмотрим пример урока окружающего мира по теме «Перелётные птицы». Этот урок проводится при изучении темы в курсе МДО «Влияние биологических часов». Обобщение урока (открытие знаний): Сроки и маршрут перелёта птиц обусловлены сложной работой биологических часов и «внутреннего компаса» птицы. Представим фрагмент урока.

1. Актуализация знаний. Мотивация. Начать урок с чтения отрывков из стихотворений о прилете птиц весной.

Весенние певцы.

У весны весёлый старт –

На пороге уже Март,

Неба синяя река,

Кораблики в ней – облака,

Дружно так поют скворцы,

Они – весенние певцы,

И вокруг всё расцветает –

По земле весна шагает

И кажется, весна сама в разведку

Послала птицу, и, пригнувши ветку,

Ей грач дорогу верную открыл.

Учитель: О чём это стихотворение? Выслушать ответы детей. Скоро перелётные птицы возвратятся в родные края. Мы ждём их, и точно уверены, что эта встреча состоится. Для создания мотивации учитель вывешивает на доску изображение перелетных птиц (ласточка, скворец, овсянка, полярная крачка, кукушка).

Учитель: Что объединяет всех этих птиц?

Дети: Перелетные птицы.

Учитель: Что вы знаете о них? Что вы хотите ещё узнать о перелетных птицах? Для стимуляции формулирования детьми исследовательских вопросов, связанных с влиянием биологических часов и механизмов определения маршрутов перелётов птиц, используется приём «ключи», с применением следующих ключевых слов: ВРЕМЯ, БИОЛОГИЧЕСКИЕ ЧАСЫ, ВЛИЯНИЕ, ПРИЧИНА.

Записать вопросы детей на бумажных вопросиках и разместить их на доске. Учитель: Как много у вас вопросов! Очень много вопросов о том, как птицы определяют маршрут, что влияет на то, когда и куда лететь птицам. Выделим те из них, которые вы задавали чаще остальных. На доске появляется вопрос: Как определяют птицы куда лететь (маршрут) и когда лететь (сроки)? Формулируется цель исследования: выявить факты о перелётных птицах, которые помогут ответить на вопрос исследования.

2. Исследование в малых группах. Совместно с детьми составляется план исследования:

1). Прочитайте текст.

2). Выпишите сведения, которые относятся к ответу на поставленные вопросы.

3). Отметьте на карте путь перелета (откуда и куда летят перелётные птицы).

4). Подумайте, на какие вопросы удалось найти ответ.

3. Обмен информацией. Каждая группа представляет найденные факты. Составляется единая карта маршрутов перелетных птиц.

4. Связывание информации. Организация информации. Учитель: Как много интересных фактов вам удалось найти. Давайте попробуем навести в них порядок. Среди перечисленных фактов, есть те факты, которые относятся к окружающей среде, а есть, те которые относятся к самой птице.

На доске: *продолжительность светового дня; природные «часы» (солнце, звезды, луна); магнитное поле Земли; «внутренний компас»; биологические часы.*

5. Обобщение и связывание информации. Учитель: Итак, что можно сказать о сроках, маршруте перелёта? Чем они обусловлены? Существует ли связь между перелетом птиц и биологическими часам, внутренними механизмами птицы? Как вы теперь ответите на вопрос: «Как определяют птицы куда лететь (маршрут) и когда лететь (сроки)?» *Сроки и маршрут перелёта птиц обусловлены сложной работой биологических часов и «внутреннего компаса» птицы.*

6. Подведение итогов. Рефлексия. Вернуться к вопросам, возникшим на этапе мотивации, зачитать их и попросить детей дать на них ответы. В заключении обсудить с детьми: можно ли считать проблему решенной? Несмотря на самые тщательные исследования ученых, пока ещё никто достоверно не объяснил эти необыкновенные способности пернатых.

На примере данного урока ярко демонстрируется использование приёма «ключей», который с легкостью позволяет разработать проблемное поле вопросов при изучении любой новой темы на различных школьных предметах. Для оценки уровня сформированности исследовательского умения формулировать вопросы может быть предложено следующее задание, которое учащиеся выполняют самостоятельно.

Задание «Мох сфагнум». **Цель задания: проверка сформированности умения задавать исследовательские вопросы.**

1. Прочитайте текст: «Вечером мама читала своему сыну-дошкольнику стихотворение В. Рождественского о мхе сфагнуме.

Меж клюквы и морошки –

Жилец лесных болот,

На кочке мох без ножки,

Куда не глянь, растет.

Он снизу седоватый,

Повыше – зеленей.

Нужна коль будет вата,

Нарви его скорей.

На кустиках поляны

Подсушен в летний зной,

Он партизанам раны

Лечил в глуши лесной.

Мальчик слушал стихотворение очень внимательно и был удивлён. Он спросил маму...»

2. Догадываетесь, какой вопрос о мхе сфагнухе мог задать мальчик?

3. Попробуйте записать два варианта таких вопросов, используя «ключи»: СВОЙСТВА, ВИДЫ, РОЛЬ, ЗНАЧЕНИЕ. Вопрос 1: Вопрос 2: Критерии оценивания: 2 балла – записаны два вопроса с использованием ключевых слов, соответствующие содержанию стихотворения. 1 балл – записан один вопрос с использованием ключевого слова, соответствующего содержанию стихотворения. 0 баллов – все остальные случаи, которые не соответствуют критериям на 1 и 2 балла.

Таким образом, можно утверждать, что умение формулировать исследовательские вопросы является межпредметным универсальным умением. Технология творческого междисциплинарного обучения обеспечивает высокий уровень самостоятельности ребёнка в процессе учения, такое построение учебного процесса ставит в центр ребенка сего вопросами и интересами, а учитель помогает сделать открытие на уроке, а не передаёт знания в «готовом виде». ТМДО способствует формированию у школьников эффективных способов учебной работы, обеспечивая высокий уровень УУД.

1. *Одарённый ребёнок: особенности обучения: пособие для учителя/ Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Л.Е. Журавлёва – М.: Просвещение, 2006. – 239с.*

2. *Шумакова Н.Б. Междисциплинарное обучение одарённых детей в начальной школе. Часть 1. – М.: УЦ «Перспектива», 2016. – 92.*

3. *Шумакова Н.Б. Развитие исследовательских умений младших школьников /Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Е.В. Климанова. – М.: Просвещение, 2011. – 157 с.*

УДК 373.3.

Межпредметное взаимодействие в школе для развития духовно-нравственного воспитания детей

Феофанова Олеся Рашидовна, учитель начальных классов высшей категории. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Володарская средняя общеобразовательная школа Московская область, Ленинский муниципальный район, п. Володарского, feofanovaolesya@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыто значение интегрированных уроков в системе начального общего образования для развития одаренности детей. Автор приводит методы, используемые в работе в аспекте воспитания у школьников духовно-нравственных ценностей и здорового образа жизни.

Ключевые слова: межпредметная интеграция; метод; одарённость детей; духовно-нравственное воспитание; здоровый образ жизни; развитие.

Interdisciplinary interaction at school for the development of spiritual and moral education of children

Feofanova Olesya R., elementary school teacher of the highest category Municipal budgetary educational institution Volodarskaya Srednyaya obshheobrazovatel'naya SHKOLA, Moscow region, Leninsky municipal district, village Volodarsky.

Abstract: The article reveals the importance of integrated lessons in the system of primary General education for the development of children's giftedness. The author gives the methods used in work in aspect of education at school students of spiritual and moral values and a healthy lifestyle.

Key words: interdisciplinary integration; method; gifted children; spiritual and moral education; healthy lifestyle; development.

В последнее время мы все чаще слышим о необходимости межпредметных связей в обучении [1]. Несмотря на то, что такой прием обучения не является новым в системе

образования, на практике встречается много вопросов о том, как с наибольшей пользой для учащихся применить межпредметную интеграцию в современном обучении.

Дети – это будущее нашей страны, которая в настоящее время остро нуждается в духовно-нравственном возрождении. Сегодня для России актуальна проблема развития одаренных детей. Раскрытие и поддержка их талантов важны для общества в целом. Одаренность мы рассматриваем как системное качество личности, которое развивается в течение жизни. Д.Б. Богоявленская утверждает, что это качество «определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [3].

Система образования внедряет уроки и внеурочные занятия в этом направлении. Но мы считаем, что этого недостаточно для того, чтобы у ребенка прочно сформировались нравственные установки. Начальная школа является фундаментом в дальнейшем образовании. Именно здесь дети должны получить возможность научиться любить и жить во благо людей и своей родины, отличать добро от зла, культуру от антикультуры. Эти цели традиционно стремилось реализовывать отечественное образование. По утверждению А.М. Новикова, «духовное единение учителя и ученика, нравственная ответственность учителя за судьбы его учеников – это всегда было исконной российской педагогической традицией [2, с. 46].

Огромную роль в воспитании играет развитие в детях стремления к здоровому образу жизни. Важно прививать детям любовь к спорту, дать представление о пользе и вреде продуктов питания. Таким образом, мы выделили три важных момента в образовании: работа с одаренными детьми; воспитание нравственных ценностей; развитие стремления к здоровому образу жизни.

Этим вопросам уделяется много времени на классных часах, на внеурочных занятиях. Но если затрагивать эти темы системно изо дня в день, то результаты должны стать намного лучше, чем есть на сегодняшний момент.

Представим один из подходов реализации метапредметности на уровне начального общего образования: интеграция в уроки русского языка, литературного чтения, математики, окружающего мира, внеурочной деятельности духовно-нравственного воспитания и развития понятий о способах сохранения и укрепления здоровья через привлечение к этому одаренных детей. Следует заметить, что мы не выделяем одаренных детей из общего классного коллектива, не навешиваем ярлыки «талантливый» или «неталантливый», так как это может негативно повлиять на развитие личности детей. Учитель, совместно со школьным психологом, используя различные методы и приемы, выявляет одаренных детей.

Смысл данной работы заключается и в том, чтобы эти дети через свое творчество помогали менее успешным детям улучшать свои результаты в обучении, повышать у них стремление к обучению. У одаренных детей, в свою очередь, также повышается мотивация и интерес к учебному процессу и достижению наивысших результатов. Применение межпредметного взаимодействия помогает нам достигать следующей цели: обогащать личность младших школьников нравственными представлениями и понятиями о здоровом образе жизни; представить способов и формы работы на уроках по реализации поставленной цели.

Для реализации поставленной цели нами используется проектный подход, который предполагает деятельность учителя и ученика рассматривать во взаимосвязи и в категории проекта: педагогического и образовательного проектов соответственно. Педагогический проект обеспечивает практическую деятельность учителя опережающими образами действий, технологией исполнения и рефлексией [5, с. 245]. Логика проекта является основой для оптимальной организации профессиональной деятельности педагога в любых, даже самых непредвиденных условиях. С другой стороны, проект выступает и результатом деятельности. Сегодня в ситуации реализации ФГОС НОО педагогу прихо-

даться разрабатывать проекты уроков, занятий, образовательной среды и т.п. При проектировании занятия учитель должен в соответствии с целью указать планируемый результат урока, который в соответствии со стандартом выражается в трех аспектах: предметном, метапредметном, личностном. Проектирование планируемых результатов деятельности помогает в решении многих проблем при сохранении целостности образовательного процесса. Наличие проектной компетентности как одной из важной составляющей профессиональной компетентности позволит учителю успешно действовать в неопределенной ситуации, каковой является, с одной стороны, одаренность, а с другой – межпредметность. Для эффективного занятия также важно понимать, что представляет собой каждый компонент учебного процесса в целом и метапредметный результат, в частности [4, с. 8]. Ниже представлены методы работы, которые мы используем для реализации поставленной выше цели.

Метод 1. Одаренные дети получают задание: подобрать небольшие рассказы о доброте, труде, отзывчивости, сопереживании, о любви к родине или о дружбе, чести, смелости. Далее учащиеся придумывают различные задания к тексту, связанные с темой изучаемого предмета.

Такую работу мы обычно используем для закрепления изученного на уроках русского языка. Представим фрагмент урока повторения темы «Родственные слова и формы слова» во 2 классе. Используется рассказ К.Д. Ушинского «Наше Отечество». Структура занятия следующая. Вниманию детей предлагается презентация со слайдами о красоте и величии нашей страны. У каждого ученика на столе лежит образец текста. Один из учеников выразительно читает текст у доски и показывает на физической карте России запад, восток, север, юг, Европу и Азию. Далее дети в парах выполняют предложенные одноклассниками задания:

1. Выпиши из текста родственные слова и выдели корень. Предполагается, что школьники выпишут слова Родина, родились, родным.

2. Выпиши формы одного слова. Выделите окончания. Это упражнение дает возможность провести работу с одаренными детьми, интегрировать урок русского языка с окружающим миром, закрепить полученные знания, воспитывать любовь к родине.

Метод 2. Используется в основном на уроках математики. Учитель или дети составляют задания, в содержании которых содержится информация о полезных продуктах питания, занятиях спортом вредных привычках, гигиене тела. Например, такое. *Ученику 2 класса в сутки необходимо выпивать примерно 2 литра жидкости. Во время физических тренировок организму нужно жидкости в 2 раза больше. Сколько жидкости надо потреблять в сутки школьнику, который занимается спортом?* В ходе их выполнения делаем выводы о том, что полезно для нашего организма. Считаем, что решение задач, содержащих в себе информацию о здоровье и организме человека, приносит гораздо больше пользы, чем беседа на классном часе.

Метод 3. Воспитание нравственности через проектную деятельность. Проекты проводим как небольшие, так и достаточно социально-значимые. В качестве иллюстрации приведем несколько проектов. Например, проект «Альбом памяти», суть которого заключается в том, чтобы учащиеся одного из классов нашли информацию о своих родственниках, принимавших участие в Великой Отечественной войне. Во многом помог сайт «Бессмертный полк» найти погибших родственников и узнать об их заслугах перед Родиной. Вся информация была помещена в альбом. Также дети написали письмо в прошлое своим прадедушкам со словами благодарности. Альбом был передан на хранение в библиотеку-музей поселка Володарского Ленинского района. Цель проекта «Помни о прошлом, думай о будущем» заключалась в том, чтобы воссоздать памятное для жителей поселке место народных гуляний вплоть до 1984 года. Задачами данного проекта являлись: 1. Найти место народных гуляний, где раньше рос дуб. В честь этого дерева оно называлось «Кривой дуб». 2. Узнать от очевидцев, какие мероприятия прово-

дилься у Кривого дуба. 3. Выяснить, что случилось с Кривым дубом. 4. Посадить на месте сгоревшего дуба (как было выяснено) новый дуб. 5. Установить табличку с информацией о Кривом дубе для жителей, которые часто совершают прогулки по лесной аллее в том месте. 6. Установить лавочку для отдыха прохожих. 7. Ежегодно весной приводить эту территорию в порядок.

Метод 4. С целью воспитания в детях нравственных качеств и желания совершать добрые поступки была создана группа в социальной сети «В контакте» под названием «Кубик Рубика» [6]. Участниками группы являются наши учащиеся. Группа открыта. Вступить в нее могут все желающие. Учащиеся выкладывают в группу фотографии и записи о своих добрых поступках.

Метод 5. В начальной школе в каждом классе, начиная со 2-ых, одаренные дети поочередно подбирают небольшое сообщение о безопасном поведении на улице, дома, во дворе, в лифте и т.п. Перед тем, как уйти домой, на последнем уроке проводят с одноклассниками минутки безопасности. Цель данной работы заключается в сохранении здоровья учащихся.

А.С. Макаренко писал: «Только школа и книга могут определить наше движение вперед». Нельзя не согласиться с данным утверждением. От того, какие знания, нравственные ценности, жизненные законы и правила будет вкладывать в детей школа на протяжении многих лет, зависит будущее нашей страны. Принцип межпредметной интеграции позволяет выполнить поставленные задачи, помогает воспитывать в детях нравственную и здоровую личность, повышает интерес к учебе в целом.

1. Коростелева А.А. *Межпредметный уровень взаимодействия учебных дисциплин в интеграционном пространстве современного образования //Преподавание истории и обществознания в школе. 2018. № 8. С. 36-40.*

2. Новиков А.М. Я – педагог. М. Эквес, 2011. – 136с.

3. Суходимцева А.П. *Одаренные дети: практика педагогического проектирования/Воспитание школьников. 2011. № 5. С. 14-17.*

4. Суходимцева А.П. *Проектная компетентность педагогов как фактор достижения метапредметного результата обучающимися/Сопровождение развития одаренности детей и молодежи: идеи, опыт, профессионализм Материалы международной научно-практической конференции в рамках 6-го Международного фестиваля педагогического творчества «Одаренному ребенку – одаренный педагог». 2016. С. 7-9.*

5. Суходимцева А.П. *Проектный подход к реализации метапредметного содержания образования в школе/А.П. Суходимцева, Сергеева М.Г., Соколова Н.Л.//Научный диалог. 2017. № 9. С. 240-258.*

6. Электронный ресурс: <https://vk.com/cubirub>

УДК 37.01

Психолого-педагогические условия реализации межпредметного подхода в начальной школе

Постникова Яна Дмитриевна, воспитатель группы продленного дня ГБОУ СОШ 2100 г. Москва, suhodimceva91@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается вопрос интегративного характера процесса воспитания и обучения младших школьников в группе продленного дня. Обсуждается возможность развития личности ребенка средствами межпредметного взаимодействия субъектов образовательных отношений и реализации межпредметного подхода к содержанию образования детей. Представлены психолого-педагогические условия осуществления данного подхода.

Ключевые слова: младшие школьники; межпредметная интеграция; воспитание; личностное развитие; условия.

Psychological and pedagogical conditions of implementation of the interdisciplinary approach in primary school

Postnikova Yana Dmitrievna, the teacher of afterschool, School № 1279, Moscow.

Abstract. The article deals with the integrative nature of the process of education and training of younger students in the group of afterschool. The possibility of development of the child's personality by means of inter-subject interaction of subjects of educational relations and implementation of inter-subject approach to the content of education of children is discussed. The psychological and pedagogical conditions for the implementation of this approach are presented.

Key words: younger students; interdisciplinary integration; education; personal development; conditions.

Психолого-педагогические условия реализации межпредметного подхода в группе продленного дня в начальной школе определяются спецификой возрастного психофизического развития обучающихся, разновозрастной средой, образовательным пространством школы и ситуацией в стране в целом.

Условия, интерпретируя [3, с. 30], трактуем как обстоятельства, способствующие проявлению фактора межпредметности для развития личности младших школьников. Известно, что на развитие личности влияет социальная среда, наследственность, воспитание. Реально в поле зрения педагога могут находиться социальная среда (коллектив детей, посещающих группу) и воспитание. Воспитательный аспект образования в наибольшей степени интегративен, т.к. впитывается в себя результаты работы учителя со школьниками на всех предметах и отчетливо проявляется в группе продленного дня (ГПД). Традиционно пребывание учащихся в ГПД направлено на: осуществление систематического контроля над выполнением ими домашних заданий (при этом контролируются, в основном, знания обучающегося, а не умения, компетенции); организацию разнообразной внеклассной/внешкольной работы, такую, как посещение детьми школьных кружков, спортивных занятий и пр.; осуществление педагогического воспитания детей (чаще этот процесс происходит бессистемно). В такой ситуации полный контроль над результатами деятельности находится у воспитателя и выводит детей в пассивную позицию.

Психологическое понятие «активность личности» трактуется как динамическое свойство человеческой деятельности, свойство ее собственного движения [2]. Традиционная схема деятельности воспитателя как раз и подавляет это движение заорганизованностью и постоянным контролем со стороны педагога. Схему требуется поменять в сторону самоконтроля и самооценки школьниками своей деятельности. Однако это сделать достаточно сложно, т.к., по утверждению, А.М. Новикова, в педагогике долгое время развивались формы, методы контроля и оценки со стороны педагога. Остается открытым вопрос – как научить обучающихся самоконтролю и самооценке своей учебной деятельности? Проблема осложняется отсутствием соответствующего методического аппарата и другой учебной литературы для учителей [2]. В ситуации «образование в течение всей жизни» самоконтроль и самооценка своей учебной деятельности становится для школьника важнейшим качеством. Следовательно, проблему необходимо решать.

Можно предложить решение проблемы посредством применения межпредметного подхода. Поскольку межпредметность понимается как педагогический принцип системности знаний и способов работы школьников с ними, а также системы деятельности педагога [4], можно перестроить педагогические ориентиры деятельности воспитателя и его подопечных в направлении системы. Во всей совокупности задач, стоящих здесь перед воспитателем ГПД первоочередной является распределение приоритета труда и приоритета досуга, которыми заняты дети, а также нахождение баланса между видами деятельности относительно их личностного развития. Достижению этого баланса как раз и способствует межпредметный подход, который позволяет использовать весь знание-

вый потенциал детей в совокупности освоенных ими способов деятельности при целевых ориентирах на самоконтроль и самооценку со стороны самих школьников. Предполагается, что всеми педагогами, работающими с детьми ГПД, вырабатывается система планирования работы в виде перспективного, календарно-тематического, ежедневного планов с учетом межпредметного взаимодействия. Компонентами системы могут стать следующие направления:

- личностное развитие школьников с учетом формирования межпредметных знаний и умений с ориентацией на самостоятельную деятельность на уроках и в ГПД (планомерное освоение методов учебной деятельности через получение жизненного опыта);

- развитие познавательного интереса к учебной деятельности с учетом названных выше психолого-педагогических условий, когда учитываются разновозрастные особенности детей;

- развитие творческого воображения средствами различных учебных предметов и внеклассных мероприятий;

- реализация интегрированного характера процесса воспитания (нравственное, гражданское, патриотическое, трудовое, физкультурно-оздоровительное и пр. воспитание) с учетом образовательного пространства школы как одного из составляющей психолого-педагогических условий реализации межпредметного подхода;

- взаимодействие с родителями детей ГПД с учетом личностных и профессиональных возможностей каждого родителя и др.

Сам смысл и содержание деятельности младших школьников в группе должно способствовать развитию самостоятельности и инициативы у ребят, раскрытию их способностей через межпредметный характер их деятельности, которая совместными усилиями педагогов может во всей полноте раскрыть возможности не только учебную, но и трудовую, игровую, физкультурно-спортивную, художественно-эстетическую и пр. стороны образовательного процесса. Для достижения этой цели важно изменить позиции «учитель над учеником», «воспитатель над школьником» на позицию «воспитанник – это партнер, личность». Открыть для младших школьников еще одну очень важную позицию – «радость общения в разновозрастном коллективе». При осуществлении этих позиций пребывание детей в ГПД станет местом духовного роста, культуры досуга, чуткости отношений в коллективе и реализации личностного потенциала. Духовное единение учителя и ученика, нравственная ответственность учителя за судьбы его учеников – это всегда было исконной российской педагогической традицией. [1, с. 46].

Конечно, учителям и воспитателям придется совместно обсуждать весь спектр проблем взаимодействия, коллективно решать задачи. Несомненно, это будет способствовать их педагогическому мастерству [4], а также освоению способов межпредметного взаимодействия.

В рамках работы в школе в настоящее время мы только подходим к реализации межпредметного подхода, изучаем психолого-педагогические условия его реализации. Тем не менее, постановка проблемы есть уже часть пути к ее решению.

1. Новиков А.М. Я – педагог. М. : «Эгвес», 2011. – 136 с.

2. Новиков А.Н., Новиков Д.А., Новиков А.М. От педагогики индустриального к педагогике постиндустриального общества// Народное образование. 2005. № 6. С. 201-208.

3. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений./В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строчкова и др. /Под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.

4. Сухомлинова А.П. К проблеме развития педагогического мастерства педагога в системе современного образования (в аспекте достижения школьниками метапредметного результата)/ В сборнике: Педагогическое образование: становление, структуризация, оптимизация, модернизация и прогноз развития Материалы международной научно-практической конференции. 2016. С. 33-38.

Интеграция предметов художественно-эстетического цикла в современной школе

Алексеева Наталья Игоревна, учитель музыки, МБОУ «СОШ №39 имени П.Н.Самусенко», г. Братск, alekseeva26011@mail.ru

Чуксаева Светлана Николаевна, первая категория, учитель изобразительной деятельности, МБОУ «СОШ №39 имени П.Н. Самусенко», г. Братск, Chuksaeva@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается возможность реализации художественно-эстетического цикла в контексте межпредметной интеграции. Так как каждый предмет имеет определённые особенности воспитания и обучения учащихся, следовательно, межпредметный интеграционный подход позволяет объединить возможности разных областей знания и умения и создаёт условия для развития разносторонней, гармоничной личности.

Ключевые слова: межпредметные связи; интегрированное содержание урока, одаренность.

The integration of subjects of artistic and aesthetic cycle in the modern school

Alekseeva Natalia Igorevna, the Music teacher, Secondary school №39 named after P.N. Samusenko, Bratsk

Chuksaeva Svetlana Nikolaevna, the first category, the teacher of Art, Secondary school №39 named after P.N. Samusenko, Bratsk

Abstract: the possibility of implementing the artistic and aesthetic cycle in the context of interdisciplinary integration is considered in this article. As each object has certain features for the education and training of students, therefore, the approach of interdisciplinary integration allows to combine the opportunities of different areas of knowledge and skills and creates conditions for the development of a versatile, harmonious personality.

Keywords: interdisciplinary communication; integrated lesson content; capability.

В системе образования, вне зависимости от временных границ, всегда интересовал вопросы изучения и развития одаренности детей. Несомненно, у детей имеется врождённая одаренность, способность к обучению. Но вопрос заключается в следующем: когда же она проявится и при каких обстоятельствах это произойдёт?

На своих уроках мы всегда стремимся развить в детях интерес к обучению, находя различные формы и методы работы с детьми, организовывая различные занятия, кружки, в зависимости от интересов детей (например, «Волшебный мир вокала», «Творческая мастерская»). Следовательно, возникает ещё один вопрос: если мы будем обучать детей, опираясь только на интерес, то как же им дать знания в других научных областях, сохранив тот самый интерес?

Как утверждал психолог, Сергей Леонидович Рубинштейн, в ходе исторического развития человечества вырабатываются различные специализированные способности, все они являются разнообразными [2]. Другой ученый А.М. Новиков утверждал, что «в каждом ребенке дремлет творческий потенциал в какой-либо области» и что задача педагогов – найти эту область и разбудить этот потенциал [1, с.18].

С того момента, как рождается человек, он наделен способностями, которые имеют свое развитие при помощи жизненного опыта. По мере того, как человечество создавало новые области культуры, материализовавшиеся в продуктах общественной практики, зарождались или развивались новые способности, а прежние способности получали новое содержание. Развитие музыки, возникновение нового музыкального строя или перспективного изображения были развитием нового художественного восприятия, новых – музыкальных и изобразительных – способностей [2, с. 579].

Возрастная психология позволяет понять особенности восприятия информации на каждом конкретном жизненном этапе. Познавательные процессы играют огромную роль в формировании знаний и одарённости человека, формируя его как личность.

Существует великое множество формулировок определения одаренности. Общей одаренностью называют уровень общих способностей, проявляющихся к общему обучению, а под специальной одаренностью подразумевается техническая, творческая и другие [2, с. 711]. Мы, в свою очередь, создаём условия для реализации разных видов способностей, стараясь выявить одаренных детей, находя подходящие способы, формы и методы работы. Ни для кого не секрет, что многие предметы имеют единые точки соприкосновения, которые опираются на общее историческое развитие наук.

На уроках музыки и изобразительного искусства мы очень часто встречаемся с литературой, историей, географией. Именно поэтому в обучении детей присутствует межпредметное взаимодействие, и оно, в свою очередь, положительно влияет на развитие одаренности детей во многих научных областях.

Особенности интегрированного занятия заключается в том, что ребенок имеет возможность обучаться у нескольких педагогов, встречаясь на разных уроках. Они смогут применить свои ранее полученные знания, которые в свою очередь помогут понимать изучаемые предметы лучше, тем самым, у учащихся появится интерес к обучению в общем. При создании урока по интегрированному типу мы придерживаемся некоторых условий, которые помогают нам эффективно выстроить урок. Самое главное – это определить цель урока при интеграции нескольких предметов. Когда мы определились с целью, то следующим шагом идет извлечение из основного самостоятельного предмета данных, которые мы хотим совместить.

Межпредметная интеграция как проявление процесса интеграции позволяет интегрировать содержательные аспекты образования и формирования у ученика интегрального мировосприятия, интегрального мышления [4, с. 322]).

Межпредметность позволяет создать у обучающихся систему обобщенных знаний и систему обобщенных для различных школьных предметов видов деятельности. Межпредметность, реализуемая на основе методологии учебной деятельности, может выражаться, во-первых, в способах достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи, а во-вторых, в совокупности операций практического или теоретического освоения деятельности (А.П. Суходимцева [4, с.331]).

Считается, что получение художественно-эстетического воспитания происходит на различных уроках, но за основу хотелось бы взять уроки музыки и изобразительного искусства. В таких случаях, мы ставим перед собой ряд задач, которые нужно реализовать для воспитания и развития одаренности учащихся. Например, повышение уровня учебной деятельности, повышении мотивации, опираясь на различные формы и методы, которые в свою очередь направлены на развитие творческих способностей, креативного мышления.

На своих уроках мы часто используем следующие формы организации учебного процесса:

- урок-беседа (мы предлагаем ученикам активно принимать участие в обсуждении новой темы, приводить свои жизненные примеры, отстаивать свою точку зрения);
- урок-путешествие (эта форма урока позволяет нам отправляться в различные эпохи, бывать в разных странах, изучая особенности культуры, музыки, искусства);
- урок-викторина (позволяет в форме соревнования закрепить знания учеников, отвечая на различные вопросы из области музыки и изобразительного искусства);
- урок-экскурсия (мы делаем акцент на культурном воспитании подрастающего поколения, так как не все учащиеся имеют возможность посещать музеи, театры, галереи, выставки, различные памятники архитектуры);
- урок-игра (используем ролевые игры, разыгрывая театрализованные спектакли, тем самым активизируем заинтересованность учащихся в организации процесса подготовки);

– урок-концерт (как правило, проводится в конце года; позволяя подвести итог проделанной работы за год, продемонстрировать полученные навыки на уроках музыки, частыми гостями являются родители).

В программе «Музыка» Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской часто встречаются темы: «Звучащие картины», «Что роднит музыку с изобразительным искусством», «Небесное и земное в звуках и красках», «Музыкальная живопись и живописная музыка», «Портрет в музыке и изобразительном искусстве» [3, с. 74]. Названия тем подталкивают нас к созданию интегрированного урока. Главная задача художественно-эстетического воспитания на уроке заключается в создании условий для большего вовлечения детей в учебный процесс. Это и путешествие во времени, различные выставки, импровизированные походы в театр, картинные галереи, урок-творческая мастерская, где учащиеся пишут картины под классическую музыку таких композиторов, как: Бетховен, Шопен, Чайковский, Глинка и другие.

Методы, которые мы используем для организации учебного процесса, хорошо представлены в методической литературе [5]. В качестве примера приведем некоторые из них:

– метод «Картинная галерея» – позволяет вовлечь учащихся в образовательный процесс в начале урока. Ученикам предлагаются конверты с различными изображениями в виде пазлов. Они должны собрать изображения и по ним определить тему урока. Следовательно, повышается интерес к изучению предмета.

– метод «Мозговой штурм» – позволяет вовлечь детей в активную деятельность, что способствует развитию творческих способностей и открытость к работе в коллективе;

– метод «Улы» – даёт возможность учащимся организовать обсуждение в малых группах, что в свою очередь позволит им в дальнейшем без смущения и комплексов представлять свои достижения в больших группах;

– метод «Анализ проблемы» – позволяет нашим ученикам с помощью импровизированных символов, которые они изображают на бумаге, рассказать о своих ассоциациях в той или иной проблеме, что в свою очередь способствует анализу проблемной ситуации и нахождению способов её решения.

Деятельность на уроках становится более активной и творческой, а это в свою очередь может определить некоторые скрытые способности школьников.

Таким образом, представленные возможности реализации художественно-эстетического цикла в контексте межпредметной интеграции раскрывают условия формирования творческой личности обучающегося.

1. Новиков А.М. Я – педагог. М. Эгвес, 2011. – 136 с.

2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

3. Сергеева Г.П. Музыка 5 класс/ Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская. – М. : Просвещение, 2015.–159с.

4. Сухомилцева А.П., Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем /М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова. Научный диалог. –2008. – №3. – С.319-336.

5. Учаева Т.А. Активные методы обучения [Электронный ресурс]. Адрес: <https://multiurok.ru/files/aktivnyie-mietody-obuchieniia-23.html>

УДК 372.8

Межпредметное взаимодействие в форме интегрированного содержания урока английского языка

Максимова Ирина Юрьевна, учитель английского языка, МБОУ «СОШ №39 имени П.Н. Самусенко», г. Братск, mp2008@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается реализация межпредметных связей в практике преподавания английского языка в общеобразовательной школе на всех ступенях

обучения. Межпредметные связи с различными учебными дисциплинами являются основой формирования коммуникативной компетенции учащихся. Эти связи создают реальные предпосылки для выявления конкретных потребностей школьников при изучении других предметов и в целях самообразования для приобретения комплексных знаний.

Ключевые слова: межпредметные связи; интегрированное содержание урока; коммуникативная компетенция; педагогическая интеграция.

Interdisciplinary interaction in the form of integrated content of the English lesson

Maksimova Irina Yuriievna, teacher of English language, Secondary school №39, Bratsk.

*Abstract:*The article discusses the implementation of interdisciplinary relationships in the practice of teaching English in a secondary school at all levels of education. Interdisciplinary connections with various subjects are the basis for the formation of students' communicative competence. These connections create real prerequisites for identifying the specific needs of schoolchildren in the study of other subjects and for the purpose of self-education in order to acquire integrated skills.

Keywords: interdisciplinary communication; integrated lesson content; communicative competence; pedagogical integration.

В настоящее время в образовании возникает проблема: большое количество учебных дисциплин, загруженность информацией не позволяет учащимся использовать полученные знания комплексно на уроках по всем предметам.

К примеру, знание английских слов на клавиатуре компьютера потребуется на уроках информатики. Математические навыки востребованы на уроках физики и химии. Знание географической карты пригодится учащимся на занятиях по английскому языку и истории. Даже если нет таких явных связей, учитель чувствует потребность постоянно обращаться к другим школьным предметам, чтобы объяснить явления и события, происходящие вокруг нас. В этом случае мы говорим об интегрированном содержании учебных дисциплин, в частности предмета «Иностранный язык».

Интеграция, как отмечает В.С. Безрукова, – это «в педагогике определение высшей формы взаимосвязи. Она выражает единство всех составляющих системы образования, определяя ее содержание» [4]. По мнению О.Г. Гилязовой, «педагогическая интеграция – это структурная целесообразно организованная связь однотипных частей и элементов содержания, форм и методов обучения в рамках образовательной системы, ведущей к саморазвитию обучающихся» [5].

Одним из проявлений процесса интеграции в школьном образовании является межпредметность. Межпредметная интеграция позволяет интегрировать содержательные аспекты образования и формировать у обучающихся интегрального мировосприятия, интегрального мышления [6, с. 322].

Главное в этих определениях заключается в том, что интеграция в образовании служит для разностороннего развития учащихся.

Предмет «Иностранный язык» как никакой другой предмет характеризуется интегрированным содержанием. Это выражается в том, что в основе содержания речи на иностранном языке может являться информация, полученная из разных учебных предметов, например литературы, искусства, истории, географии, математики и т.д. Отметим, что «межпредметные связи» понимаются нами как сопряженные поля различных учебных предметов, которые взаимно учитывают общее между предметами, как в содержании, так и в образовательном процессе (по А.П. Суходимцевой [7]).

Рассмотрим процесс реализации межпредметных связей в форме интегрированного содержания урока английского языка в общеобразовательной школе на примере УМК «Английский в фокусе» (Spotlight). «К основным отличительным характеристикам курса «Английский в фокусе» в целом следует отнести межпредметные связи как способ переноса языковых знаний и речевых умений на другие образовательные области, освоение языка как средства познания мира. В каждом модуле учебников «Английский в фокусе»

представлены уроки культуроведческого и страноведческого характера (Culture Corner, Spotlight on Russia), которые обеспечивают учащихся релевантными возрасту учебными материалами для развития социокультурной и межкультурной компетенции. Следуя традициям учебного курса, в составе каждого второго модуля предусматривается урок дополнительного чтения на межпредметной основе (Extensive Reading. Across the Curriculum), что в значительной мере обеспечивает мотивацию учащихся к освоению английского языка как средства познания окружающего мира [6].

На уровне начального общего образования в текстах по межпредметным связям и в страноведческих текстах содержится лексика для рецептивного усвоения.

В разделе «Fun at school» («Веселье в школе») учащимся предлагаются задания, для выполнения которых им нужны знания других предметов, изучаемых в школе: история, чтение, математика, окружающий мир, МХК, музыка и др. При выполнении заданий в этом разделе учащиеся не только используют знания по данным предметам, но и пополняют свои знания. Таким образом, учащиеся получают возможность увидеть, как с помощью английского языка они могут получать интересные сведения из разных областей знаний.

Задания имеют творческий характер, в то же время они тесно связаны с повседневной жизнью. Рассмотрим задания для учащихся из данного раздела учебника для 4 класса:

1. *Work out (Посчитайте).* В данном задании прослеживаются межпредметные связи с математикой. Детям предлагается решить арифметические задачи на сложение и умножение, например: *I'm a doctor. I work 12 hours a day, six days a week. How many hours do I work every month?* [1, с. 33]. Чтобы понять и решить задачу, учащимся требуется связать свои знания английского языка с вычислительными навыками, полученными на уроке математики.

2. *Draw or find a picture of a herbivore, carnivore and omnivore. Present it to the class and talk about it. (Нарисуйте или найдите картинку травоядного, плотоядного и всеядного животного. Представьте его классу и расскажите о нем)* [1, с. 65]. При выполнении этого задания ученики не только включают новую лексику в свой словарь, но и пополняют знания по предмету «Окружающий мир».

3. *Match the events to the year* [1, с. 97]. Учащимся необходимо соотнести события и даты. В данном задании прослеживаются межпредметные связи с историей. Учащиеся имеют возможность проверить знание исторических событий и потренироваться в употреблении прошедшего времени в английском языке.

1) 1492

A. World War I begins

2) 1666

B. The Great Fire of London

3) 1789

C. The start of the French Revolution

4) 1914

D. The first man lands on the moon.

5) 1969

E. Columbus discovers America.

4. *Match the sounds to the instruments. Which one is the loudest?* [1, с. 113]. (Сопоставить звуки с инструментами. Указать, какой из них самый громкий?). В этом задании осуществляется межпредметное взаимодействие уроков английского языка и музыки. Межпредметные связи с географией ярко представлены в разделах Spotlight on English-speaking countries. Ученики знакомятся с географическим положением Соединенного Королевства Великобритании, США и Австралии на карте мира, узнают названия столиц этих стран, получают возможность совершить виртуальные экскурсии по интересным местам.

На уровне основного общего образования отличительной чертой УМК «Английский в фокусе» (Spotlight) является раздел по организации дополнительного чтения (Extensive Reading. Across the Curriculum). Этот раздел связывает уроки английского языка с другими предметами школьного курса: математикой (количественные и порядковые числительные, построение диаграмм и графиков), историей (события мировой истории), литературой (отрывки из произведения известных писателей, факты их биографии), биологи-

ей (растительный и животный мир, фотосинтез, нервная система, пищевые цепочки), технологией (процесс создания мягкой игрушки), физкультурой (инструкции для спортсменов, правила безопасности). Также в данном разделе есть тексты и задания для проведения уроков, связанных с географией, физикой, музыкой, живописью.

В качестве примера приведем описание одного из уроков раздела «Культурный уголок». Английские банкноты (Culture Corner. English Banknotes) в 8 классе по УМК «Английский в фокусе» (Spotlight) авторов Ю.В. Ваулиной, Дж. Дули и др. [2].

Целями урока являются: совершенствование коммуникативной компетенции учащихся и развитие у них метапредметных и межпредметных навыков; формирование у учащихся целостной картины мира; ознакомление с доступными способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий.

Для проведения исследований по изображениям знаменитых людей на британских банкнотах на уроке создаются группы «Geographers», «Historians», «Mathematicians», «Journalists». Группа «Geographers» проводит поиск информации в сети Интернет о Чарльзе Дарвине, маршруте его корабля «Бигль», находят изображения растений и животных, которые встретились Дарвину во время его путешествия. Результат работы – презентация. Группа «Mathematicians» изучает информацию об Адаме Смите, отце современной экономики и сэре Джоне Хоублоне и решает задачу по алгебре, связанную с банковским делом. Группа «Historians» просматривает видеоролик о Елизавете II и готовит презентацию о биографии королевы. Группа «Journalists» находит в Интернете информации о Елизавете Фрай и проводят воображаемое интервью с исторической личностью. Для создания ситуации актуализации опыта учеников проводится исследование по изображениям знаменитых людей на российских банкнотах. Учащиеся заполняют кластер «Peter I», опираясь на знания, приобретенные на уроках истории.

В процессе выполнения всех заданий формируются метапредметные и межпредметные навыки у учащихся.

На уровне среднего общего образования большой интерес у учащихся вызывает такой предмет, как обществознание. *С использованием материалов раздела Across the curriculum. Citizenship (Граждановедение) проводится интегрированный урок (английский язык + обществознание) в 11 классе по УМК «Английский в фокусе» (Spotlight) авторов О.В. Афанасьевой, Дж. Дули и др. [3].*

Цели урока: Развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся и установление межпредметных связей английского языка и обществознания по теме «Права человека». У старшеклассников формируется правовая компетентность в части защиты основных прав и свобод личности, закрепленных Всеобщей декларацией прав человека. С этой целью учащиеся знакомятся с Декларацией, проводят исследовательские учебные действия при выполнении задач проекта. Предложенные задания имеют развивающий характер, позволяют формировать навыки поисковой деятельности, повысить уровень ИКТ-грамотности, совершенствовать коммуникативные умения, воспитывать личностные качества в рамках диалога культур. Стремление к получению новых знаний обеспечивают поддержку мотивации к изучению английского языка. Учащиеся актуализируют имеющиеся знания по данной теме из курса обществознания, дают определения основных понятий на английском языке, используя и расширяя свой словарный запас. Результатом деятельности учащихся на данном уроке является систематизация знаний о правовом статусе личности в РФ и во всем мире, сформированность правовой компетентности старшеклассников в части защиты основных прав и свобод личности, расширение страноведческих знаний по теме «Граждановедение»; совершенствование умений и навыков устной речи.

Опираясь на проводимые в методической науке исследования и практический опыт, мы пришли к выводу, что проведение уроков, имеющих интегрированное содержание,

позволяет повышать мотивацию учебной деятельности за счет нестандартной формы урока, рассматривать понятия, которые используются в разных предметных областях, организовать целенаправленную работу с мыслительными операциями: сравнение, обобщение, классификация, анализ, синтез и т.д., показывает межпредметные связи и их применение при решении разнообразных задач.

1. *Английский язык. Английский в фокусе. 4 класс.* /Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М. Д. и др. М.: Просвещение, 2018. – 184 с.

2. *Английский язык. Английский в фокусе (5-9)*/Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О.Е. и др. М.: Просвещение, 2018.

3. *Английский язык. Английский в фокусе (10-11)* /Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В. и др. М.: Просвещение, 2018.

4. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации [Электронный ресурс]: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/16878/1/ipptp_1990_02.pdf (дата обращения: 19.01.2019).

5. Гилязова О.Г. Методические рекомендации по реализации интегрированного подхода в преподавании общеобразовательных дисциплин [Электронный ресурс]: <http://ogk.edu.ru/sites/all/files/metod.rekomendacii.pdf>(дата обращения: 19.01.2019).

6. *Общая характеристика УМК «Английский в фокусе» (Spotlight) для 5–9 классов.* [Электронный ресурс] <https://studfiles.net/preview/5850680/page:10/> (дата обращения: 19.01.2019).

7. Суходимцева А.П. Межпредметные языковые аспекты обучения разным предметам //Русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сборник статей /сост. О.Е. Дроздова. – М. : Корпорация «Российский учебник», 2018. – С. 131-135.

8. Суходимцева А.П. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем //А. П. Суходимцева, М. Г. Сергеева, Н. Л. Соколова //Научный диалог. – 2018. – № 3. – С. 319-336.

УДК 372.8

Межпредметное взаимодействие физической культуры с различными предметами в школе как формирование компетенций личностного развития одаренных детей

Буревестников Сергей Александрович, учитель физической культуры, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №39 имени П.Н. Самусенко», г. Братск, burik38@bk.ru

Бурма Андрей Валерьевич, учитель физической культуры, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №39 имени П.Н. Самусенко», г. Братск, burma1980@mail.ru

Стародуб Ольга Ивановна, учитель физической культуры, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №39 имени П.Н. Самусенко», г. Братск, m-o-i@bk.ru

Кондратюк Оксана Владимировна, учитель физической культуры, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №39 имени П.Н. Самусенко», г. Братск, kondratyuk.06.04@mail.ru

Аннотация: рассматриваются основные вопросы по организации межпредметного взаимодействия в школе. Интегрированные уроки являются наиболее эффективным способом развития одаренности детей. Использование межпредметных связей дает возможность обучающимся больше работать самостоятельно и на уроке и во внеурочное время, учителю – продуктивнее строить индивидуальный образовательный маршрут для одаренных детей. Показаны примеры интеграции занятий физической культуры и других школьных предметов.

Ключевые слова: межпредметные связи, интеграция школьных предметов, одаренность, ключевые компетенции.

Interdisciplinary interaction of physical culture with different school subjects as the formation of competences of personal development of gifted children

Burevestnikov Sergey Aleksandrovich, the teacher of physical culture, municipal budgetary educational institution "secondary school №39 named after P. N. Samusenko", Bratsk.

Burma Andrey, teacher of physical culture, municipal budget educational institution "secondary school № 39 named after p. N. Samusenko", Bratsk.

Starodub Olga, teacher of physical culture, municipal budget educational institution "Secondary school № 39 named after p. N. Samusenko", Bratsk.

Kondratyuk Oksana Vladimirovna, teacher of physical culture, municipal budget educational institution "secondary school № 39 named after p. N. Samusenko", Bratsk.

Abstract: the main questions on the organization of inter-subject interaction at school are considered. Integrated lessons are the most effective way to develop children's giftedness. The use of interdisciplinary connections allows students to work more independently and in the classroom and after school hours, the teacher-more productive to build an individual educational route for gifted children. The examples of integration of physical education and other school subjects.

Key words: intersubject communications, integration of school subjects, giftedness, key competences.

Российский Учитель XXI века только в том случае выполнит свою ответственную миссию, если его педагогическими приоритетами станут духовность, здоровье и творчество. В.И. Андреев

Сегодня образование зависит от социальных запросов современного общества. Новое общество предъявляет новые требования к общеобразовательной школе [4, с. 117]. Приоритетной задачей является «создание» активного, творческого, эрудированного человека, мыслящего нестандартно, обладающего множеством различных компетенций, в том числе и физических. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать [1]. Школа должна быть способна помочь достигнуть наибольшего успеха, реализовать творческий потенциал обучающихся. Для одаренных обучающихся необходимо создавать определенное образовательное пространство, организовывать поле для выбора. Это позволит ребенку лучше проявить свои способности и поможет в применении их в учебной и внеучебной практической деятельности. Поэтому учителю необходимо овладеть актуальными педагогическими технологиями и новыми разнообразными формами в образовательном процессе, в котором ученик становится субъектом обучения. Одной из таких технологий является проектирование образовательного процесса, которое позволяет выстраивать опережающее образование. Сегодня важно учителю развивать свою профессиональную компетентность, в структуре которой важным компонентом является проектирование. В научно-педагогической литературе проектная компетентность педагогов рассматривается как фактор развития детской одаренности [7].

Академик Лаврентьев М.А. писал, что нужно создавать надежную систему для определения и развития способностей [Цит. по: 2].

Что требуется для реализации такой системы? Одним из способов реализации может быть межпредметное взаимодействие школьных дисциплин.

При изучении отдельных предметов знания обучающихся остаются разрозненными, поэтому не сразу можно выявить талантливых детей. В течение длительного времени учителя-предметники выделяют нескольких учащихся для участия в олимпиадах, соревнованиях, считая их показателем одаренности. Но таких детей гораздо больше в школах. Современное образование при помощи реализации межпредметного подхода формирует у детей целостное мировоззрение, метапредметные умения, т.е. те умения, которые позволят лучше и быстрее усваивать материал на любом уроке, делая их более значимыми.

Межпредметный уровень взаимодействия учебных дисциплин в позволяет избежать фрагментарности знаний [3].

Суходимцева А.П. в своей статье «Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем» говорит о проблемах реализации межпредметного подхода в образовании и способах их решения и определяет следующие стратегии, приведем несколько примеров: Комплексное изучение одного и того же объекта разными науками (межпредметные понятия).

Последующие три стратегии определяются универсальными учебными действиями.

- Изучение разных объектов в других науках методами одной науки.
- Изучение различных объектов различными науками посредством одних и тех же теорий и законов.
- Развитие познавательной активности и самостоятельности школьников на основе общности методологии учебной деятельности [6].

Интегрированные уроки являются наиболее эффективным способом развития одаренности у детей: формирование регулятивных умений, развитие речи, самостоятельности, расширение кругозора происходит результативнее – позволяют расширить рамки урока традиционной формы.

Такая учебная дисциплина как физическая культура влияет на развитие личности, поэтому во многом является определяющим фактором в жизни, т.к. «занятия спортом приучают детей к упорству и работоспособности» [5, с. 18.].

Но в настоящее время наблюдается снижение интереса к физкультурно-оздоровительной деятельности.

Для реализации межпредметности необходимо уметь проектировать методы и формы организации обучения при осуществлении межпредметных связей. Для этого нужно изучить основные образовательные программы, рабочие программы учителей, содержание учебников.

Межпредметные связи на уроках физической культуры выполняют несколько важных функций: формирование представлений, связанных с улучшением качества здоровья человека; определение роли межпредметных связей в развитии познавательной активности, в расширении кругозора; самовоспитание и саморазвитие.

Проведение урока будет эффективнее при взаимодействии двух преподавателей. Такой метод помогает лучше оценить знания учеников, а учителям успешнее применять нетрадиционные формы занятий.

Формирование ключевых компетенций одаренных детей при межпредметном взаимодействии реализуется в двух направлениях: на основе метапредметных понятий; при помощи интегрированных заданий, основанных на общем содержании учебных предметов.

В практической деятельности мы применяем три способа планирования интегрированных занятий: учебные недели; модульное планирование; поурочное планирование.

Рассмотрим особенности модульного планирования. В рамках направления «Анализ информации, математическая обработка данных в исследовании» в качестве основных планируемых результатов обучающийся сможет: проводить эксперименты и исследования в виртуальных лабораториях; вводить результаты измерений и другие цифровые данные для их обработки, в том числе статистической и визуализации.

Во ФГОС выделяют две категории планируемых результатов: «выпускник научится» и «выпускник получит возможность научиться». Вторая категория может быть сформирована заданиями повышенного уровня сложности, которые способны выполнить дети со средним или высоким уровнем мышления, в том числе и одаренные дети. Таким образом, на основе подобных заданий мы моделируем компетенции личностного самосовершенствования.

В 5 классе проводится образовательный модуль по теме «Физическая подготовленность и физическое развитие школьников». В основе метапредметное понятие – физическая активность.

Таблица 1

Тема	Задание	Компетентность
Путешествие в прошлое (история, физ. культура)	Сопоставляя свидетельства различных исторических источников, заполните таблицу «Исторические этапы развития физической культуры» (от зарождения Олимпийских игр)	Учебно-познавательная: нахождение, переработка, использование информации для решения учебных задач/ситуаций; Информационная: поиск информации; Коммуникативная: публичное выступление.
Конференция «Здоровый образ жизни» (обществознание, физ. культура)	Составьте «спортивную карту» с указанием безопасного маршрута. <i>Предоставляется карта района, на которой необходимо обозначить местоположение спортивных клубов, центров.</i>	Учебно-познавательная: анализ, рефлексия, самооценка учебно-познавательной деятельности; Информационная: преобразование информации в другие формы; Самоорганизационная: целеполагание и планирование деятельности
Деловая игра «Математики и ГТО» (математика, физ. культура)	Выполните тестовые нормативы Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». Результаты необходимо отметить в электронной форме. Выполните необходимые расчеты для улучшения своих результатов с помощью дополнительных источников информации. <i>Работа выполняется в парах.</i>	Информационная: обработка информации; Коммуникативная: выполнение различных социальных ролей; Общекультурная: определение пути достижения результатов деятельности.
Творческий проект «Пишем книгу рекордов» (русский язык, физ. культура)	Придумайте варианты номинация для своей книги. Укажите фамилии одноклассников под названием. <i>Варианты «Самый сообразительный», «Самый быстрый», «Самый сильный», «Самый дисциплинированный» и т.д.</i>	Учебно-познавательная: применение знаний в нестандартной ситуации; Информационная: систематизация информации; Коммуникативная: продуктивная коммуникация.
Урок «Следствие ведут знатоки» (биология, физ. культура)	Напишите отзыв по предложенному плану «Влияние воды на организм человека». <i>(Воздействие изнутри и внешнее воздействие – водные процедуры, в том</i>	Учебно-познавательная: исследовательская деятельность; Информационная: анализ и отбор необходимой информации; Коммуникативная: письменная коммуникация.

Урок «Спортивные новости» (ИЗО, физ. культура)	<i>числе плавание)</i> Выполните художественный проект по теме «Национальные виды спорта»	Учебно-познавательная: творческая деятельность; Информационная: планирование информационного поиска; Коммуникативная: продуктивная групповая коммуникация.
--	--	--

Интегрированные формы занятий позволяют лучше выявить личностные качества одаренных детей, проследить формируемые компетентности. В конце года рекомендуется проведение научно-практических конференций, индивидуальных и групповых проектов в зависимости от возраста обучающихся.

Преимущества использования межпредметного взаимодействия: снижение риска субъективного подхода к учебным темам; концентрирование внимания на ключевых аспектах учебных предметов, которые позволяют раскрыть ведущие идеи наук; постепенное усложнение материала для расширения кругозора, самостоятельности, творческой инициативы обучающихся; осуществление комплексного сотрудничества учителя и учащихся; повышение эффективности обучения и воспитания; при усилении межпредметных связей можно определить ведущие предметы для учащихся в будущем, особенно это актуально для школ с профильной системой обучения.

Многие талантливые дети на первый взгляд ничем не выделяются, и нужно иметь специальные знания и большой опыт, чтобы их распознать. Педагогам необходимо разрабатывать индивидуальные образовательные траектории, которые помогут ребенку реализоваться.

1. Воровщиков С.Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: управленческий аспект /С.Г. Воровщиков, М. М. Новожилова. Москва, 2006. – 346 с.

2. Герасимов, В. Образование, знания, инновации / В. Герасимов //Человек и труд. – 2002. – № 6. – С. 23–27.

3. Коростелева А.А. Межпредметный уровень взаимодействия учебных дисциплин в интеграционном пространстве современного образования/А.А. Коростелева// Преподавание истории и обществознания в школе. – 2018. – № 8. – С. 36-40.

4. Новиков А.М. Постиндустриальное общество – общество знаний. Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 108-118.

5. Новиков А.М. Я – педагог. М. Эвес, 2011. – 136 с.

6. Суходимцева А.П. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем //А. П. Суходимцева, М. Г. Сергеева, Н. Л. Соколова //Научный диалог. – 2018. – № 3. – С. 319-336.

7. Суходимцева А.П. Проектная компетентность педагогов как фактор развития детской одаренности/Развитие детской одаренности в условиях современного образования Фролова С.Л., Чепкова О.Н., Суходимцева А.П., Хрусталева Т.М., Федорова С.Ю., Казакова А.А., Лалетин Н.В., Абакумов А.Д. Красноярск, 2013. С. 122-140.

УДК 372.8

Проблемы межпредметной интеграции в современной школе

Большакова Оксана Николаевна, учитель истории Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №39 имени П.Н. Самусенко», г. Братска Иркутской области, oxana_206@mail.ru

Аннотация: рассматриваются возможности и особенности роли учителя в процессе межпредметной интеграции в условиях внедрения ФГОС общего образования, а также, вопрос формирования новых компетенций учителя в современной образовательной системе. Представлены примеры из практики.

Ключевые слова: интеграция; урок; учитель; компетенции.

The problems of interdisciplinary integration in the modern school

Bolshakova Oksana Nikolaevna, a History teacher of the Municipal Budgetary Educational Institution "Secondary school №39 named after P.N. Samusenko ", Bratsk, Irkutsk Oblast.

Abstract: the possibilities and features of the role of the school teacher in the process of interdisciplinary integration in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard, as well as the question of the formation of new teacher competencies in the modern educational system are considered.

Keywords: integration; lesson; teacher; competences.

Процесс образования – сложный комплексный процесс, у которого есть начало, но нет окончания. На каждом этапе жизни человеческого существа он имеет различные цели, достижение которых обеспечивает индивиду появление и формирование устойчивых качественных представлений об окружающем жизненном пространстве.

Человек постоянно проходит интеграцию, как на внутреннем, так и внешнем уровнях. Он «встраивается» в моделируемые обществом ситуации, включается во взаимосвязь с другими участниками. Процесс консолидации проходит в двух направлениях:

1. В условиях естественной среды обитания индивида, когда он вынужден учитывать особенности окружающей действительности, для самовыражения и развития.

2. В условиях, когда общество искусственно создает среду для развития индивида и получения разносторонне развитой личности, которая будет иметь высокий интеллектуальный потенциал, будет уметь ставить и решать задачи, демонстрируя логическое их обоснование.

Чтобы «получить» из учащегося Личность, система образования (в частности школьная) должна строиться с учетом его психологических задатков, мотивации и формируемых компетенций, таких как: научная, коммуникативная, языковая, культурная, исследовательская.

Известная пластичность и незрелость нервной системы учащихся позволяет путем зрительного и слухового внешнего воздействия способствовать их когнитивному развитию. В этом процессе роль взрослого, а конкретно учителя, занимает большое место. Сегодня ясно виден результат подхода не «учитель над учеником», а «учитель вместе с учеником». Духовное единение учителя и ученика, нравственная ответственность учителя за судьбы его учеников – это всегда было исконной российской педагогической традицией [2, с. 46].

Современный мир ежедневно дает учащимся тысячи информационных посылов, из которых в конечном итоге у них складывается система видения окружающего мира. Роль учителя – способствовать тому, чтобы эта система была позитивна, логична, мобильна.

Учитель каждого предметного направления способен предоставить учащимся множество сведений, фактов, рассуждений, но редко требует проявления от обучающихся критического отношения к информации, ее глубокого осознания. Школа должна учить обучающихся оценивать информацию, уметь понимать текст, анализировать его, оформлять свои мысли в виде текста и т.п. Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто «не научился учиться» [3, с. 118].

В современной системе преподавания необходимо выходить на уровень межпредметной интеграции, которая предоставит ученикам возможность легко «встраиваться» в любые сценарии ученического бытия, будь то урок, конференция, общение на заданную тему и т.д. Межпредметная интеграция позволяет привлекать необходимые в конкретной ситуации знания и использовать их с максимальной пользой. «Межпредметная интеграция как способ, позволяющий интегрировать содержательные аспекты образования и формирования у ученика интегрального мировосприятия, интегрального мышления» [5, с.322].

Сама образовательная современность диктует необходимость наличия новых компетенций и у учителя, таких как:

1. Не одно, а разностороннее саморазвитие.
2. Умение принимать и использовать в работе новые педагогические и информационные технологии.
3. Способность становиться на одну «возрастную ступень» с учащимися, для эффективного подбора методов и приемов обучения;
4. Умение предвидеть результаты совместной деятельности с учащимися и давать им аргументированную профессиональную оценку;
5. Активное участие в работе школьных и внешкольных педагогических сообществ, для выработки единой концепции межпредметной интеграции образовательного процесса.

Как учитель-практик, вижу следующую возможность в реализации межпредметной интеграции в условиях внедрения ФГОС:

– *во-первых*, в проведении интегрированных уроков. Рассмотрим на примере курса «История России, 8 класс» тему «Великая Северная война 1700-1721 гг.» [1, с.25-29]. Здесь возможна интеграция с географией (работа с картой [1, с.28], в том числе интерактивной [6]). Так, учащимся можно предложить просмотр электронной карты с дикторским сопровождением «Полтавская битва» [6] во время изучения нового материала, а на следующем уроке словесное сопровождение выключить и ребята сами комментируют действия на карте. Возможно предложение варианта «пустой карты», т.е. без надписей и обозначений, но с сохранением расположения армий противников, и ученики должны сделать необходимые условные обозначения. Интересна в моменте интеграции тема «Перемены в культуре России в годы реформ Петра Великого». Изучение данного материала ведем с опорой на литературу. Так, осуществляем разбор пособия по этике «Юности честное зеркало» через разработку в группах правил поведения, адаптированных для современной молодежи. Учащиеся представляют результаты работы в мини-группах (2-3 чел.), развивая речевые функции, усваивают смысл понятий «зеркало», «отроки», «наипаче» и др.

– *во-вторых*, в подготовке и участии в различных научно-практических конференциях, олимпиадах и т.п.;

– *в-третьих*, в предложении учащимся заданий для самостоятельного изучения, требующих от них привлечения знаний из разных предметных областей, например, курс «История России, 8 класс» [1]. Это умение работать с форматом эссе (литература), составление презентаций (информатика), вычисление исторического времени (математика).

Цель общеобразовательной школы – получить «на выходе» гармонично и всесторонне развитую личность, а для этого необходимо создавать соответствующие условия обучения (учебные пособия, в т.ч. интерактивные, новые приемы и методы обучения, подготовленные учительские кадры). В общей связи понимания изменения основ современного образования в условиях перехода к ФГОС ведется разноплановая теоретическая и практическая работа, издаются научные статьи. В качестве примера приведем публикацию А.П. Суходимцевой «Использование возможностей межпредметности в профессиональном становлении педагога» [4], в которой автор рассматривает «необходимость подготовки педагогов в контексте методологии деятельности». Только методически наполненная «образовательная среда» даст «питательную основу» учащимся и преподавателям для плодотворного сотрудничества.

1. *История России. 8 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 1. Авторы Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Курукин И.В. и др.); под ред. Торкунова А.В.-3-е изд.-М.: Просвещение, 2018.*

2. *Новиков А.М. Я – педагог. М. Эгвес, 2011. – 136с.*

3. Новиков А.М. Постиндустриальное общество – общество знаний. Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 108-118.

4. Суходимцева А.П. Использование возможностей межпредметности в профессиональном становлении педагога. /Педагогическое образование: оптимизация, модернизация и прогноз развития. 2018. – С. 46-52.

5. Суходимцева А.П. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем /А.П. Суходимцева, М. Г. Сергеева, Н. Л. Соколова //Научный диалог. – 2018. – № 3. – С. 319-336

6. Электронный ресурс «Полтавская битва 1709г.» <https://www.youtube.com/watch?v=UAQoAeD329M> (дата обращения: 19.01.2019).

УДК 372.8

Межпредметное взаимодействие в форме интегрированного содержания урока технологии и обществознания в 8 классе

Чернова Наталья Викторовна, учитель технологии Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №39 имени П.Н. Самусенко», г. Братск Иркутской области, chernova.natasha.v@yandex.ru

Большакова Оксана Николаевна, учитель истории Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №39 имени П.Н. Самусенко», г. Братск Иркутской области, oxana_206@mail.ru

Аннотация: рассматриваются возможные точки межпредметного пересечения в курсах «Технология» (мальчики) 8 класс и «Обществознание» 8 класс на примере тематического планирования. Представлены практические методы проведения занятия по теме «Предпринимательская деятельность», в целях реализации задач межпредметной интеграции.

Ключевые слова: межпредметное взаимодействие, интеграция, образование, обществознание, технология.

Interdisciplinary interaction in the form of the integrated content of a lesson in Technology and Social Studies in the 8th grade

Natalya Chernova, a Technology teacher at the Municipal Budgetary Educational Institution "Secondary School №39 named after P.N. Samusenko", Bratsk, Irkutsk Oblast, chernova.natasha.v@yandex.ru

Oksana Bolshakova, a History teacher at the Municipal Budgetary Educational Institution "Secondary School №39 named after Samusenko", Bratsk, Irkutsk Oblast, oxana_206@mail.ru

Abstract: possible points of interdisciplinary intersection in courses "Technology" (boys) and "Social Studies" Grade 8 are considered on the example of thematic planning. Practical methods for conducting a lesson on the topic "Entrepreneurial activity" are presented in order to implement the tasks of interdisciplinary integration.

Keywords: interdisciplinary interaction; integration; education; social science; technology.

В школьном образовании каждый преподаваемый учебный предмет имеет свой «вектор развития», в котором присутствуют особые, присущие конкретной дисциплине требования к уровню знаний учащихся. Но, эти векторы имеют точки межпредметного пересечения, образуя сеть учебных знаний, призванных помочь учащимся сложить их в определенную закономерность. На достижение этого результата, как возможного указывают в своей статье «Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем А.П. Суходимцева, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова, представила для рассмотрения четыре стратегии осуществления межпредметного подхода в образовательном поле современной школы [3].

Межпредметная интеграция (на наш взгляд учителей-практиков) – это взаимосвязь предметов учебного цикла, в ходе работы с которым учащиеся получают разнообразные и взаимодополняющие научные знания.

По мере взросления школьников, знания, которые дает общеобразовательное учреждение, становятся более обширными и структурированными. Цель школы – получить такую модель выпускника, которая сможет эффективно применить полученную информацию для успешного решения поставленных задач.

На примере тематического планирования для 8 класса курсов «Технология (мальчики)» и «Обществознание» [1] предлагаем проследить проявление межпредметных связей.

В данных курсах пересекаются следующие разделы: «Технология» – «Домашняя экономика» [1; 4], и «Обществознание» – «Экономика» [1; 2].

На примере тем уроков технологии и обществознания можно не только проследить межпредметную интеграцию, но и учителям организовать интегрированные уроки, например, по темам «Семья и бизнес» [4] курса «Технология» и «Предпринимательская деятельность» [2] курса «Обществознание». В ходе проведения урока «Предпринимательская деятельность» возможно получение качественного учебного продукта – «Бизнес-плана», как результата мыслительной деятельности школьников.

Также, ученики получают «взаимообогащенную» информацию из двух учебных предметов: о сути предпринимательской деятельности, роли предпринимательства в экономике; об организационно-правовых формах предпринимательской деятельности; о способах организации «своего дела»; о деятельности на территории нашего города «Бизнес-инкубатора», созданного в 2009 г. и ориентированного на поддержку малого и среднего предпринимательства.

Учащиеся данной возрастной категории уже понимают, что в современных условиях рыночной экономики большую роль играет конкуренция как стимулирующий фактор развития общественных структур, в том числе экономической. Конечно, малый и средний бизнес испытывает значительно больше проблем, чем крупный, связанных с особенностями становления, видением его перспектив самими предпринимателями, «выживаемостью» на общем рынке производства и потребления товаров и услуг.

Но, в ходе работы с данными темами, обучающие должны прийти: к аргументированному выводу о том, что надо пробовать свои силы, реализовывать новые креативные идеи, конечно с заранее просчитанными возможностями форс-мажорных обстоятельств; к пониманию необходимости получения и углубления знаний, необходимых для успешной деятельности; к осознанию, что каждое новое дело требует предварительной подготовки к процессу его запуска.

В ходе подготовки к поведению подобного интегрированного занятия учителя технологии и обществознания могут пригласить, например, родителей ученика данного класса, занимающихся предпринимательской деятельностью. Учащиеся смогут задать интересующие их вопросы, подумать над своими амбициями.

Перефразированная пословица «Одна голова хорошо, а....4-5 лучше!», может стать элементом этого урока, если учителя за две-три минуты до начала урока сформируют случайные мини-группы, соответственно по 4-5 учащихся, путем раздачи разрезанных на части бумажных изображений денежных единиц стран. В таких «тихийных группах» учащиеся проявят коммуникативные навыки, продемонстрируют организаторские качества личности, умения комбинировать известные способы деятельности с новыми и определять проблемы, искать способы их решения.

Хорошо познакомить учащихся с высказываниями крупных предпринимателей по теме, например: «Если вы хотите иметь то, что никогда не имели, вам придётся делать то, что никогда не делали» (Коко Шанель), «Человек, которому повезло – это человек, который сделал то, что другие только собирались сделать» (Жюль Ренар) и др. Возможно, что ученики смогут представить и свои умозаключения в контексте данного занятия.

Создание собственного продукта, такого, как «Бизнес-план», это занимательное дело, которое ставит свои особенные правила и просит считаться с ними, но, данный этап

урока настроит учащихся на то, что еще многому нужно научиться, приобрести дополнительные и возможно специализированные знания.

Таким образом, межпредметная интеграция способствует более полному раскрытию потенциала образовательного процесса в общеобразовательной школе на разных образовательных уровнях.

1. Календарно-тематическое планирование учителей технологии Чернової Н.В. и обществознания Большаковой О.Н., сайт МБОУ «СОШ №39 имени П.Н. Самусенко» [Электронный ресурс]: <http://xn--39-gmcl0b.xn--p1ai/st32.html>.

2. Обществознание. 8 класс: учебник для общеобразовательных учреждений/Под ред. Л.Н. Боголюбова, Н.И. Городецкой. М.: Просвещение, 2018. – 223 с.

3. Суходимцева А.П. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем /А.П. Суходимцева, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова //Научный диалог. – 2018. – № 3. – С. 319-336.

4. Технология. 8 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / под ред. В.Д. Симоненко. – 2-е изд. Перераб. – М.: Вентана-Граф, 2014. – 208 с.

УДК 37.032

Из опыта работы по формированию экологической грамотности старшекласников на основе междисциплинарного подхода

Большаков Алексей Петрович, учитель химии, ГБОУ Школа № 1279, г. Москва, SPIN-код: 9049-4996, a.bolshakoff2010@yandex.ru

Аннотация: Экологическая грамотность является одной из компетенций выпускника школы, для формирования которой необходим междисциплинарный подход. Необходимо взаимодействие педагогов естественнонаучного и гуманитарного циклов, школы и внешкольных учреждений (музеев, эколого-просветительских центров, технопарков и др.) Важную роль играет влияние членов семьи обучающихся. Комплексный подход к освоению различных уровней экологической грамотности даёт возможность социализации личности школьников, что подтверждается проведёнными нами экспериментами.

Ключевые слова: экологическая грамотность; междисциплинарная интеграция; комплексный подход; учебные компетенции; социализация личности.

From experience on developing environmental literacy of high school students through an interdisciplinary approach

Bolshakov Alexey Petrovich, chemistry teacher, School № 1279, Moscow, a.bolshakoff2010@yandex.ru

Abstract: Environmental literacy is one of the competencies of a school graduate, which requires an interdisciplinary approach. It is necessary to interact with teachers of natural Sciences and Humanities, schools and out-of-school institutions (museums, environmental education centers, technology parks, etc.) An important role is played by the influence of family members of students. An integrated approach to the development of different levels of environmental literacy makes it possible to socialize the personality of students, which is confirmed by our experiments.

Keywords: environmental literacy; interdisciplinary integration; integrated approach; educational competence; socialization of personality.

Междисциплинарная интеграция – это «целенаправленное усиление междисциплинарных связей при сохранении теоретической и практической целостности учебных дисциплин» [1]. Междисциплинарная интеграция является неотъемлемой частью современного образовательного процесса и необходимым условием формирования компетенций выпускника школы. Эти компетенции необходимы в течение всей жизни и представляют собой не просто набор определённых знаний, умений и навыков, но и возможность их использования. Одной из таких компетенций является экологическая грамотность – многоуровневое понятие, которое можно представить в виде двух составляющих: овладение

естественнонаучными знаниями и применение их в повседневной жизни [6]. Очевидно, что для овладения этой компетенцией необходима согласованная работа преподавателей различных дисциплин: биологии, физики, химии, географии. Обучающиеся должны не только получить соответствующие предметные знания, но и иметь активную жизненную позицию по вопросам ресурсосбережения и охраны природы.

Формирование экологической грамотности включает в себя работу на учебных занятиях и в процессе внеурочной деятельности [3]. В этой работе задействуются не только школьные учителя, но и сотрудники эколого-просветительских центров, музеев, представители общественности и СМИ. Координация деятельности субъектов образовательного процесса является приоритетной задачей методических объединений естественнонаучного цикла. В процессе планирования мы считаем необходимым разделить процесс формирования экологической грамотности старшеклассников на несколько взаимосвязанных этапов.

*На первом этапе преподаватели должны проанализировать содержание рабочих программ по своим дисциплинам, предложить возможные варианты дополнения содержания заданиями экологического содержания, интересными фактами, запланировать различные формы работы. Целесообразно организовать внутри параллели одну-две конференции в течение учебного года, посвящённые проблемам экологии. При этом надо учитывать региональную специфику, особенности местных экосистем. Мы предлагали учащимся следующие темы конференций: «Водные ресурсы города», «Мировой опыт раздельного сбора и сортировки бытовых отходов», «Космический мусор: как можно уменьшить его количество?» В процессе подготовки ребятам потребуются знания из различных предметных областей, которые необходимо использовать в комплексе. Также одним из эффективных инструментов интеграции является использование контекстных задач. На уроках, посвящённых природным источникам углеводородов, обучающиеся получают информацию о сжигании топлива на электростанциях, в котельных и др. Учитель обращает внимание на тот факт, что углеводородное сырьё, независимо от места добычи, содержит соединения серы, которые при сгорании превращаются в сернистый газ и другие токсичные вещества. Мы ставим вопрос о возможных путях решения проблемы загрязнения воздуха соединениями серы. В процессе дискуссии ребята находят выход – улавливание сернистых соединений. Это оказывается экономически выгодным. Для подтверждения этого предлагается решить задачу [5]:**Существующие проекты сероулавливающих установок дают возможность превратить мегаполисы в источники производства серосодержащих соединений, например, серной кислоты. При утилизации 90% сернистого газа, попадающего в настоящее время в атмосферу, можно получать до 180 тонн серной кислоты ежедневно во время отопительного сезона в расчёте на город с пятисоттысячным населением. Какой объём сернистого газа был утилизирован за сутки, если считать массовую долю выхода серной кислоты равной 90%? Какой природный принцип учтён в таких проектах? Какое значение для здоровья человека имеет реализация подобных проектов?*

Обсуждая вопрос об источниках природных запасов нефти, мы приходим к выводу о необходимости энергосберегающих технологий, одним из примеров которых является использование люминесцентных ламп. Довольно часто в таких лампах содержатся пары ртути. Мы должны аргументировать важность аккуратного обращения с ними. Одним из способов является решение расчётных задач, например: *Определите, во сколько раз превышена ПДК ртути, если в помещении площадью 12 м² и высотой потолков 250 см разбилась энергосберегающая лампа и в воздух попало 3 мг ртути. Сформулируйте алгоритм Ваших действий в сложившейся ситуации.*

Процесс решения таких задач позволяет формировать многие универсальные учебные действия, предусмотренные ФГОС [2]: общеучебные, включая знаково-символические, логические (требуется провести сравнение и доказать правильность своего ответа), регу-

лятивные, поскольку обучающиеся должны представить алгоритм решения задачи, личностные, так как обучающиеся осознают важность проблемы, на которой построено условие задачи и понимают, что полезное может стать вредным или наоборот. При этом они получают навыки работы со справочным материалом, учатся находить значение ПДК и соотносить различные способы выражения концентрации веществ в растворе или смеси. Практическая значимость подобных заданий для обучающихся заключается в том, что они получают знания, необходимые потребителю товаров, могут анализировать поступающую информацию, понимают важность аккуратного обращения с бытовыми приборами и оборудованием.

На втором, основном этапе проводится изучение материала по скорректированным программам. Активность обучающихся учитывается не только при помощи оценок, полученных на уроках. В общий рейтинг входят результаты участия в различных мероприятиях, проводимых не только внутри школы, но и за её пределами. Ребята могут проявить себя на метапредметных олимпиадах и конкурсах, проводимых образовательными организациями, например городской конкурс «Природные территории. Экология. Школа», эколого-биологическая олимпиада «Природа России», метапредметная олимпиада «Музеи. Парки. Усадьбы». Поощряется участие в различных природоохранных мероприятиях. Предложенный комплекс мер способствует формированию активной жизненной позиции по экологическим вопросам, позволяет научиться соотносить личные и общественные интересы.

Для успешного выполнения поставленных задач требуется согласованная работа преподавателей различных дисциплин, наличие единой точки зрения по основным вопросам. Важно учитывать такие принципы, как гуманизация и непрерывность экологического образования. Формирование общечеловеческих ценностей, развитие личностных качеств, указание путей оптимизации взаимодействия индивида и социума – это те составляющие эффективного обучения, которые должны реализовываться на каждом уроке. Экологическая грамотность может служить связующим звеном при формировании содержания учебных дисциплин и механизмом социализации личности.

Заключительный (третий) этап педагогической деятельности по формированию экологической грамотности является оценочным. Мы считаем необходимым в процессе подведения итогов не только оценивать уровень естественнонаучных знаний и сформированности общеучебных компетенций, но и провести анкетирование с целью выявления изменений социальных потребностей, способностей и ценностей участников процесса, педагогического потенциала социума (по методике В.С. Торохтия [4]). Результаты эксперимента, проведённого в нашем образовательном комплексе, свидетельствуют, что взаимодействие различных участников образовательного процесса (учителя различных предметов, обучающиеся, сотрудники учреждений культуры, работники эколого-просветительских центров и члены семей обучающихся) было эффективным. В частности, диагностика учебных достижений, проведённая с использованием материалов МЦКО, показала, что обучающиеся стали лучше понимать и более осознанно оценивать закономерности природных процессов и влияние на них человека. Уровни сформированности социальных потребностей и ценностей, способностей участников образовательного процесса, педагогического потенциала социума повысились в среднем на 20% (по результатам анкетирования по методике В.С. Торохтия). Также многие ребята отметили, что учиться им стало более интересно.

Междисциплинарная интеграция является следствием единых проблем человечества и необходимости комплексного подхода в процессе поиска путей решения этих проблем, конвергенции научных знаний, современных мировых тенденций непрерывности и гуманизации образования. Дидактическим полем формирования экологической грамотности является содержание учебного материала всех школьных дисциплин, но основу создают предметы естественнонаучного цикла. Поэтому важно придерживаться комплекс-

ного подхода в процессе обучения, включающего различные формы работы на уроках и внеурочной деятельности, оценивать не только естественнонаучные знания обучающихся, но и изменение личностных характеристик, динамику процесса социализации школьников.

1. Носков М.В., Шершнев В.А. *Междисциплинарная интеграция в условиях компетентного подхода //Высшее образование сегодня*. 2008. URL: http://www.logosbook.ru/VOS/09_2008/23_25.pdf.

2. Приказ Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» URL: <http://www.минобрнауки.рф>

3. Созыкина Т.К. *Эффективность интеграции общего и дополнительного образования в современном образовательном учреждении в условиях реализации ФГОС./Т.К. Созыкина //«Интерактивное образование». – Электрон. газета – 2014. – №25. URL: <http://io.nios.ru>.*

4. *Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата /Под общ. ред. В.С. Торохтия. – М.: Издательство Юрайт, 2014*

5. *Экологические задачи с ответами.* URL: https://www.metod-kopilka.ru/ekologicheskie_zadachi_s_otvetami-53378.htm

6. Orr. *D Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World.* / D. Orr. – New York: SUNY, 1992.

УДК 37.02

Формирование универсальных учебных действий старшеклассников на заданиях по истории, географии и обществознанию

Гевуркова Е.А., к.п.н., ст. научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» SPIN-код: 3724-3854

Французова Ольга Александровна, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», SPIN-код: 8669-2089, frantsuzovao@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена вопросам формирования универсальных учебных действий на занятиях истории, обществознания и географии. Рассматриваются примеры заданий и способы работы с ними в старшей школе.

Ключевые слова: универсальные учебные действия (УУД); метапредметные результаты; история; география; обществознание.

The formation of a universal educational actions in the school courses of history and social studies

E.A. Govurkova, Candidate of Pedagogical Sciences, O.A. Frantsuzova, Candidate of Historical Sciences, SBSI Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education (ISED RAE), Moscow

Abstract: The article is devoted to the question of formation of universal educational activities in history, geography and social studies. Examples of tasks and ways of working with them in high school are considered.

Keywords: universal educational action, meta-subject results, history, geography, social studies.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Формирование универсальных учебных действий в настоящее время является одной из наиболее изучаемых проблем, востребованных образовательной и социальной практи-

кой, выходящей за рамки учебного предмета. Формирование данных образовательных результатов происходит на учебном материале различных предметов, которые создают условия для формирования универсальных учебных действий. В достижении данных образовательных результатов немаловажную роль играют учебно-практические задачи из социальных жизненных практик [2, с. 32-36]. Каждый гуманитарный предмет обладает спецификой развития различного рода учебных действий (далее УУД) [9, с.240-243]. В этой связи, важен учет особенностей каждого учебного предмета, а также выявление общих оснований для освоения школьниками навыков, действий и способностей использования их не только в учебной практике, но и в жизненной практике при самостоятельном планировании и реализации учебной деятельности, коммуникаций в учебных целях [1; 5].

Авторские задания по истории, географии и обществознанию носят обучающий и контрольный характер, а кроме того направлены на формирование познавательных УУД. Рассмотрим конкретные примеры и рекомендации.

Задача «Олимпийские игры» (5 класса, **«История»**) может быть использована в урочной и внеурочной работе для формирования умений находить в тексте требуемой информации, понимания целостного смысла текста, его структурирования, установления взаимосвязи событий, явлений, процессов; выявления главного и второстепенного [7]. Рассмотрим некоторые из заданий и комментарии к ним.

1). В тексте идет речь о семи чудесах света. В одном из предложений дано объяснение, почему те или иные строения попали в этот список. Найдите в тексте это оценочное суждение и запишите его.

2). Происхождение первых Олимпийских игр теряется в глубине веков. Опираясь на текст, определите факты, которые подтверждают данное положение.

3). Выскажите предположение о современной программе Олимпийских игр, об изменениях и их причинах, по которым они произошли.

Обучающиеся могут привести следующие ответы:

– программа Олимпийских игр должна ориентироваться не только на спортивные составляющие, но и соответствовать принципам доброты, гуманности, честности, справедливости;

– древние греки считали, что необходимо единое целое: достоинство тела, воли, разума;

– утверждали ценности взаимопонимания, солидарности, справедливости, красоты, уважения к истории и традициям – эти духовные ценности уходят корнями в уникальную культуру Древней Греции, сохранены и поддержаны Древним Римом, возрождены эпохами Ренессанса и Нового времени и должны быть широко представлены в современной истории олимпийского движения и Олимпийских игр.

В качестве примера **в рамках предмета «Обществознание»** («Государство: Экологическая функция государства», старшие классы) или «Географии» (при изучении тем по экологии или устойчивому развитию) рассмотрим конкретное задание.

«Планета Земля». Прочитайте текст. Дайте ответы на вопросы.

1. Каковы причины сосредоточения самого крупного мусорного пятна, которое располагается на севере Тихого океана?

2. Как «мусорные» острова влияют на морскую экологическую систему?

3. Как человек может содействовать уменьшению экологической проблемы в рамках своей ежедневной жизнедеятельности?

«Ученые выяснили, что одной из локаций, где концентрация мусора достигает гигантских размеров и превосходит все другие, является скопление мусора в северной части Тихого океана. Это мусор представляет собой скопление целлофановых пакетов, бутылок из пластика, фантиков от конфет, оберточной бумаги, других бытовых предметов и отходов. Пластик, плавающий в океане, разлагается на микрочастицы под воздействием

морской воды и солнечного света, но при этом не теряет полимерную структуру и высокую токсичность. Океанические черепахи питаются этими пластиковыми отходами, плавающими на поверхности. Они думают, что – это органическая еда! Совсем недавно человек задумался об этой экологической проблеме и начал бороться за очистку океана. Международные организации разрабатывают варианты помощи очистки океанической воды надводными барьерами и переработкой антропогенных отходов».

Учащимися могут быть даны следующие ответы:

1. Причины связаны с океаническими течениями, мешающими перемещению мусорных пятен по всему океану. Результатом скопления мусора в океане является загрязнение среды, губительной для морских животных и птиц. Наносится вред экологии и человеку.

2. Стекло, лампочки, аэрозоли требуют «особенной» утилизации, т.к. их сжигание вредно для окружающей среды. Эти предметы приводят к загрязнению и ухудшению экологии. Варианты утилизации: раздельный сбор мусора и его переработка, использование в быту предметов из вторсырья.

Рассмотрим еще одно задание, которое может использоваться на уроках «**Географии**» «Глобальные проблемы человечества» (9-10-11 класс). «**Везувий**». *Прочитайте текст. Дайте ответы на вопросы.*

1. При изучении истории важно использовать комплекс источников. Какие источники могут быть использованы для реконструкции исторических событий?

2. Почему исследователю необходимо сравнивать сведения из самых разнообразных достоверных различных источников?

3. Каким образом был воссоздан облик погибших жителей города Помпеи?

Сейчас в мире насчитывается несколько тысяч вулканов. Многие из них потухшие, есть среди них и действующие вулканы. История знает множество драматических событий, развернувшихся во время их извержений. Самым печально известным считается извержение вулкана Везувий. Его извержение произошло в 79 году. Сначала вулкан выбрасывал камни и пепел на высоту 30 километров. Часть жителей сумела бежать из города с первыми признаками извержения, но большая часть оказалась отрезана от спасительного пути. По вулкану на огромной скорости спустилась раскаленная лава, которую опережало облако ядовитого раскаленного газа. Под потоками лавы погибли более 16 000 жителей города Помпеи.

Эти трагические события описаны очевидцем, П. Младшим: «...*Падал пепел, чем ближе они подъезжали, тем он становился гуще и горячее. Падали куски пемзы и черные, обожженные, расстрескавшиеся от огня камни. Между тем по Везувию во многих местах разлилось пламя, и высоко поднялся огонь от пожаров*» (Из писем Корнелию Тациту, август 79 г.).

Современные исследователи-археологи начали проводиться исследования. Они обнаружили на месте некогда дивного сада свидетельства попыток горожан спастись от огненных потоков лавы. Останки этих несчастных не сохранились, но на месте их гибели, в грунте, были найдены *пустоты*. Эти пустоты было решено заливать *гипсом*, чтобы воссоздать облик погибших людей. В результате археологи смогли извлечь множество гипсовых статуй – жертв извержения. (*Из сведений о современной археологии в Италии*).

Задание к тексту направлено на формирование умения находить информацию, сравнивать и сопоставлять сведения из различных источников. Целесообразно предложить ученикам обсудить – как происходит влияние человека на природу и природы на человека. Умение работать с различными источниками информации, как один из главных результатов сформированности метапредметных умений, во многом помогает учащимся не только погрузиться в мир «прошлого», с другой стороны, – уметь ориентироваться в информации, которую предоставляет ему окружающий и быстро меняющийся мир [4].

Рассматриваемые задания построены на предметном содержании, однако формируемые умения при его выполнении носят метапредметный характер [3, с. 33-40; 9]. В связи

с этим отметим, что организация процесса обучения должна строиться таким образом, чтобы органически сочетались формирование знаний и умений. Так же очень важно, чтобы учитель объяснял учащимся сущность и практическое значение каждого способа учебной деятельности, применимое к познанию того или иного предмета.

Подводя итог, отметим, что метапредметные результаты – познавательные УУД – могут формироваться при работе с фрагментами текстов. Работа с текстом содействует формированию умения тщательно анализировать и структурировать информацию, отбирать достоверную информацию, выделять главную мысль и делать соответствующие выводы. Целенаправленное использование дополнительных средств, как учебная проектная деятельность, позволяет существенно расширить пространство активной познавательной деятельности школьников, содействующей формированию метапредметных результатов на уроках истории и обществознания.

1. Алексашикина Л.Н., Ворожейкина Н.И. *История. Планируемые результаты система заданий 5-9 классы.* – М.: Просвещение, 2014. – 128 с.

2. Ворожиков С.Г. *Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции. Инновационные проекты и программы в образовании.* – 2010. – № 1. – С. 32-36.

3. Гевуркова Е.А. *Формирование метапредметных умений работать с источниками в курсах истории/ Е.А. Гевуркова, Е.А. Крючкова Е.А.//Преподавание истории и обществознания в школе.* – 2016. – №7. – С. 33-40.

4. Коростелева А.А., Крючкова Е.А., Французова О.А. *Формирование образовательного пространства средствами метапредметных и межпредметных понятий в дисциплинах социально-гуманитарного цикла. //Стандарты и мониторинги образования.* – 2017. Т.5. – №4. – С. 17-23.

5. Крючкова Е.А., Амбарцумова Э.М., Лобанов И.А., Французова О.А. *Приемы работы с текстами в социально-гуманитарных дисциплинах (обществознание, история, география) // Наука и школа,* – 2018. – №4. – С. 133-141.

6. Лазебникова А.Ю., Французова О.А. *Учебник обществознания: этапы, факторы и направления обновления // Ценности и смыслы.* – 2018. – №5. – С. 73-86.

7. *Сборник метапредметных заданий: история, обществознание, география: 10-11 класс. ФГОС. /Амбарцумова Э.М., Гевуркова Е.А., Дюкова С.Е., Коваль Т.В., Коростелева А.А., Крючкова Е.А., Лазебникова А.Ю., Лискова Т.Е., Синельников И.Ю., Суходимцева А.П., Французова О.А. – М., 2018. – 127 с.*

8. Суходимцева А.П. *Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем /А. П. Суходимцева, М. Г. Сергеева, Н. Л. Соколова //Научный диалог.* – 2018. – № 3. – С. 319-336. – DOI: 10.24224/2227-1295-2018-3-319-336.

9. Суходимцева А.П., Дмитриченкова С.В. *Межпредметный подход в решении проблем метапредметности образования. Проблемы современного педагогического образования.* – 2018. – № 58-2. – С. 240-243.

УДК 373.1

Межпредметное взаимодействие в школе для развития одаренности детей

Малахова Кристина Михайловна, педагог-психолог первой категории Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Володарская средняя общеобразовательная школа Московская область, Ленинский муниципальный район, п. Володарского, kristina.malakhova.88@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности межпредметного взаимодействия психолого-педагогической направленности деятельности общеобразовательной организации, связанные с формированием одаренности у обучающихся.

Ключевые слова: психологическая помощь, межпредметное взаимодействие, этапы психологической помощи обучающимся, одарённость детей.

Intersubject interaction in the school for the development of giftedness of children

Malahova Kristina Mihailovna, teacher-psychologist first qualifying category Municipal state funded educational institution Volodarskaya secondary school Moscow region, Leninsky municipal district Volodarskogo

Abstract: The article discusses the features of interdisciplinary interaction of psychological and pedagogical orientation in the framework of educational organizations associated with the formation of endowments in students.

Keywords: psychological assistance, interdisciplinary interaction, stages of psychological assistance to students, children's talent.

В настоящее время особой проблемой, возникающей в любой общеобразовательной школе, является ситуация, обусловленная установлением положительного влияния межпредметных связей психолого-педагогической направленности, связанных с формированием одарённости у обучающихся [8, с. 69]. Данная проблема возникла не случайно. Её возникновению способствует ситуация, обусловленная изменениями жизненного уклада человека. Это связано с коренной перестройкой ценностных приоритетов, смыслозначенных установок подрастающего поколения [3, с. 216].

К тому же, сама система образования предъявляет к обучающимся достаточно высокие требования к их уровню психического и познавательного развития. Это связано с усложнением программного материала по всем учебным предметам, с развитием определённого типа психического реагирования обучающихся в различных жизненных ситуациях [1, с. 102].

В свою очередь, это приводит к развитию абсолютно нового человека определённой формации: одарённого человека, способного мыслить нестандартным образом [5, с. 117]. В психологии и педагогике, благодаря такому подходу, неизменно возникает вопрос о том, что же такое детская одарённость, какими методами и способами возможно её формировать и развивать с самого начала поступления ребёнка в школу. В школьной ситуации это связано с тем, что одарёнными и талантливыми детьми признаются те обучающиеся, которые выявлены профессионально подготовленными психологами в ходе проведения углубленного ежегодного психологического обследования на момент начала учебного года как обладающие потенциалом к высоким достижениям в силу наличия выдающихся способностей [7, с. 120].

В ситуации обучения в школе, такие дети требуют дифференцированных учебных программ или помощи, которые выходят за рамки обычного школьного обучения для того, чтобы иметь возможность реализовать свои потенциалы и внести вклад в развитие общества [5, с. 206]. В связи с этим, в рамках любой общеобразовательной организации возникает вопрос о формировании детской одарённости через межпредметные уровни взаимодействия педагога и психолога, работающих в данном направлении. Это объясняется тем, что сами по себе педагоги оказываются не в состоянии формировать всесторонне развитую личность, обладающую теми или иными способностями, так как их методы обучения в ряде случаев ориентированы на общий поток обучающихся, который ежедневно проходит через данных специалистов. В такой ситуации педагоги просто не могут самостоятельно и вовремя отследить, какой ребёнок и как развивается, как влияет его возраст на умственные способности и особенности поведенческого реагирования детей в различных жизненных ситуациях [8, с. 118].

Таким образом, с целью своевременного отслеживания и выявления у тех или иных обучающихся более развитых способностей, чем у основной их массы, необходима включенная работа психолога. Именно благодаря комплексному воздействию на сильные и слабые стороны психики и личности обучающихся, психолог оказывается в состоянии выявить группу обучающихся, обладающих нестандартным мышлением, особым

уровнем развития познавательных способностей. На этой основе в рамках общеобразовательной организации и формируются тесные межпредметные связи педагогов и психолога в плане формирования детской одарённости [1, с. 189].

Благодаря психологической помощи педагогу становится намного легче применять к тому или иному ребёнку определённые педагогические приёмы и техники, направленные на повышение его мотивационной готовности к усвоению учебного материала по данному предмету, а также к желанию его расти и развиваться в данной области. Данная проблема не так проста, как может показаться на первый взгляд. Это выражается в том, что одарённые дети отличаются очень ранимой психикой. Это выражается в том, что они могут обладать большим потенциалом для развития, интересоваться тем или иным учебным предметом, но иметь массу разнонаправленных немотивированных внутренних страхов, невротических проявлений, связанных с постоянным внутренним стрессом перед ответами у доски. В данной ситуации на помощь педагогу приходит психолог, деятельность которого направлена на поддержание ситуации успеха и повышение мотивации даже при наличии невротизации у ребенка [4, с. 224].

Цель психологической работы с одарёнными детьми в контексте межпредметного взаимодействия с педагогами заключается в поддержании психоэмоционального фона настроения и оптимизации уровня психического состояния обучающихся, стимулирующих к проявлению разнонаправленной активности детей [2, с. 106]. При этом данная активность может иметь несколько важных аспектов, без которых невозможно формирование одарённой личности:

1. Мотивационная готовность к разностороннему развитию в школьной ситуации.

2. Психологическая зрелость, предполагающая наличие чёткой жизненной позиции, сформированности цели обучения «Я этого хочу, у меня получится». Данный аспект предполагает и постепенное поэтапное формирование психологического здоровья обучающихся, так как одарённым ребёнком может быть не только ученик без каких-либо физических дефектов, но и ученик, имеющий различные физические и соматические дефекты, заболевания (слепота, глухота, заболевания опорно-двигательного аппарата, и так далее).

3. Разработка и реализация на практике комплекса психолого-педагогических методов и приёмов, направленных на совместное поэтапное формирование психики и личности одарённого обучающегося. Данный процесс не является лёгкой учебной задачей и требует больших усилий и высокого уровня заинтересованности как со стороны педагогов, так и психолога [6, с. 206-218].

С целью нивелирования негативных факторов, препятствующих формированию одарённости обучаемых, на базе нашей школы разработан спектр мероприятий, направленных на оптимизацию условий по формированию задатков и способностей одарённых детей. Это позволило нам построить свою психолого-педагогическую работу по формированию детской одарённости на ряде тесно взаимосвязанных между собой этапов, позволяющих своевременно отслеживать развитие тех или иных способностей и интересов у обучающихся [5, с. 170]. При этом важно отметить, что данные этапы имеют тесную взаимосвязь. Нарушение деятельности педагогов и психолога на каком-то одном из этапов негативно сказывается на проработке остальных. Так, к числу основных можно отнести следующие: диагностический, подразумевающий выявление тех или иных задатков и способностей у обучаемых; консультационный, направленный на углубленную проработку внутренних проблем детей; коррекционный, целью которого является формирование в сознании ребёнка адекватного представления о себе в связи с наличием задатков и способностей, приводящих к одарённости [8, с. 106]. При этом в данных этапах работы отмечаются тесные межпредметные связи, так как проработка происходит как на уровне педагогическом, так и на психологическом.

Диагностический этап имеет в своей основе цель – выявление группы обучающихся с преобладанием тех или иных задатков и способностей, приводящих к одарённости в данной области знаний. Диагностика осуществляется как со стороны педагогов, так и со стороны психолога. В результате проведенного исследования происходит обмен сведениями между специалистами и выбор дальнейшей стратегии взаимодействия, направленного на формирование одарённости у обучающихся. К числу основных методов педагогов можно отнести непосредственное и опосредованное наблюдение за поведением в различных учебных ситуациях, анкетирование, метод интервью, сочинения на свободную тему. Все эти методы предполагают проявление самостоятельной поисковой и познавательной активности обучающихся. Для иллюстрации приведем несколько известных диагностических методик психолога: Тест структуры интеллекта Амтхауэра. Тест Тулуза – Пьерона для диагностики внимания и скорости переработки информации. Задания Гилфорда для оценки воображения и творческого мышления. Консультативный этап базируется на проведении психологом разнонаправленных бесед с педагогами и с обучающимися по результатам проводимой диагностики, а также по решению каких-то сложных конфликтных ситуаций, препятствующих дальнейшему развитию ребенка в данной области. Например, между ребёнком и педагогом нет полного взаимопонимания. Предмет ему интересен, но отмечается нежелание что-то рассказывать именно этому педагогу. В такой ситуации проводится беседа с учителем, направленная на формирование способов оптимального взаимодействия именно с данным обучающимся, способствующих нивелированию его негативных психических особенностей во время общения с педагогом и усвоения учебного материала [2, с. 189].

В структуру коррекционного этапа включены мероприятия индивидуального и группового аспектов. Индивидуальные мероприятия связаны, прежде всего, с получением дополнительных педагогических знаний в той или иной области научного знания (биология, алгебра), а психологические индивидуальные занятия позволяют сформировать адекватное представление о себе в различных жизненных ситуациях. К числу основного приёма относится работа по формированию адекватного образа себя при помощи методики «Моя уникальность». Целью данной методики является формирование образа себя в различных жизненных ситуациях. Психолог предлагает ребёнку на листе бумаги в два столбика написать: в первом – качества, которые ему помогают в жизни и в обучении, а во втором качества, которые ему мешают. После этого на основании полученного результата пишется рассказ о том, как обучающийся будет преодолевать самостоятельно свои собственные затруднения [3, с. 307].

В ряде случаев рассуждения обучающихся имеют элементы фантазирования, но оно является необходимым для формирования своей собственной Я-концепции и понимания себя, своих целей и желаний [7, с. 106-111].

Групповая коррекционная работа проводится в нашей школе совместно педагогом (классный руководителем) и психологом. В зависимости от возраста обучающихся нами разработаны специальные занятия с элементами тренинга, направленные на отработку тех или иных педагогических и психологических проблем. В частности, с обучающимися пятых классов проводится цикл занятий, направленных на формирование успешности: «Для чего я учусь», «Мои знания – мой успех». С обучающимися 9-11 классов в данном контексте проводятся занятия на формирование успешности, мотивации к дальнейшему профессиональному самоопределению: «Качества успешного человека», «Формула успеха», «Мотивация учения – путь к успеху в жизни» и так далее.

Таким образом, развитие детской одарённости в контексте межпредметного взаимодействия педагогов и психологов является большой и важной задачей любого общеобразовательного учреждения. От слаженности работы педагогического коллектива с психологом зависит очень многое в развитии психики и личности обучающихся, претендующих на звание одарённых детей.

1. Афанасьева В.Н. Дидактика для одаренных детей / В.Н. Афанасьева, Ж. П. Карамбаев // Одаренный ребенок. – 2010. – № 6. – С. 50-55.

2. Волков Б.С. Как помочь школьнику учиться? Психологическая поддержка и сопрождение: моногр. / Б.С. Волков. – М.: Питер, 2011. – 304 с.

3. Душков Б.А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: учеб. пособие для вузов / Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов. – М.: Академический проект, 2005. – 848 с.

4. Исаева Н. Самореализация школьника/Н. Исаева, В. Карнаухов. – М.: LAP LambertAcademicPublishing, 2012. – 144 с.

5. Марченко Е.В. Взаимодействие психолога с родителями одаренного ребенка / Е.В. Марченко// Одаренный ребенок. – 2010. – № 6. – С. 115-121.

6. Нурахметова К.С. Вспомогательные средства воздействия в развитии одаренных детей / К.С. Нурахметова// Одаренный ребенок. – 2010. – № 6. – С. 122-127.

7. Омарова В.К. Концептуальные подходы к работе с одаренными детьми / В.К. Омарова // Одаренный ребенок. – 2010. – № 6. – С. 22-28.

8. Сатынская А.К. О проблеме разработки учебных программ для одаренных детей / А.К. Сатынская // Одаренный ребенок. – 2010. – № 6. – С. 29-33.

УДК 37.022

Технологические подходы для развития когнитивных способностей школьников

Плюснина Татьяна Анатольевна, к.х.н., эксперт Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного образования Московского центра развития кадрового потенциала образования, г. Москва, plyusninata@mcrkpo.ru

Аргунова Марина Вячеславовна, доцент, д.п.н., к.б.н., заслуженный учитель РФ, ведущий эксперт Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного образования Московского центра развития кадрового потенциала образования, г.Москва, argunovamv@mcrkpo.ru

Аннотация. Рассмотрены современные педагогические подходы, основанные на интеграции технологий ментального счета, образовательной кинезиологии, инструментов мышления Эдварда де Бона и Тони Бюзена для развития когнитивных способностей школьников. Указанные подходы способствуют развитию мышления, памяти, концентрации внимания, межполушарного взаимодействия, навыков чтения, письма и математических способностей.

Ключевые слова: когнитивные способности; ментальный счет; образовательная кинезиология; инструменты мышления; эффективное решение.

Technological approaches for development of cognitive abilities of schoolchildren

Plyusnina Tatyana Anatoljevna, Candidate of chemical sciences; Public Autonomous educational institution of additional professional education of the city of Moscow "Moscow Center for Human Resource Development", expert; Moscow, plyusninata@mcrkpo.ru

Argunova Marina Vyacheslavovna, Associate Professor; Dr. habil. Pedagogy, Candidate of biological sciences; Honoured teacher of the Russian Federation; Public Autonomous educational institution of additional professional education of the city of Moscow "Moscow Center for Human Resource Development", leading expert; Moscow, argunovamv@mcrkpo.ru

Abstract: The article deals with modern pedagogical approaches based on integration of mental arithmetic techniques, educational kinesiology and thinking tools by Edward de Bono and Tony Buzan for development of cognitive abilities in schoolchildren. The aforementioned approaches promote the development of thinking, memory, attention focus, hemispheric interaction, reading and writing skills and numeracy.

Keywords: cognitive abilities; mental arithmetic; educational kinesiology; thinking tools; effective solution.

Современная система образования ориентирована не только на освоение учащимися знаний из различных областей знаний, но и на самостоятельную постановку целей и задач обучения; планирование деятельности; формирование умений поиска, обработки, преобразования, хранения информации; умение выполнять логические операции (анализ, синтез, классификация, установление причинно-следственных связей и др.), включая деятельность по постановке проблемы и поиску эффективных путей ее решения. Способность хорошо учиться во многом определяется врожденными задатками детей. Однако не всегда задатки в полной мере реализуются самим учеником и в ряде случаев формируются в результате обучения и тренировок.

По мнению Эдварда де Боно, мышление является навыком, который можно улучшить, обучаясь, практикуясь, используя инструменты мышления, при помощи которых это можно сделать наиболее эффективно [1]. Латеральное мышление – это система использования паттернов (шаблонов) мышления. Данный тип мышления связан с творчеством, созиданием, что является эффективным способом работы с информацией для выработки новых идей. Однако не только в российской школе, но в большинстве школ мира мышление не преподается как отдельный предмет.

Инструмент «Шесть шляп мышления» направлен на выявление учебной, или социально-значимой проблемы, и поиск наиболее эффективных путей ее решения. Познавательная деятельность школьников выстраивается в зависимости от выбранной роли, соответствующей определенной шляпе мышления [2]. Желтая шляпа позволяет оценить плюсы (сильные стороны) решения проблемы. Черная шляпа – это критическое мышление (греч. *kritikos* – судья), направлено на выявление недостатков, слабых сторон. Существует также красная шляпа, связанная с эмоциями, которые могут быть как положительными, так и отрицательными. При этом различают красную шляпу с желтой и черной окантовкой. Белая шляпа направлена на поиск информации, которая может нами восприниматься как положительно, так и отрицательно. Поэтому белая шляпа также может иметь соответствующую окантовку. Зеленая шляпа – это шляпа изобретателей и предполагает поиск альтернативных путей решения проблемы. Роль синей шляпы заключается в выявлении проблемы, постановке целей и задач мышления, формулировке выводов и принятии решения.

Для анализа проблемы и поиска эффективного варианта решения может быть использована полная последовательность шляп: Синяя – Белая – Зеленая – Желтая – Черная – Красная. Кроме полной последовательности шляп можно использовать простую последовательность шляп для нахождения способа действия в конкретной ситуации. Оценка первых идей является начальной стадией мышления. Согласно Э. де Боно для принятия решения достаточно выстроить следующую последовательность шляп: синяя – белая – зеленая. Другим примером применения простых последовательностей является объяснение того, что произошло. Последовательность шляп может быть следующая: белая – зеленая. Быстрая оценка ситуации предполагает следующее сочетание шляп: желтая – синяя. Экспресс-оценка начинается всегда с поиска плюсов, если идея не имеет ни одного плюса, то ее рассматривать нет необходимости.

Для того чтобы выбрать наиболее эффективный путь, приходится сталкиваться с множеством предполагаемых решений, учитывать собственное мнение и мнение других. Педагогическая технология CORT (трест когнитивного мышления) основана на овладении школьниками девятью инструментами мышления и использованием их для решения учебных задач. На основе этой технологии Э. де Боно был разработан 72 часовой курс по обучению мышлению, который можно преподавать в качестве отдельного предмета в старшей школе. Далее приводим некоторые примеры использования инструментов CORT для нахождения способа решения проблемы.

Инструмент «Приоритеты»: «Какие приоритеты должны определять развитие энер-

гетики?». Приоритетами могут служить эффективность, высокий КПД энергоустановок, доступность и дешевизна сырья, безопасность для окружающей среды, возможность использования возобновляемых ресурсов.

Инструмент «Последствия и результаты»: «Что произойдет, если страны Европы значительно сократят объемы потребления нефти и газа, какие последствия это будет иметь для экономики нашей страны?». При анализе данной ситуации необходимо помнить, что существуют краткосрочные последствия, которые проявляются в ближайшее время, среднесрочные (5 – 10 лет), долгосрочные более 10 лет. Краткосрочные последствия будут выражаться в падении сбыта и цен на нефть и тяжелой экономической ситуации для отрасли. Но в дальнейшем это приведет к улучшению экологической ситуации, исключению риска разлива нефти при транспортировке и будет способствовать переходу на возобновляемые источники энергии.

Инструмент «Намерения, цели, задачи»: сравните цели владельцев предприятий в нефтяной отрасли и цели развития страны на основе принципов «зеленой» экономики. При анализе целей следует учитывать, что цели у различных людей разные. Поэтому целью производителей нефти является: увеличение прибыли, расширение масштабов добычи нефти, повышение спроса и рост цен на нефть, прокладка новых магистралей и промыслов, препятствие появлению конкуренции со стороны новых экологически безопасных и экономически выгодных источников энергии.

Цель развития страны на основе принципов «зеленой» экономики: сокращение потребления нефти, переход на неуглеродное сырье, улучшение экологической ситуации, развитие возобновляемых источников энергии.

Инструмент «Плюсы, минусы, интересные идеи»: оцените плюсы и минусы использования энергосберегающих ламп. Плюсы: экономия ресурсов, длительность использования. Минусы: необходимость утилизации (есть только один завод по переработке) и как следствие, загрязнение окружающей при попадании ламп на свалки. Интересная идея: использование светодиодных ламп, стоимость которых постепенно снижается, что делает их более доступными для населения.

Инструмент «Решения»: «Каким будет ваше решение в ответ на повышение тарифов на электроэнергию?». При принятии решения необходимо: рассмотреть все факторы; оценить последствия; определиться в намерениях; оценить приоритеты; найти возможные варианты. Решением данной проблемы является: сокращение времени пребывания за компьютером, использование вечером локального освещения, использование светодиодных ламп, отключение лишних приборов.

Инструмент «Планы»: спланируйте план преобразования дачного дома в экодом. Для этого определите цели и задачи, что вы конкретно хотите осуществить, учтите все факторы, определите этапы осуществления плана. Цель: Снизить энергопотребление и потери тепла. Факторы: освещение, электрические приборы, экологичность материалов, вторичное использование материалов. Этапы: замена ламп на энергосберегающие, утепление крыши, изоляция пола и стен, дополнительное утепление снаружи; замена электрооборудования; использование стеклопакетов, установление новых приборов отопления с регуляторами.

Радиантное мышление Т. Бьюзена, как способ ассоциативного, образного мышления, основан на использовании ментальных (интеллект-карт) [3]. Каждая интеллект-карта строится вокруг центрального объекта, около которого на ассоциативном или понятийном уровне выстраиваются линии первого порядка. Затем от понятий первого порядка формируются линии и понятия третьего порядка и т.д. В результате построения интеллект-карты можно получить бесконечную цепь соответствующих ассоциаций, от общего центра или сходящихся к нему. Особенностью интеллект-карт является возможность использования символов, рисунков, цвета, наряду с вербальными ассоциациями. Использование интеллект-карт отличается от стандартного

конспектирования (аннотирования), представляющего краткое изложение на бумаге чужих мыслей. Интеллект-карты позволяют привлечь и развить в полной мере ментальные функции каждого человека, одновременно привлечь к работе центры, лежащие в левом и правом полушарии. Левое полушарие отвечает за речь, слова, числа, логическое мышление; правое полушарие – это ритм, цвет, образ, воображение, пространственная ориентация. Преимуществом интеллект-карт является их индивидуальность (карты, составленные разными школьниками не похожи друг на друга). Они отображают мыслительную деятельность школьников при освоении учебного материала. На стадии рефлексии учащиеся могут ответить на вопрос: «Почему линии на карте извилистые?». Ответы на этот вопрос могут быть разные, одним из вариантов является то, что интеллект-карта, напоминает нейрон головного мозга, от которого отходят дендриты (древовидные отростки). С другой стороны, если это карта, то на карте много извилистых линий. Если говорить о пути достижения образовательных результатов, то он тоже является извилистым, а не прямым, поскольку при обучении могут возникнуть трудности, которые необходимо преодолеть.

Для решения учебных задач каждый из инструментов может быть использован отдельно, но более эффективной является интеграция инструментов мышления, позволяющая комплексно подойти к решению учебных и жизненных задач. Интеграция технологий Э. де Боно и Т. Бьюзена может быть использована как способ само-и самооценки образовательных результатов школьников и построения индивидуальной образовательной траектории: желтая шляпа – оценка образовательных возможностей, сильных сторон и успехов в обучении; черная шляпа – определение слабых сторон, недостатков, трудностей в обучении; зеленая шляпа – соотнесение трудностей и успехов в обучении, поиск путей улучшения образовательных результатов; красная шляпа – чувства, эмоции, которые испытывают все субъекты образовательного процесса (они могут быть как положительные, так и отрицательные); белая шляпа – отбор содержания образования для улучшения результатов обучения; синяя шляпа – формулировка выводов.

Технологии Э. де Боно и Т. Бьюзена позволяют учесть индивидуальный латеральный профиль учащихся, что определяет особенности когнитивных процессов. Однако большинство школьных методик рассчитаны на левополушарные виды деятельности, в то время как в каждом классе присутствуют в равных долях как право-, так и левополушарные учащиеся.

Образовательная кинезиология, в частности одно из ее направлений – гимнастика мозга, связаны с усовершенствованием процесса обучения посредством движения. Гимнастика мозга способствует улучшению навыков чтения и письма, восприятия информации, концентрации внимания, координации движений и др. Гимнастика состоит из 26 упражнений, каждое из которых направлено на активизацию сенсорных и моторных навыков, напрямую влияющих на когнитивные способности школьников [4].

Одним из условий успешного обучения является овладение учащимися комплексом упражнений, направленных на синхронную работу обоих полушарий головного мозга. Гимнастика мозга состоит из следующих упражнений:

- упражнения, пронизывающие срединную часть тела, направленные на развитие межполушарной связи, восприятию учебного материала как на уровне анализа (левое полушарие), так и на уровне обобщения, синтеза информации (правое полушарие);
- расслабляющие упражнения (мышц, сухожилий), посылающие сигналы, что человек готов к работе и делающие процесс обучения радостным;
- энергетические упражнения, влияющие на скорость протекания химических процессов в клетках головного мозга;
- упражнения, способствующие положительному восприятию собственного Я и способствующие успешности обучения.

Ментальная арифметика, как и интеллект-карты Т. Бьюзена, является технологией улучшения ментальных способностей школьников [5; 6]. Ментальный счет направлен на формирование математических способностей, связанных с выполнением математических действий (сложение, вычитание, умножение, деление, возведение в степень, извлечение квадратного и кубического корня). Обучение ментальному счету включает два этапа. Первый этап связан непосредственно с использованием счета – абакуса. Активизация работы левого и правого полушария проявляется при выполнении математических операции на абакусе двумя руками. Второй этап связан с переходом к ментальному счету. Основной устного счета является развитие образного мышления детей, что заключается в визуализации изображения числа на абакусе. Левое полушарие воспринимает цифровую информацию, а правое отвечает за образ числа. Головной мозг работает с воображаемым абакусом, воспринимая числа в виде картинок. Руки детей продолжают имитировать движения при счете на абакусе.

Предложенные технологии были апробированы в рамках системы повышения квалификации ГАОУ ДПО МЦРКПО. Учителя московских школ успешно прошли обучение и используют эти подходы в своей педагогической практике.

1. Боно Э.де. *Латеральное мышление. Учебник.* – Минск: Попурри, 2012.

2. Боно Э.де. *Искусство думать.* – Издательство: Альпина Паблишер, 2019.

3. Бьюзен Т. *Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления.* – Издательство: Манн, Иванов и Фербер, 2018.

4. Деннисон Пол И., Гейл И. *Гимнастика мозга. Книга для учителей и родителей.* – СПб: Вьсь, 2015.

5. *Изучение арифметики с помощью Абакуса: Ментальная арифметика. Ч.1.* / Димитрий Вендланд. – Издательство: Издательские решения, 2018.

6. *Изучение арифметики с помощью Абакуса: Ментальная арифметика. Ч.2.* / Димитрий Вендланд. – Издательство: Издательские решения, 2018.

УДК 378.1

Реализация междисциплинарной интеграции в образовательной программе подготовки спортсменов компьютерного спорта

Постников Петр Александрович, аспирант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, SPIN-код: 3383-0040, reksar9@mail.ru

Аннотация. В науке в настоящее время признание компьютерного спорта считается спорным. Данная тематика является новой для науки и недостаточно проработана. Возникает необходимость обоснования теоретических аспектов системы подготовки специалиста компьютерного спорта. Подготовка специалистов на практике еще находится на стадии становления на отечественном образовательном рынке и носит фрагментарный характер. Автором статьи предлагается разработанная им трехуровневая циклическая компетентностная модель подготовки спортсмена, которая может систематизировать образовательный процесс.

Ключевые слова: компьютерный спорт; спортсмен; модель, компетентность; цикл подготовки; кадры; программа.

Implementation of interdisciplinary integration in the educational program of training professionals of e-sports

Postnikov P., post-graduate student of Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education.

Abstract. In science, the current recognition of E-sports is considered controversial. This topic is new to science and not sufficiently developed. There is a need to substantiate the theoretical aspects of the training system of: E-sports. Training of specialists in practice is still at the stage of formation in the domestic educational market and is fragmented. The author of the

article proposes a three-level cyclical competence model of athlete training developed by him, which can systematize the educational process.

Key words: E-sports; athlete; model, competence; training cycle; personnel; program.

В настоящее время компьютерный спорт всё чаще появляется на горизонте образования. Исследование и интеграция его в образовательный процесс становится возможным и приоритетным. Для молодежи компьютерный спорт стал уже больше, чем игра. Большие призовые, крупные турниры, возрастающая медийность игроков разного возраста и класса отображает фактор продвижения и развития компьютерного спорта [1].

Компьютерный спорт за свою небольшую историю пережил много взлётов и падений. Так, 25 июля 2001 года компьютерный спорт стал официальным видом спорта [8]. Но уже в июле 2006 года был исключен из Всероссийского реестра видов спорта [6]. Это было обусловлено не подходящими критериями для спорта в России. Однако Приказ Министрства спорта РФ от 16.03.2017 № 183 «О признании и включении во Всероссийский реестр видов спорта спортивных дисциплин, видов спорта и внесении изменений во Всероссийский реестр видов спорта» возвратил киберспорт в строй, предоставив возможность проводить соревнования и давать разряды по компьютерному спорту. Кроме того, учеными исследуются прикладные особенности компьютерного спорта [6].

Необходимо отметить, что в последнее время на мировом рынке сильно возросла конкуренция среди организаций киберспорта. Востребован состав игроков, которые уже показали хорошие результаты на прошедших турнирах, и организации готовы заключить с ними контракт. Чтобы достойно выглядеть на мировом уровне, необходимо регулярно тренироваться и обновлять свой арсенал тактик, навыков и держать себя в стабильной форме. Отстаивать честь страны могут только подготовленные спортсмены, но, чтобы попасть в состав сборной, надо быть лучшим из лучших. Для этого требуется особая подготовка и большое трудолюбие в своей дисциплине.

Сейчас в компьютерном спорте нет стабильной, профессиональной подготовки кадров. Нет понимания, точно направленного, научно выверенного вектора подготовки образовательных программ. Все тренировки, вся подготовка игроков, тренеров, комментаторов построена на личном умении и саморазвитии. Малая часть комментаторов проходила курсы вокального или актерского мастерства для овладения необходимыми профессиональными навыками для ведения трансляций различных турниров. Игроки и вовсе учатся сами, перенимают опыт у других игроков. Тренерами становятся возрастные и закончившие карьеру кадры. Следовательно, можно сделать вывод, что подготовка, в большей части, построена на индивидуальном стремлении к развитию потенциальных специалистов компьютерного спорта. Вместе с тем, стоит отметить, что последнее время на образовательном рынке появляются частные академии компьютерного спорта для игроков, но те программы, которые они предлагают, не всегда отвечают современным требованиям.

На данный момент есть несколько образовательных учреждений, которые недавно приступили к подготовке специалистов компьютерного спорта: Томская частная киберспортивная школа «Белая ворона»; России Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; ФГАОУ ПО «Южно-Уральский государственный университет»; МГУ имени М.В. Ломоносова. Однако их образовательный процесс находится еще на стадии становления.

Большой шаг в развитии подготовки специалистов компьютерного спорта стал 2014 год: *Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма начал реализацию образовательной программы «Теория и методика интеллектуальных видов спорта (киберспорт)»*. На кафедре компьютерного спорта готовят как игроков, так и тренеров [4; 7]. Более того, работа ведется и со школами – уже предъявляются требования к физической подготовленности школьников для поступления на данную специализацию [5]. А в образовательный процесс старшекласников

включаются задания с тематикой компьютерного спорта, что, несомненно, повышает мотивацию обучающихся в обучении и способствует пропаганде здорового спорта [10].

Для подготовки и проверки знаний, умений и навыков спортсмена и проверки его квалификации в том или ином виде деятельности компьютерного спорта была разработана автором статьи – выпускником Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (ГЦОЛИФК), *трехуровневая компетентностная модель*. Преимуществами модели является ее междисциплинарный характер. Ее методологическим основаниями являются центральные идеи направления «Спорт высших достижений и система подготовки спортсмена»: психология спорт, социология, менеджмент, экономика и др.

Прежде, чем непосредственно раскрыть суть модели, дадим определения ключевым понятиям:

Компьютерный спорт – командное или индивидуальное соревнование на основе видеоигр. В международной практике понятия «компьютерный спорт» и «киберспорт» являются синонимами [5].

Спортсмен – физическое лицо, занимающееся выбранными видом или видами спорта и выступающее на спортивных соревнованиях [14].

Компетентность – заданное содержание компетенции, которой необходимо овладеть, чтобы быть компетентным [13].

На основании этих понятий можно сказать, что *специалист компьютерного спорта (СКС)* – это квалифицированный специалист, освоивший специальную программу обучения направления компьютерного спорта.

Для достижения результата подготовки целостной личности специалиста компьютерного спорта, был использован способ моделирования [3, с.26]. Модель применялась с целью, как было сказано выше, разработки системы подготовки такого специалиста компьютерного спорта. Отметим, что модель выступает как образ будущей системы (по А.М. Новикову [2, с. 230]) – системы подготовки специалиста компьютерного спорта. В основе модели положен личностно-ориентированный и компетентностный подходы [11]. С одной стороны, это позволяет фиксировать рамки личностного роста специалиста компьютерного спорта, а с другой, – владение им конкретными направлениями профессиональной деятельности. Иными словами, модель определяет круг возможных действий специалиста компьютерного спорта в конкретной ситуации и качеств его личности (физиологических, психологических, социальных), необходимых для достижения поставленных целей в рамках профессиональной деятельности специалиста компьютерного спорта. Психологический компонент включен в модель в связи с тем, что роль психологического состояния спортсмена «как модификации целостной личности в данный конкретный момент» особо подчеркивается В.Ф. Соповым [12, с. 59].

Если учесть, что психологическую подготовку спортсмена ряд ученых относит к виду познавательной деятельности, то ее можно охарактеризовать как деятельность по формированию определенных знаний: знать о том, ЧТО делать, знать о том, КАК делать, знать о том, КОГДА делать (по В.Ф. Сопову [12, с.60]). В целях учета состава компетенции [13] была определена структура модели. Ее составляющими станут следующие компоненты: когнитивный блок (что должен знать специалист киберспорта); операционально-технологический блок (что и когда должен уметь специалист киберспорта); блок личностно-психологических характеристик (каким должен быть профессиональный специалист киберспорта).

Модель имеет цикличную систему подготовки в соответствии с ее *междисциплинарным характером*, в которой с повышением уровня обучающийся получает знания на базе предыдущего.

Первый уровень «Азы подготовки по киберспорту» даёт базовые знания. Предполагается, например, изучение истории игровой дисциплины, игрового контента дисциплины,

основ комментирования, технические вопросы и пр. Второй уровень называется «Уверенный специалист», третий уровень подготовки «Мастер», в совокупности они существенно расширяют базу первого уровня.

Подготовка в соответствии с уровнями должна осуществляться не менее двух лет.

На основе междисциплинарного характера можно выделить следующие разделы программы подготовки специалиста компьютерного спорта: «Профессиональные навыки», «Профилактика здоровья» (физиологический аспект)», «Психологическая подготовка», «Имидж ККС» (социально-психологический аспект).

Используя эту модель для обучения основам, и не только, специалистов компьютерного спорта, появляется возможность подготавливать кадры для данного направления. Обучение способствует развитию соответствующих качеств личности будущего конкурентоспособного специалиста, востребованного на национальных и мировых рынках труда [13].

Если использовать 3-х уровневую цикличную компетентностную модель подготовки спортсмена, то она поможет систематизировать образовательный процесс. Нормализовать и преобразовать тренировки спортсменов. Вывести подготовку на новый уровень. На основании этого разработаны рекомендации к программе подготовки специалистов компьютерного спорта в ВУЗе.

Таким образом, компьютерный спорт развивается, и появляются новые профессии, касающиеся данного вида спорта. Но на данный момент отсутствует полностью готовая система подготовки специалиста компьютерного спорта. Предложенная модель может стать частью решения данной проблемы. Реализация междисциплинарной интеграции в образовательной программе подготовки спортсменов компьютерного спорта расширит возможности подготовки конкурентоспособного специалиста киберспорта.

1. Горбаченко А.Ф., Скаржинская Е.Н., *Профессии будущего: компьютерный спорт как индустрия информационного общества // В сборнике: Материалы Научно-практической конференции с международным участием "Управление в сфере науки, образования и технологического развития"* 2016. С. 115-119.

2. Новиков А.М. *О структуре теории образования. Педагогика. 2005. № 7. С. 18-23.*

3. Новиков А.М. *О законах педагогики. Педагогика. 2011. № 3. С. 3-7.*

4. Новосёлов М.А. *Актуализация научного сопровождения компьютерного спорта/М.А. Новосёлов, Е.Н. Скаржинская //Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2017. – № 2. – С. 39-40.*

5. Новоселов М.А. *Физическая подготовленность школьников как необходимое условие поступления на специализацию «теория и методика киберспорта» /Компьютерный спорт (киберспорт): проблемы и перспективы: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции (в формате Интернет-конференции) 16-20 декабря 2014 г. – М.: ФГБОУ ВПО «РГУФКСМиТ», 2015. – 87 с. – С. 46-50.*

6. Новоселов М.А., Петрушин В.М. *Прикладные особенности киберспорта //Спортивно-педагогическое образование – Москва, ФГБОУ ВО Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК) (РГУФКСМиТ). – №4. – 2018. – 51-53.*

7. Новоселов М.А. *Специализация Теория и методика компьютерного спорта (киберспорта) / Новоселов М.А. //Нац. прогр. формирования здорового образа жизни : междунар. науч.-практ. конгр., 27-29 мая 2014 г. : в 4 т. /М-во спорта РФ, Департамент образования г. Москвы, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)». – М., 2014. – Т. 1 : материалы конгресса. – С. 575-577.*

8. *Приказ Госкомспорта РФ от 25.07.2001 № 449 «О введении видов спорта в государственные программы физического воспитания»*

9. Приказ Федерального агентства по физической культуре и спорту от 4 июля 2006 г № 414 «О компьютерном спорте»; Положение «О Всероссийском реестре видов спорта (ВРВС)» (утв. Приказом Федерального агентства по физической культуре, спорту и туризму от 28 сентября 2004 г № 273).

10. Сборник метапредметных заданий: история, обществознание, география: 10-11 класс. ФГОС/Амбарцумова Э.М., Гевуркова Е.А., Дюкова С.Е., Коваль Т.В., Коростелева А.А., Крючкова Е.А., Лазебникова А.Ю., Лискова Т.Е., Синельников И.Ю., Суходимцева А.П., Французова О.А. –Москва, 2018. – 127 с. Сер. Учебно-методический комплект.

11. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: опыт методологической рефлексии/Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается Материалы методологического семинара памяти профессора В.С. Ильина. 2001. С. 22-30.

12. Сонов В.Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте. Методическое пособие. – М., 2010. – 116 с.

13. Суходимцева А.П. О конкурентоспособности систем образования и специалистов на национальных и мировых рынках труда/Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития материалы 14-й международной конференции. 2016. С. 481-486.

14. Федеральный закон от 04.12.2007 N 329-ФЗ (ред. от 27.12.2018) «О физической культуре и спорте в РФ».

5 РАЗДЕЛ. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФГОС СТАРШЕЙ ШКОЛЫ: АКТУАЛЬНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ

УДК 37.022

ФГОС и проектирование познавательной деятельности старшеклассников при изучении истории: опыт, современные вызовы, перспективы

Алексашкина Людмила Николаевна, д.п.н., в.н.с. лаборатории социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 3130-8493, г.Москва, e-mail: lunalex@inbox.ru

Аннотация. В статье характеризуются подходы к системному проектированию познавательной деятельности учащихся средней школы при изучении истории. Анализируется как опыт предшествующих десятилетий, так и ситуация, сложившаяся после изменения структуры курсов истории в середине 2010-х гг. В числе предлагаемых автором подходов – сочетание общелогических и предметных познавательных процедур, поступательность от младших классов к старшим, расширение поля исследовательской деятельности старшеклассников.

Ключевые слова: образовательные стандарты; педагогическое проектирование; познавательная деятельность; планируемые результаты обучения.

Standards for secondary schools and projecting students' activities in studying History: experiences, contemporary challenges and perspectives

Lyudmila N. Aleksashkina, Dr. Sc., Leading Researcher, Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

Abstract. In the article approaches to projecting students' activities in studying History are characterized, including the previous period and the present-day situation (after changes of 2014-2015). The author proposes a number of approaches: combining of universal and subject oriented learning strategies, widening students' activities at upper secondary schools and other.

Keywords: educational standards; pedagogical projecting; learning activities; planned results.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Научно-методическое сопровождение доработки и внедрения ФГОС среднего общего образования».

Определение состава, уровня, а также предполагаемых результатов познавательной деятельности учащихся, как известно, является одной из основных функций образовательных стандартов. По мере обновления стандартов меняются и характеристики деятельностных компонентов подготовки школьников. Соответственно, поставленная в настоящее время перед российскими педагогами задача конкретизации ФГОС общего образования касается не только содержания школьных курсов, но и упомянутых деятельностных компонентов [4]. Актуальность вопроса о характере подготовки старшеклассников по истории усиливается еще и тем, что он тесно связан с форматом и результатами выпускных экзаменов за курс средней школы (ЕГЭ). Последние же являются в последние годы объектом широкого обсуждения, а порой и критики. Таким образом, складывается комплекс предпосылок для специального рассмотрения заявленной темы.

За относительно небольшое время – немногим более четверти века существования стандартов в российском общем образовании можно увидеть определенную эволюцию в проектировании познавательной деятельности школьников при изучении истории.

В так называемых временных стандартах 1990-х гг. была впервые определена структура подготовки школьников по истории. Она включала следующие компоненты, сочетающие знания и умения учащихся: хронологические знания, работа с хронологией; знание исторических фактов, работа с фактами; работа с историческими источниками; историческое описание, реконструкция; исторический анализ, объяснение; работа с версиями, оценками [6, с. 45-46].

Для каждого из названных компонентов определялся перечень конкретных познавательных действий, умений. Например, при анализе и объяснении исторических фактов предполагались такие действия как соотнесение единичного факта и общего явления (факта и понятия), классификация фактов, сравнение, объяснение причин и следствий событий и др. Важно отметить, что в приведенных перечнях органично сосуществовали как общелогические, так и специальные исторические умения. Кроме того, с учетом перехода на концентрическую структуру школьного образования требования к подготовке школьников определялись для двух названных ступеней.

В стандартах 2003–2004 гг. был принят общий для всех учебных дисциплин формат требований к подготовке школьников. Они излагались в следующих категориях: а) знать и понимать; б) уметь (владеть способами познавательной деятельности); в) использовать (применять) знания и умения в практической деятельности. Предметные умения при этом оказались на втором плане, редуцировались [2].

Стандарты 2010–2012 гг. характеризовались как обновлением целеполагания, так и значительным вниманием к деятельностным составляющим подготовки школьников. В требованиях к результатам обучения и освоения содержания школьных курсов были выделены три группы: личностные, метапредметные и предметные результаты. При этом в качестве ориентира для конкретизации требований предлагались так называемые универсальные учебные действия (УУД): личностные; регулятивные; познавательные (общеучебные, логические, знаково-символические); коммуникативные [8]. Так в данном поколении стандартов повторилась попытка использовать некие общие категории для описания учебной деятельности школьников, что позволяет говорить об определенной тенденции.

Следует отметить также, что после принятия стандартов 2010–2012 гг. появилась серия разработок, касающихся предметных результатов изучения отдельных школьных дисциплин, в том числе – истории (данная серия опубликована издательством «Просвещение»). В книге по истории была обоснована системная характеристика предметных пла-

нируемых результатов изучения данного предмета в основной школе (Л.Н. Алексашкина, Н.И. Ворожейкина, 2014). Она строилась в виде последовательности дидактических элементов: планируемый результат; умения, способствующие его достижению; обучающие и контрольные задания для школьников [3, с.16–17].

Таким образом, прослеживая эволюцию отечественных стандартов общего образования в 1990–2010-е гг., можно выделить несколько проблем, привлекавших внимание создателей стандартов и, как представляется, важных для проектирования познавательной деятельности школьников при изучении истории в дальнейшем. В числе таких проблем: отражение в учебной деятельности школьников основополагающих элементов познания конкретной области знаний (науки) или деятельности (научное познание – учебное познание); соотношение универсальных познавательных категорий и «предметного познания»; определение уровней познавательной деятельности на разных этапах обучения (начальная, основная, старшая ступени школы).

Однако приходится отметить, что ситуация, сложившаяся в школьном историческом образовании во второй половине 2010-х гг., предьявляет ряд вызовов, затрудняющих проектирование учебной деятельности старшеклассников при изучении данного предмета. К таким вызовам следует отнести: переход (в соответствии с Концепцией нового учебно-методического комплекса по отечественной истории и входящим в нее Историко-культурным стандартом, 2014 г.) от концентрической структуры курсов истории (5–9 классы и 10–11 классы) к линейной структуре в 5–10 классах и неопределенному статусу выпускного 11 класса; ограничение возможностей дифференцированного изучения предмета (на базовом и углубленном уровнях) только 11 классом, что представляется явно недостаточным; предложение изучать историю в 11 классе на углубленном уровне в виде репетиционного курса к ЕГЭ (при этом рассматривается период с древности до 1914 г.); в таком курсе, очевидно, речь будет идти не столько о более глубокой и разносторонней работе с исторической информацией, сколько об обзорном рассмотрении основных исторических эпох и выработке навыков выполнения заданий ЕГЭ.

В результате проведенных изменений в предмете «История» оказалось размытым понятие старшей ступени обучения (10–11 кл.), сохраняющееся в других учебных дисциплинах. В сложившихся обстоятельствах появились затруднения в реализации профильной дифференциации курсов истории, а также ряда важных задач обучения на старшей ступени общеобразовательной школы (в том числе – повышения уровня познавательной деятельности учащихся).

Однако, идея поступательного движения ребенка, подростка, молодого человека по пути познания остается актуальной и в данной ситуации. Этим в значительной степени обосновываются предлагаемые ниже приоритеты проектирования учебной работы школьников вообще и старшеклассников, в частности, при изучении истории в современной школе.

1. Определение структуры предполагаемой учебной деятельности школьников на занятиях по истории с отражением в ней общелогических и предметных познавательных процедур. Это позволяет направлять работу учащихся и затем оценивать их достижения не только в отношении отдельного предмета, но и с точки зрения общего развития.

2. Системный подход к проектированию планируемых результатов обучения с учетом возрастных возможностей школьников и их продвижения по ступеням изучения предмета (5–6 классы, 7–9 классы, 10–11 классы). Такой подход применен, например, в разработке Е.Е. Вяземского, Л.Н. Алексашкиной, О.М. Хлытиной для курсов истории, изучаемых в основной школе [5].

3. Обоснование содержания познавательной деятельности старшеклассников при изучении предмета «История» на базовом и профильном уровнях. При этом важно учитывать особенности изучения истории в 10–11 классах, отмечавшиеся в исследованиях предыдущих лет. В их числе: активизация работы старшеклассников с многообразными

историческими источниками; приобщение к методологическим знаниям (особенно важное в условиях расширения информационной среды, доступной для старшеклассников); развитие опыта исследовательской деятельности, выполнения учебных проектов. Примечательно, что ранее высказывались и предложения о более тесном, чем в основной школе, межпредметном взаимодействии в старших классах исторических и других учебных курсов – обществоведческих, гуманитарных, естественнонаучных и др., создании междисциплинарных курсов [1]. Представляется, что реализация названных приоритетов при разработке документов, дополняющих и конкретизирующих образовательные стандарты, позволит преодолеть сложности, существующие в настоящее время в преподавании истории в целом и в старших классах, в особенности.

Важно подчеркнуть также, что предлагаемые подходы помогут избежать номенклатурно-перечислительного, чрезмерного по объему изложения планируемых результатов изучения школьниками истории. В настоящее время известны попытки такого рода, относящиеся к курсам истории для основной школы. Так, в одном из предложенных документов (авторство не указано) большую часть занимает подробное описание содержания исторического материала по отдельным курсам, в значительной степени дублирующее учебную программу и практически не соотносимое с последующими перечнями предполагаемых действий учащихся. Сами познавательные действия перечисляются в произвольном порядке и напоминают, скорее, набор конкретных заданий для учеников (наносить на контурную карту различные объекты; группировать элементы исторических знаний; «отбирать факты в учебном тексте..., которые могут быть использованы для подтверждения / опровержения заданной точки зрения», «использовать условно-графическую, изобразительную наглядность и статистическую информацию при изучении событий...»). В итоге получается, что данный документ не вносит системности и ясности в требования образовательного стандарта к подготовке школьников по истории, но усложняет и запутывает их. Ориентированность части предполагаемых действий на задания ОГЭ и ЕГЭ по истории не спасает положения, поскольку последние в настоящее время часто сводятся к формальному поиску информации в тексте или изображениях, сокращается число заданий на исторический анализ, интерпретацию, оценку, а формат заданий со свободным развернутым ответом в ЕГЭ оставляет желать лучшего.

Исходя из вышеизложенного, следует еще раз подчеркнуть, что совершенствование образовательных стандартов и сопровождающих их документов предполагает системный педагогический подход, учет как современных реалий, так и предшествующих исследований.

1. Алексаикина Л.Н. *Изучение истории в старших классах: императив развития // Преподавание истории и обществознания в школе.* – 2013. – №4. – С.15–22.

2. Алексаикина Л.Н. *Эволюция образовательных стандартов и школьные курсы истории (1990–2010-е гг.) // Преподавание истории и обществознания в школе.* – 2016. – №4. – С. 20–32.

3. Алексаикина Л.Н., Ворожейкина Н.И. *История. Планируемые результаты. Система заданий. 5–9 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой.* – М.: Просвещение, 2014. – 128 с.

4. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю., Евладова Е.Б. *О возможных путях конкретизации предметных результатов обучения в рамках ФГОС (на примере содержания учебного предмета «История») // Преподавание истории в школе.* – 2018. – №2. – С.3–15.

5. Вяземский Е.Е., Алексаикина Л.Н., Хлытина О.М. *О системном подходе к проектированию предметных результатов изучения истории школьниками // Преподавание истории в школе.* – 2018. – № 8. – С.3–14.

6. *Оценка качества подготовки выпускников основной школы по истории / Сост. Л.Н. Алексаикина.* – М.: Дрофа, 2000. – 128 с.

7. Оценка качества подготовки выпускников средней школы по истории / Сост. Л.Н. Алексаикина; под ред. А.Ф. Киселева. – М.: Дрофа, 2000. – 96 с.

8. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий/ А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М.: «Просвещение», 2011. – 159 с.

УДК 372.881.161.1

Что должны дать ученику уроки русского языка в старшей школе?

Александрова Ольга Макаровна, к.п.н., заместитель заведующего лабораторией общего филологического образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 8851-0314, г. Москва, olgalex2006@mail.ru

Гостева Юлия Николаевна, к.п.н., с.н.с. лаборатории общего филологического образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 3455-3534, г. Москва, ulianik@mail.ru

Добротина Ирина Нургаиновна, к.п.н., заведующий лабораторией общего филологического образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 8497-0380, г. Москва, dobrotina.irina@yandex.ru

Аннотация: В статье выделены проблемы обновления содержания курса русского языка в средней школе; рассмотрена практика использование различных мультимедийных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: среднее общее образование; мотивация; современное информационно-образовательное пространство; умения информационной переработки текста; культура речи.

What will the student give Russian language lessons in secondary school?

Olga M. Aleksandrova, Ph.D., Deputy Head of the Laboratory of General Philological Education, Institute for Strategy of Education Development, Moscow

Yulia N. Gosteva, Ph.D., Senior Researcher, Laboratory of General Philological Education, Institute for Strategy of Education Development, Moscow

Irina N. Dobrotina, Ph.D., Head of the Laboratory of General Philological Education, Institute for Strategy of Education Development, Moscow

Abstract. The article highlights the problems of updating the content of the Russian language course in secondary school; reviewed the practice of using various multimedia resources and information and communication technologies.

Keywords. secondary general education; motivation; modern information and educational space; text processing skills; a culture of speech.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Известно, что единый государственный экзамен, который является обязательным на заключительном этапе обучения, – мощный стимул для освоения учебного предмета. Русский язык в этом отношении не является исключением. В старших классах уроки русского языка направлены в большей степени на подготовку к актуальной в данный отрезок времени демонстрационной версии ЕГЭ, нежели на совершенствование владения русским языком. *Можно ли считать такое положение дел полезным, разумным и рациональным?*

Безусловно, стремление как можно лучше подготовиться к выпускным испытаниям вполне естественно. Однако нельзя забывать о том, что для многих выпускников уроки русского языка – может быть, последняя возможность повысить свою речевую культуру, усовершенствовать умения речевого общения в разных ситуациях, в том числе связан-

ных с будущей профессиональной деятельностью. Понять текст, устный или письменный, суметь найти в нем нужные сведения, отреагировать на его смыслы, порой скрытые – необходимый каждому человеку опыт, который при определенной организации преподавания выпускник может получить целенаправленно именно на уроках русского языка и именно в старшей школе.

Русский язык – тот учебный предмет, который изучается на протяжении всех лет школьного обучения. На каждом из этапов обучения целеполагание, а соответственно содержание обучения, имеют специфику. В 5–9 классах спектр изучаемого материала весьма широк: это и система языка, и особенности ее реализации в различных функциональных разновидностях языка, и обучение грамотному письму, и развитие устной и письменной речи. Попутно затрагиваются проблемы нормативного использования языка в устной и письменной речи. При этом в центре образовательного процесса находится все же система языка и на этой основе изучаются все остальные аспекты курса, формируются и совершенствуется функциональная грамотность школьников.

Что же должны дать ученику уроки русского языка в старшей школе?

На заключительном этапе школьного образования акценты должны быть расставлены по-иному. Основное внимание здесь должно быть сосредоточено на формировании системы речевых умений, которые дают возможность понимать и создавать текст в разных его ипостасях: устный и письменный, учебно-научный, деловой и интуитивный, публицистический, художественный и разговорный. Ученики должны научиться осознанно выбирать языковые средства для создания речевых высказываний в разных жанрах (в том числе новых, например, в сфере виртуальной Интернет-коммуникации), оценивать текст с точки зрения уместности-неуместности использования тех или иных языковых средств, с точки зрения их эффективности для достижения коммуникативного замысла. Важнейшие умения, которые понадобятся выпускнику старшей школы, связаны с умениями читать текст и понимать его, извлекать из него необходимую информацию и интерпретировать ее.

Современное образовательное пространство характеризуется большим объемом информации, многообразием способов доступа к знаниям и культурным ценностям. Старшеклассники, выпускники школы должны уметь работать в условиях непрерывно возрастающих объемов и скоростей информационных потоков, роста информации в цифровом формате. Наряду с образовательными ресурсами основного образования появляются ресурсы, позволяющие получать дополнительное образование и удовлетворять самообразовательные потребности (электронные библиотеки, виртуальные музеи, выставки, аудио- и видеозаписи лекций и т.п.). Информационно-образовательная среда меняет объем и качество речевой практики обучающихся, приоритетными становятся жанры письменной речи. Изменение природы текста, появление новых жанров – мультимедальные тексты, инфографика, комиксы – требуют умений информационной переработки текста.

Для качественной информационно-познавательной деятельности учащимся необходимы знания, умения и навыки самообразования и саморазвития, умения информационного взаимодействия – умения осуществлять процесс приема и передачи информации, представленной в любом виде; умение ее сбора, обработки, трансформации. Все это актуализирует проблему развития умений информационной переработки текста, которую мы понимаем как «многокомпонентную деятельность, которая представляет собой как процесс понимания информации, представленной в тексте в различных видах, так и результат этого понимания, эксплицитно выраженный в форме вторичных текстов (тезисы, аннотация, обзор, конспект, реферат, доклад, выступление)» [0, с.15].

Цифровые ресурсы сегодня являются эффективным средством информационной поддержки образования и самообразования. В этом есть плюсы и минусы, среди которых отметим следующее: само по себе наличие электронных библиотек, других цифровых

ресурсов не ведёт к увеличению количества читателей и не формирует грамотность (в т.ч. академическую, к которой многие исследователи относят как раз работу по созданию вторичных текстов). Уроки русского языка могут стать уроками формирования работы с информацией, представленной в различно (чаще – текстовом) виде.

Стоит обратить внимание на нестандартные приемы и технологии работы с текстом: использование ментальных карт (интеллект-карт) – особого графического способа записи текстовой информации с помощью визуальных ассоциаций; скрайбинга (англ. scribe – чертить) – процесса создания визуального конспекта, донесения сложного смысла в виде простых образов. Техника скрайбинга предполагает структурирование и упорядочение информации. При этом процесс визуализации совпадает с процессом обсуждения, это позволяет повысить интерес школьников к процессу анализа текста, научить их выстраивать план самостоятельной интерпретации произведения.

Работу со словом, без которой не может обходиться ни один урок русского языка и литературы, можно построить с использованием электронно-информационных ресурсов, например Национального корпуса русского языка.

Не меньшее значение для выпускников старшей школы имеет и активное владение нормами современного русского литературного языка. «Учитель призван внедрять бесспорно и однозначно правильное», – пишет академик В.Г. Костомаров [0, с.30]. И с этим трудно не согласиться. Но при этом жизненно необходимо исследовать на уроках русского языка не только образцовую речь, язык наших классиков, но и тот язык, на котором говорят ученики каждый день, общаются в чатах и блогах, который звучит в масс-медиа. В современной языковой ситуации, для которой характерно снижение речевой культуры, варваризация и вульгаризация языка, важно сформировать языковой вкус, умение оценивать свою речь и речь чужую. Именно в школе надо привить понимание того, что «язык послушен людям, но в пределах уважительной оглядки на него самого как сложную саморазвивающуюся систему» [0, с.24].

На уроках русского языка должны быть сформированы представления об исторической изменчивости русского языка, его норм и правил, поскольку сохранение языка, поддержание его «практической полезности» (по словам В.В. Колесова) определяется и его способностью принимать разные формы, видоизменяться.

Содержание уроков русского языка в старшей школе, безусловно, необходимо проектировать в контексте профильного обучения в старшей школе, что, с одной стороны, отражает общекультурологическую составляющую школьного образования, которая предполагает повышение уровня культуры устной и письменной речи будущих специалистов разного профиля, освоение этических и коммуникативных норм речи, культуры вербального и невербального общения.

Практическое овладение культурой речи предполагает сознательное использование норм русского литературного языка; понимание вариантов норм; потребность обращаться к нормативным словарям современного русского литературного языка и совершенствование умений пользоваться ими. Являясь самостоятельным разделом, культура речи в то же самое время целенаправленно формируется при изучении всех разделов лингвистики в процессе анализа языковых средств с точки зрения их правильного и уместного использования в речевой практике.

Нацеленность уроков русского языка на создание различных речевых ситуаций, имитирующих реальные ситуации межличностного и делового общения, повышает интерес старшеклассников к предмету, во многом обуславливает интенсивное совершенствование коммуникативных умений учащихся. Культура межличностного и делового общения – важнейшая составляющая любой профессии. Будущему специалисту необходимо владеть правилами делового общения, уметь оперировать простыми, ясными и точными понятиями, обосновать принятое решение, уметь выслушать иную точку зрения, обоснованно реагировать на аргументы партнера, приводить собственные аргументы; в любой

ситуации сохранять вежливость. Актуальность этого аспекта уроков подтверждают данные социологов. Так, по данным И.А. Зимней, умеют «выступать перед аудиторией только 28,8% будущих студентов, вести спор 18,6%, давать аналитическую оценку проблем 16,3%».

Особенно важным в современной языковой ситуации, на наш взгляд, становится освоение старшеклассниками этико-речевых норм русского литературного языка, поскольку это способствует формированию языковой личности гражданина, будущего специалиста.

Как отмечают лингвисты, «на уровень этичности общения оказывают существенное влияние не только коммуникативная компетентность общающихся, но и их личностные качества» [0]. Совершенствование на уроках русского языка рефлексивных умений старшеклассников, связанных с самоанализом речевого поведения, позволит скорректировать проявление в общении негативных качеств человека и снизить уровень агрессии речевой среды.

Итак, главными и наиболее важными аспектами курса русского языка в старшей школе должны стать функциональная стилистика и культура речи. Уроки русского языка должны отражать общекультурные познавательные интересы и предпрофессиональные запросы старшеклассника, учитывать способности, возможности учащихся разного уровня подготовки, что является важнейшим фактором активизации мотивационной сферы учащихся, формирования устойчивого интереса старшеклассников к предмету и процессу учения, способствующим [0].

1. Гостева Ю.Н. К проблеме формирования учебной мотивации учащихся разного уровня подготовки // Развитие личности учащихся в процессе обучения русскому языку: духовное, интеллектуальное, эмоциональное. Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2014. – С. 31–35.

2. Добротина И.Н. Информационная переработка текста на уроках русского языка как средство развития коммуникативных умений старшеклассников : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. – М., 2016. – 292 с.

3. Костомаров В.Г. Язык текущего момента: понятие правильности. – СПб.: Златоуст, 2014. – 220 с.

4. Сковородников А.П. Ошибки этико-речевые // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник. Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – М.: Флинта, 2003. – 432 с.

УДК 372.882

Общекультурная компетенция учащихся как планируемый результат литературного образования в старшей школе

Аристова Мария Александровна, к.п.н., с.н.с. лаборатории общего филологического образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код: 4884-7335, Москва, arismar@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема уточнения планируемых результатов обучения, предусмотренных ФГОС старшей школы; анализируется соотношение предметных и метапредметных требований к литературному образованию выпускников; делается вывод о необходимости усиления внимания к формированию общекультурной компетенции как одной из ключевых компетенций современного человека.

Ключевые слова: старшая школа; литературное образование; общекультурная компетенция; предметные и метапредметные результаты; межкультурный диалог; художественный текст

Cultural competence of students as the planned result of literary education in upper secondary school

Maria A. Aristova, PhD, Senior Researcher of the Laboratory for General Philological Education, Institute for Strategy of Education Development, Moscow

Abstract. The article deals with the problem of clarifying the planned learning outcomes provided for by the high school GEF; the ratio of subject and metasubject requirements for literary education of graduates is analyzed; the conclusion is made about the need to increase attention to the formation of general cultural competence as one of the key competencies of modern man.

Keywords: upper secondary school; literary education; cultural competence; subject and meta-subject learning outcomes; intercultural dialogue; literary text

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Научно-методическое сопровождение доработки и внедрения ФГОС среднего общего образования».

В условиях развития современного постиндустриального общества возникает насущная необходимость уточнения стратегических задач образования, отвечающих запросам личности и государства. Это требует корректировки существующих ФГОС, в соответствии с которыми выстраивается весь образовательный процесс. ФГОС старшей школы призван определить как общие цели, так и планируемые результаты обучения по отдельным предметам, учитывая новые требования к формированию компетенций человека XXI века, среди которых общекультурная компетенция является одной из наиболее востребованных.

Современные научно-педагогические концепции определяют существование личности не изолированно, а в общекультурном контексте: личность вбирает в себя опыт культурного развития как своего народа, так и всего человечества. В соответствии с этим стратегические цели образования связаны с воспитанием «человека культуры», а задача «сохранения ядра национальной культуры» так или иначе отражается во всех документах, принятых в последние годы, которые связаны с проблемой литературного образования в школе [3; 9].

Как одно из основных требований к результатам выпускников по предмету литература стандарт определяет «сформированность умений учитывать исторический, историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа художественного произведения» [8]. Это требование напрямую связано с задачей достижения метапредметных результатов – успешного формирования общекультурной компетенции обучающихся.

Под **общекультурной компетенцией** (*cultural competence*) мы понимаем «совокупность знаний, умений и навыков, в области национальной и общечеловеческой культуры (в том числе литературы), духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, а также отдельных наций и народов» [1, с. 574]. В условиях, когда наблюдается процесс углубления разрыва между современным читателем и культурой прошлого, утраты культурных ценностных ориентиров, что на практике приводит к отсутствию адекватного восприятия школьниками произведений русской и зарубежной литературной классики и негативному отношению к ней, важность формирования общекультурной компетенции учащихся существенно возрастает. На особую актуальность этой проблемы указывают многочисленные исследования, появившиеся в последние годы [2; 4; 5]. Результаты проводимого нами исследования подтверждают, что преодолеть существующую негативную тенденцию возможно, если при изучении великих произведений литературы будет актуализироваться тот культурный потенциал художественного текста, который делает его близким и понятным всем – вне зависимости от того, в какое время и в какой стране живет человек. Покажем это на примере стихотворения Б.Л. Пастернака «Гамлет», которое изучается в 11 классе.

Знакомство с творчеством Шекспира в школе начинается уже в 8 классе, когда учащиеся читают трагедию «Ромео и Джульетта» (чаще фрагменты) и один-два сонета, продолжается в 9 классе, где программа предусматривает изучение трагедии «Гамлет» и

вводится понятие «вечного» образа. Затем в старшей школе к имени великого английского драматурга обращаются, обсуждая статью И.С. Тургенева «Гамлет и Дон Кихот» в 10 классе. Таким образом, к 11 классу, основу которого составляет литература XX века, должно быть достаточно хорошо сформировано представление не только о Шекспире и герое его знаменитой трагедии, но и понимание значимости проблемы гамлетизма в национальной культурной традиции.

Но, как отмечают многие исследователи, на практике чаще всего наблюдается совсем другая картина [10]. Действительно, приступая к чтению и анализу стихотворения «Гамлет», ученики не видят глубокой преемственной связи пастернаковского образа с той культурной традицией, которая сделала его поистине уникальным в ряду многочисленных обращений к этому герою в истории русской и мировой литературы. Другое дело, если путь к подлинному пониманию произведения будет прокладываться вместе с постепенным формированием представления об очень интересном культурном явлении, связанном с восприятием творчества Шекспира на протяжении многих веков в разных странах мира, в том числе в русском обществе. Как справедливо отмечают исследователи, «превращение Шекспира в культ Шекспира, который и есть дорога к современной шекспировсфере, редкое явление в мировой культуре». Но при этом «Шекспир, его творчество и его загадка ... в наилучшей форме демонстрируют проникновение одного века в другое, а в данном случае – рубежа XVI-XVII вв. в век XXI, где новые коммуникативные технологии уже преодолевают границы государств и границы культур» [6, с. 18].

Учитывая эти позиции, важно уже в 9 классе обратить внимание учащихся на появление характерного именно для русского национально-культурного сознания типа «лишнего человека», который стал «сквозным» образом на протяжении всего XIX века, органично впитывая при этом типологические черты гамлетизма. Знакомясь с произведениями второй половины XIX века в 10 классе (романами Гончарова «Обломов», Тургенева «Рудин», «Дворянское гнездо», «Отцы и дети», Толстого «Война и мир», рассказами и пьесами Чехова), учащиеся смогут наблюдать, как в соответствии с переменной социально-культурного вектора развития отношение общества к такому герою меняется, а вместе с этим изменяется и он сам.

В результате к 11 классу будет не просто накоплен большой литературный материал, но, что гораздо важнее, сформирован особый способ восприятия художественного произведения через призму его культурно-исторических взаимосвязей. Именно такой контекст позволяет увидеть в произведении то, что стоит за первым (внешним) уровнем прочтения, а это невозможно без развития общекультурной компетенции.

Свое особое понимание героя трагедии Пастернак обосновал в статье «Замечания к переводам из Шекспира»: «"Гамлет" не драма бесхарактерности, но драма долга и самоотречения» [7, с. 178–179]. «Гамлет» Пастернака открывает «Стихотворения Юрия Живаго» – заключительную часть романа «Доктор Живаго», который стал для писателя исполнением его нравственного долга. В этом произведении автор поставил перед собой сложнейшую задачу: не только показать «исторический образ России за последнее 45-летие», но и сказать ту правду, которая поможет восстановить нарушенный жизненный порядок – даже если для этого придется пожертвовать собой.

Именно в этом контексте автор видит образ своего Гамлета: это не просто герой шекспировской трагедии и актер, исполняющий эту роль (это первая линия прочтения), но и герой романа, которому автор доверяет свое лирическое откровение, а значит – это и сам поэт. Если проводить сопоставление с героем трагедии Шекспира, то следует вспомнить, что уже там Гамлет, чувствующий, что «распалась связь времен», ставит перед собой неразрешимую для отдельного человеческого существа задачу: «Век распался – и скверней всего, / Что я рожден восстановить его!» Так возникает проблема выбора, знаменитый гамлетовский вопрос – «быть или не быть»:

Что благородней духом – покоряться

Пращам и стрелам яростной судьбы
Иль, ополчась на море смут, сразить их
Противоборством?

Этот вопрос решает и герой романа Пастернака, и лирический герой стихотворения, и его автор. Но отчего же зависит это решение?

Обратим внимание на то, кого видит Гамлет своим противником. У Шекспира возникает удивительный образ – «море смут». Вспомним, вся долгая традиция русского Гамлета четко отделила его от другого «вечного» образа – Дон Кихота, которому пристало бороться с ветряными мельницами. Гамлет же хочет найти своего реального противника – и в этом суть его размышлений. Ответ кажется парадоксальным: это «море смут» (или «море бедствий» – в другом переводе).

Так поистине гениально Шекспир выразил трагедию человека, наделенного тонким аналитическим умом и вынужденного, вопреки логике, поднять оружие против «моря». Для писателя, оразившего эпоху кризиса ренессансного гуманистического сознания, это борьба с распадом Мировой гармонии. Конечно, ни один человек не может этому противостоять, но, понимая всю безнадежность, Гамлет делает свой выбор: «быть готову – это все».

Спустя столетия герой романа Пастернака вновь оказывается перед тем же выбором, и он так же готов ко всему, но для русского Гамлета открывается иной путь. Не случайно в цикле «Стихотворения Юрия Живаго» ведущими становятся христианские мотивы – «На страстной», «Рождественская звезда», «Магдалина», «Гефсиманский сад». Именно в этом контексте звучит в стихотворении «Гамлет» тема выбора, которая связана с мотивом моления о чаше: «Если только можно, Авва Отче, / Чашу эту мимо пронеси». Эти строки дословно повторяют слова из Евангелия – моление Христа в Гефсиманском саду накануне предательства Иуды, за которым следует распятие. В христианской традиции – это главная идея: выбор добровольного самопожертвования во имя спасения человечества, это победа жизни над смертью и начало нового мира.

Финал стихотворения Пастернака, на первый взгляд, звучит трагически:

Но продуман распорядок действий,
И неотвратим конец пути.
Я один, все тонет в фарисействе.
Жизнь прожить – не поле перейти.

Но стихи героя, открытые после его гибели, – это тоже прорыв в бессмертие, творчество становится не только искупительной жертвой, но способом восстановить разрушенную гармонию и вернуть ее людям.

Таким предстает Гамлет у Пастернака, писателя, который своей жизнью и творчеством дал ответ на гамлетовский вопрос: «Я окончил роман, исполнил долг, завещанный от Бога» [11].

Возможен ли был иной путь русского Гамлета? Интересные размышления на эту тему содержатся в высказывании знаменитого режиссера А. Тарковского, который в 1976 году поставил трагедию Шекспира на сцене театра Ленком: «Гамлет намного опередил свое время, и, когда он понимает, что именно ему предстоит разрушить этот мир, он начинает мстить и тут становится таким, как все, и поэтому гибнет. ...Вообще может ли человек судить другого человека, и может ли один проливать кровь другого? Я считаю, что человек не может, не имеет права судить другого» [12]. В XXI веке попытки осмыслить гамлетовский вопрос в контексте современных проблем продолжают, вызывая горячие споры и дискуссии не только среди специалистов, но и самого широкого круга читателей и зрителей. Очевидно, это одна из тех констант культуры, которые остаются актуальными для любого времени и места. Но стать полноправным участником этого развивающегося межкультурного диалога возможно лишь тому, кто обладает определенным культурным багажом и способен применять свои знания в реальной жизни. А

это значит, что формирование общекультурной компетенции должно стать одной из важнейших задач современной школы.

1. Аристова М.А. *Общекультурная компетенция и читательская грамотность в школьном литературном образовании // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: Сборник трудов участников III Международной научно-практической конференции.* – М.: РУДН, – С. 573–577.

2. Бердышева Л.Р. *Современные стратегии обновления содержания школьного литературного образования в условиях информационной среды // Поликультурное образование и диалог культур. Сб. научных трудов международной научно-практической конференции к 80-летию профессора М.В. Черкезовой.* – М.: ИСРО РАО, 2017. – С. 47–54.

3. *Концепция преподавания русского языка и литературы в РФ*

4. Критарова Ж.Н. *Литературное образование в школе с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения // Отечественная и зарубежная педагогика.* – 2015. – №5. – С. 188–197.

5. Ланин Б.А., Шамчикова В.М., Устинова Л.Ю. *Поиски читательского канона в школьных учебниках литературы 2000-х годов.* – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2016. – 54 с.

6. Луков В.А. *Шекспирсфера как социальная реальность XXI века // XXVII Шекспировские чтения 2018: Сборник аннотаций докладов.* – М.: Московский гуманитарный университет, 2018. – С. 18–19.

7. Пастернак Б.Л. *Замечания к переводам из Шекспира // Борис Пастернак. Об искусстве.* – М., 1990. – 340 с.

8. *Приказ от 6 октября 2009 г. № 413 об утверждении и введении в действие ФГОС С(П)ПОО [Электронный ресурс]:* <https://fgos.ru/>

9. *Примерная основная образовательная программа среднего общего образования [Электронный ресурс]:* <http://fgosreestr.ru>

10. Стрижекурова Ж.И. *Развитие предметных и метапредметных умений в процессе изучения школьниками русской и зарубежной литературы // Диалог культур и диалог в поликультурном пространстве: Сборник статей VIII Международной научно-практической конференции 10–12 ноября 2016 года / под ред. проф. Р.М. Абакаровой.* – Махачкала: ДГУ, 2016. – С. 70–74.

11. Сухих И.Н. *Книги XX века: русский канон. Эссе.* – М.: Изд-во «Независимая Газета», 2001. – 352 с.

12. Филимонов В.П. *Андрей Тарковский.* – М.: Молодая гвардия, 2011. – 453 с.

УДК 373.51

Потенциал межпредметных связей литературы и обществознания в старшей школе (на примере творчества Ф.И. Тютчева)

Беляева Наталья Васильевна, д.п.н., в.н.с. лаборатории общего филологического образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 8155-5982, г.Москва, n-belyaeva@yandex.ru

Синельников Игорь Юрьевич, к.п.н., ст.н.с. лаборатории социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 9580-7850, г.Москва, siu1104@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме использования связей различных учебных предметов для формирования у школьников межпредметных понятий и целостной картины мира. Авторы предлагают вариант реализации межпредметного взаимодействия литературы и обществознания в средней школе.

Ключевые слова: образовательный стандарт; среднее образование; межпредметные связи; интеграция; межпредметные понятия.

The potential of interdisciplinary connections of literature and social studies in secondary school (on the example of the works of F.I.Tyutchev)

Natalya V. Belyaeva, Dr. Sc., Leading Researcher of the Laboratory for Philological Education, Institute for Strategy of Education, Moscow

Igor Yu. Sinelnikov, Ph.D., Senior Researcher of the Laboratory for Social and Humanitarian Education, Institute for Strategy of Education Development, Moscow

Abstract: The article is devoted to the problem of using the links of various academic subjects to form interdisciplinary concepts and a holistic picture of the world among schoolchildren. The authors propose a variant of the implementation of interdisciplinary interaction of literature and social studies in secondary school.

Keywords: educational standard; secondary education; interdisciplinary connections; integration; interdisciplinary concepts.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Как известно, старшая школа является высшим и последним уровнем в системе общего образования. Это означает, что к образовательным результатам выпускников старшей школы предъявляются особые – повышенные требования. Одно из таких требований, зафиксированное во ФГОС СОО, ориентирует школу на то, чтобы у каждого выпускника к окончанию школы было сформировано такое мировоззрение, которое соответствовало бы «современному уровню развития науки и общественной практики». Для достижения этой цели школа должна максимально использовать потенциал различных учебных предметов. Так, изучение дисциплин предметной области «Общественные науки» призвано обеспечить овладение такими методами исследования, которые способствуют целостному восприятию «всего спектра природных, экономических, социальных реалий». Освоение дисциплин предметной области «Естественные науки» призвано обеспечить «сформированность основ целостной научной картины мира». Особая роль в ФГОС СОО отводится интегрированным учебным предметам: к их числу стандарт относит 4 предмета – «Обществознание», «Естествознание», «Россия в мире», «Экология». В первую очередь, именно эти предметы призваны обеспечить сформированность у выпускников старшей школы «целостных представлений о мире и общей культуры обучающихся путем освоения систематических научных знаний и способов действий на мета-предметной основе» [9, с.5, 6, 9,17].

Однако вполне очевидно, что формирование «современного» мировоззрения и целостной картины мира не может ограничиваться лишь изучением отдельных предметных областей и интегрированных учебных предметов: это возможно лишь при использовании потенциала взаимодействия всех школьных дисциплин. Именно поэтому необходимость осуществления межпредметных связей специально оговорена в Примерной основной образовательной программе среднего образования в отношении следующих учебных предметов: «Россия в мире», «Иностранный язык», «История», «География», «Право», «Информатика», «Физика», «Химия», «Биология», «Физическая культура», «Основы безопасности жизнедеятельности» [5].

Означает ли это, что этим «перечнем» ФГОС СОО ограничивает круг учебных предметов, которые могут и должны между собой взаимодействовать? Конечно же, нет. И в первую очередь это относится к дисциплинам таких предметных областей, как «Филология» и «Общественные науки». Содержание входящих в эти области учебных предметов включает в себя ряд общих – мета- или межпредметных понятий, освоение которых является одним из важнейших результатов и требований ФГОС СОО [9, с.4].

В последнее время в России появляется все больше публикаций об актуальности, педагогической значимости и очевидной нереализованности потенциала межпредметной интеграции в школьном образовании [1, 2, 6, 7, 8, 10 и др.]. На примере возможного взаимодействия литературы и обществознания кратко опишем: с одной стороны, как изучение внутренних смыслов тютчевской лирики в 10 классе может быть использовано для более глубокого понимания старшеклассниками некоторых сложных философских понятий; с другой стороны, какие именно темы обществоведческого курса могут помочь школьникам в более глубоком понимании творчества Ф.И. Тютчева.

Первым из понятий, вокруг которого может быть выстроено взаимодействие предметов, это понятие «человек». В теме «Человек» одной из редакций учебника обществознания для старшей школы сказано, что «одной из центральных проблем философии является проблема человека. ...Причем, чтобы подчеркнуть философский аспект проблемы, вопрос о человеке звучит именно так: что такое человек?» [3, с.27]. В теме «Социальная сущность человека» другой редакции учебника в качестве одного из важнейших выводов по теме указано: «...Человек – открытая система, многие вопросы не имеют однозначного ответа, но сам поиск ответов на загадки человеческой природы – занятие увлекательное...» [4, с.46]. Сложность этого вопроса и неоднозначность ответа на него подчеркивал и Тютчев в раннем стихотворении «*Вопросы (из Гейне)*».

Над морем, диким полуночным морем

Муж-юноша стоит –

В груди тоска, в душе сомненье, –

И, сумрачный, он вопрошает волны:

«О, разрешите мне загадку жизни,

Мучительно-старинную загадку,

Над коей сотни, тысячи голов –

В египетских, халдейских шапках,

Гиероглифами ушитых,

В чалмах, и митрах, и скуфьях,

И с париками, и обритых, –

Тьмы бедных человеческих голов

Кружилися, и сохли, и потели, –

Скажите мне, что значит человек?

Откуда он, куда идет,

И кто живет над звездным сводом?»

По-прежнему шумят и рошщут волны,

И дует ветер, и гонит тучи,

И звезды светят холодно-ясно –

Глупец стоит – и ждет ответа!

В стихотворении поэт не формулирует вечного вопроса, на который человечество не может дать однозначного ответа, – «В чем смысл жизни?», – а задает череду близких вопросов «Что значит человек? / Откуда он, куда идет, / И кто живет над звездным сводом?...». Эти вопросы могут стать основой, как минимум, для организованной дискуссии на уроке или для самостоятельного мини-исследования в режиме домашнего задания.

Логика учебной деятельности на уроке может быть выстроена сначала – вокруг обсуждения «свободных» ответов учащихся на поставленные поэтом вопросы, а затем – вокруг вопросов, формулируемых учителем, например:

- Как бы вы ответили на эти вопросы, используя свои знания из курса обществознания?

- Как на поставленные поэтом вопросы отвечает современная наука?

- Как на поставленные поэтом вопросы отвечают авторы различных произведений, известных вам из курса литературы и личного читательского опыта?

- В чем сходство и различие в понимании человека наукой и искусством?

Работа с этим стихотворным текстом может стать своего рода логическим «мостиком» к рассмотрению другого сложного философского понятия – «**смысл жизни**». Переход к рассмотрению данного понятия может быть осуществлен посредством отсылки учащихся к ранее рассмотренному стихотворению «Вопросы (из Гейне)». Школьникам могут быть заданы «провокативные» вопросы: «Как вы думаете, какой вечный вопрос, на который человечество не может дать однозначного ответа, "зашифрован" в стихотворении? Почему, на ваш взгляд, поэт не формулирует этот вопрос прямо и однозначно?»

Затем учащимся может быть предложена работа на анализ и сравнение учебного и поэтического текстов. К примеру, им может быть предложены для осмысления фрагменты текстов из различных учебников по обществознанию. Это может быть фрагмент из философской работы «*Смысл жизни*» русского ученого и мыслителя С.Л. Франка [4, с.46-47], а также фрагмент учебного текста: «Поиск смысла жизни – занятие сугубо человеческое. Субъективная сторона вопроса: зачем, ради чего живет человек? – не имеет однозначного решения, каждый решает его индивидуально, в зависимости от традиций, культуры, мировоззрения, а иногда и от конкретных жизненных обстоятельств. Но каждый человек – частица человеческого рода. Осознание единства человека и человечества со всем живым на планете, с ее биосферой и с потенциально возможными формами жизни во Вселенной имеет огромное мировоззренческое значение и делает проблему смысла жизни объективной, т.е. не зависящей от человека» [3, с.29]. Затем им может быть предложено одно из последних стихотворений Ф.И. Тютчева «*От жизни той, что бушевала здесь...*», в котором отразился пессимистичный взгляд поэта, прожившего большую жизнь и похоронившего многих своих близких.

Природа знать не знает о былом,
Ей чужды наши призрачные годы,
И перед ней мы смутно сознаем
Себя самих – лишь грезю природы.
Поочередно всех своих детей,
Свершающих свой подвиг бесполезный,
Она равно приветствует своей
Всепоглощающей и миротворной бездной.

Работа с текстами может включать в себя различные аспекты. Учащимся может быть предложено: найти в поэтическом тексте субъективную и объективную сторону вопроса о смысле жизни; объяснить разницу в понимании объективной стороны вопроса о смысле жизни в учебном и поэтическом текстах; сформулировать собственное отношение к высказанному поэтом взгляду на вопрос о смысле жизни, аргументированно охарактеризовав этот взгляд; сформулировать индивидуальный ответ на вопрос о смысле жизни; попытаться объяснить, какие факторы/причины в разные периоды человеческой жизни влияют или могут влиять на выбор человеком ответа на вопрос «В чем смысл жизни?».

Таким образом, организованная педагогическая работа как минимум с двумя понятиями может одновременно решить две задачи: во-первых, дать школьникам возможность более разносторонне рассмотреть и более глубоко понять суть сложных философских понятий; во-вторых, помочь старшеклассникам более глубоко понять смыслы и прочувствовать поэтические и лирические интонации творчества Ф.И. Тютчева.

В конечном счете, интеграция различных областей гуманитарного знания и использование потенциала межпредметных связей литературы и обществознания будет способствовать решению не только задачи предметного обучения, но и осознанию школьниками разнообразия и целостности духовной картины мира.

1. Беляева Н.В. Развитие метапредметных умений школьников при подготовке к итоговому сочинению // *Интеграционные технологии в преподавании филологических дис-*

циплин: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: Н.-Новгород: НГПУ им.К.Минина, 2017. – С.50-54.

2. Жарковская Т.Г., Синельников И.Ю. Интегративный подход как способ междисциплинарного взаимодействия // Педагогика. – 2018. – №8. – С.91–95.

3. Обществознание. 10 класс: учебник для общеобразовательных организаций: базовый уровень / [Л.Н. Боголюбов, Ю.И. Аверьянов, Н.И. Городецкая и др.] – М.: Просвещение, 2013. – 351 с.

4. Обществознание. 10 класс: учебник для общеобразовательных организаций: базовый уровень / [Л.Н. Боголюбов, Ю.И. Аверьянов, А.В. Белявский и др.]. – М.: Просвещение, 2018. – 350 с.

5. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. М., 2016

6. Синельников И.Ю. Развитие межпредметного взаимодействия как насыщенная задача школьного образования: проблемно-рискологический аспект // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. №2. – М.: АСОУ, 2018. – С.279–288

7. Синельников И.Ю., Суходимцева А.П., Гевуркова Е.А. Интегративные стратегии преподавания и обучения как обновление школьного образования // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕА-2017): сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – М.: ИСРО РАО, 2017. – С.397–406.

8. Суходимцева А.П. Использование возможностей межпредметности в профессиональном становлении педагога // Педагогическое образование: оптимизация, модернизация и прогноз развития: сборник материалов. – М.: РУДН, 2018. – С.46–52.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего. М., 2012.

10. Koval T.V., Lazebnikova A.Yu. Interdisciplinary outcomes as a new component of educational standards // The European Proceedings of Social&Behavioural Sciences (EpSBS) 2017. p.379-387.

УДК 372.882

Использование приемов медиапроектирования на уроках литературы для достижения предметных и метапредметных результатов

Бердышева Лариса Романовна, к.филол.н., с.н.с. Лаборатории общего филологического образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 8981-8109, г. Москва, L-berdysheva@yandex.ru

Аннотация. В статье поднимается проблема несоответствия заложенных в ФГОС метапредметных компетенций с предметными результатами, проверяемыми у старшеклассников на предмете «Литература». Рассматриваются вопросы, связанные с возможностью использования медиапроектирования на уроках; на примере работы с буктрейлерами обосновывается эффективность приемов медиапроектирования для развития мотивации к чтению и читательских компетенций выпускников.

Ключевые слова: медиапроектирование; буктрейлеры; литературное образование школьников; чтение; коммуникация; предметные и метапредметные результаты.

Using media-design receptions in literature classes at school subject and metasubject results

Larisa R. Berdysheva, Ph.D., senior researcher of the Laboratory of the general literary education, Institute for Strategy of Education Development, SPIN code 8981-8109, Moscow, L-berdysheva@yandex.ru

Abstract. The article raises the problem of discrepancy inherent in the GEF metasubject competences with the subject results tested in high school on the subject of "Literature". The article discusses the issues related to the use of media design in literary education at school

in order to achieve the planned subject and meta-subject results. On the example of working with book trailers, the effectiveness of media design techniques for the development of motivation to read and reading skills of schoolchildren.

Keywords: media design; book trailers; literary education of schoolchildren; reading; communication; subject and metasubject results.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Во ФГОС СОО среди метапредметных результатов освоения основной образовательной программы выделяются умения, связанные с работой в цифровой среде: «готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников»; «умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности» [8].

К сожалению, вышеизложенные в стандарте старшей школы метапредметные результаты не находят отражение в предметных результатах литературного образования. Среди результатов изучения литературы выделяется умение «представлять тексты в виде тезисов, конспектов, аннотаций, рефератов, сочинений различных жанров», что говорит о линейности представления текстовой информации учащимися, не учитывая особенностей цифровой среды и новых информационно-коммуникационных технологий.

Хотя все мы понимаем, что из современного урока литературы стремительно уходит печатный текст с его линейной последовательностью фраз, а, следовательно, и структурой мыслительной деятельности обучающегося. Старшеклассники читают книги на электронных носителях, которые включают ссылки, комментарии, сноски, иллюстрации, медиа фрагменты, что в большей степени воздействует на эмоциональную сторону читателя, позволяет перерабатывать заложенную в тексте информацию с большей скоростью и объема. Соответственно, новый ФГОС должен учитывать изменяющееся мышление учеников, которое становится более гибким и творческим. Тем более что в современный учебно-методический комплекс (УМК) по литературе прочно вошли задания учебной деятельности с использованием ИКТ, способствующие формированию предметных, метапредметных и личностных результатов обучающихся: «Современный УМК по литературе включает как обязательный компонент работу с различными информационными ресурсами, в том числе Интернетом, текстами на электронных носителях, справочной литературой, словарями, библиографическими указателями и каталогами библиотек, в том числе электронных. При этом ИКТ должны привлекаться не только для оптимизации урока литературы, но и как средства развития интереса учащихся к предмету, приобретения важнейших метапредметных умений» [2, с. 457].

Новые социокультурные условия нацелены на иные результаты литературного образования, когда учащиеся должны не только вдумчиво анализировать художественные тексты, интерпретировать их, выражать свое согласие или не принимать чужого мнения, *но и публично комментировать, дополнять, переводить в другой формат и создавать новый текст в абсолютно иной форме.*

Таким образом, ФГОС СОО для учебного предмета «Литература» в недостаточной мере ориентирован на развитие креативной компетентности обучающихся, которая способствует как формированию метапредметной коммуникационной компетентности, так и предметным умениям осознанно использовать речевые средства для выражения мыслей

и чувств. Для современного литературного образования учащихся старших классов важны умения творческого характера, а не просто интерпретирующего: сочинение сказок, басен, истории; написание пародий; придумывание эпизодов, которые могли бы изменить сюжетный ход прочитанного произведения; написание фанфиков; создание буктрейлеров.

Механизм мотивации к работе с текстом художественного произведения на современном уроке литературы усложняется. К традиционным задачам прочитать и усвоить текст добавляется желание учащихся создать свой собственный текст, отражающий их мировосприятие, настроение и отношение к окружающей реальности. Главная задача, которая решается на современном уроке литературы, в осознании смысла владения русским литературным языком как средством самовыражения, инструментом обретения социальных связей и необходимой коммуникативной практикой. Соответственно, современная стратегия школьного литературного образования должна быть нацелена на развитие личностно-ориентированного творчества и опираться на новые информационно-коммуникационные технологии.

Ключевыми понятиями, характеризующими процессы обновления содержания школьного образования, становятся образовательное пространство, информационно-образовательное пространство, информационная среда (ИОС), которая не создается искусственно, а возникает как закономерное явление планомерной работы школы, включающей новые информационно-коммуникационные технологии. [5, с. 30] Включение ИКТ в программу по литературе предполагает постепенное овладение необходимыми навыками творческой переработки художественного произведения, активного взаимодействия субъектов творчества, готовых к решению нестандартных творческих задач. Новые читательские компетенции, связанные не только собственно с чтением, но и коммуникацией, сетевыми технологиями, новыми каналами общения и обмена информацией с другими читателями необходимо зафиксировать в результатах требований ФГОС, так как формировать их можно и нужно в условиях школьного обучения через включение в различные среды и формы читательских коммуникаций.

В своей статье «Особенности применения открытых образовательных ресурсов в школьном преподавании литературы» мы проанализировали доступные образовательные площадки, которые предоставляют как учителю литературы, так и учащимся возможность доступа к учебно-методической и научной информации в новом современном формате: «Внедрение их в учебную программу способствует совершенствованию организации уроков по литературе и повышению профессионального уровня участников школьного процесса» [4, с. 90]. Для школьного литературного образования особенно интересны следующие ресурсы:

1) Мобильное приложение «*Живые страницы*», которое позволяет освоить в современном интерактивном формате изучаемые в школе художественные произведения. Включив работу с приложением в урок литературы, учитель делает продуктивным учебный процесс, погружает учеников в привычный им виртуальный мир, актуализируя склонность к экспериментированию и творческой деятельности. Линейный текст художественного произведения дополняется гипертекстом со взаимными ссылками на различные части материала, читательские навыки переходят в процесс интерактивного выбора нужной информации.

2) «*Уроки литературы с профессором Б.А.Ланиным*» (совместный проект автора с издательством Вентана-Граф) на YouTube канале – интересно представлены автобиографии писателей; выделены этапы творческой работы над конкретной книгой; предложены различные комментарии исследователей к изучаемым в школе произведениям.

3) Образовательно-просветительская площадка *arzamas.academy*, на которой известные учителя российских школ и университетов проводят лекции по школьной учебной программе. Представленные авторские разработки по творчеству Есенина, Фета, Гютчева,

Лескова и т.д. могут быть включены непосредственно в школьный урок литературы или даны для самостоятельного знакомства учащимися с последующим обсуждением под руководством учителя.

4) Интернет-портал для педагогов www.EduNeo.ru, на котором представлены онлайн-курсы, вебинары, знакомство с новыми технологиями преподавания уроков.

«В последнее время появилось достаточно много научных исследований и методических разработок, связанных с использованием ИКТ в процессе изучения литературы, которые убедительно показывают правомерность стремления к широкому внедрению новейших технологий в учебный процесс» [1, с. 53]. Использование в школьном литературном образовании таких информационно-коммуникационных технологий служит новому интерактивному способу восприятия и понимания художественного текста, а также помогает решать проблему чтения современных школьников.

Представленные выше открытые образовательные площадки объединяет главное – мультимедийная форма информации, включающая комплекс различных компьютерных технологий, которые позволяют работать в диалоговом режиме с разными видами информации (графической, текстовой, звуковой, числовой), представленной в виде единой информационной среды. Это позволяет искать информацию в соответствии с ее смысловым содержанием на основе гиперссылок, интерактивно взаимодействовать с пользователем в режиме реального времени. «Школа и методическая наука должны придумать действенные фильтры, в этом – один из вызовов времени. Пока что школа не успевает реагировать на внедрение массовой культуры в сознание подростков. Особенно это касается литературы и визуальных искусств» [6, с. 9].

Включение в школьную программу по литературе современных информационно-коммуникационных технологий предполагает постепенное освоение учащимися необходимых навыков творческой переработки художественного произведения, активного взаимодействия различных субъектов, способных решать нестандартные творческие задачи. Интерактивность как основополагающий фактор объединения учащихся по интересам может служить развитию мотивации к чтению и навыков письменной речи. «Большим подспорьем в поддержании интереса к предмету литературы и использования принципа наглядности для успешного освоения программного материала являются мультимедийные средства, позволяющие представить информацию в графическом, текстовом, анимационном, звуковом и видео формате» [7, с. 463].

Безусловно, работа с мультимедийной информацией на уроках литературы не просто отвечает задачам предмета, но и соответствует запросам самих учащихся. Она помогает формированию важнейших для современного человека и общества компетенций, связанных с широким внедрением ИКТ в образовательный процесс. Эти умения ФГОС относит к важнейшим метапредметным результатам обучения – формирование и развитие компетентности в области использования ИКТ.

Технология медиапроектирования – инновационная педтехнология, ориентированная на повышение у школьников читательской активности, развития у них читательских компетенций. Данная технология помогает выстраивать литературную учебную деятельность так, чтобы работу с художественным текстом можно было бы связать с хорошо знакомой учащимся цифровой средой – электронно-цифровыми ресурсами.

Весьма продуктивно технология медиапроектирования используется на уроках литературы в старших классах. Так в последнее время в школьную практику преподавания литературы вводится создание учащимися буктрейлеров – нового жанра, объединяющего литературу, визуальное искусство и интернет-технологии. «Использование в литературном образовании работы с буктрейлерами не только в качестве иллюстративного материала, а главным образом как основы для структурирования и систематизации информации, творческого применения полученных знаний, открывает большие возможно-

сти в обучении школьников и достижении заявленных ФГОС планируемых результатов» [3, с. 101]. Используя в современном литературном преподавании технологию создания буктрейлера как дидактического приема и методического инструмента, учитель повышает интерес школьников к чтению, активизирует познавательную активность, совершенствует читательские компетенции и коммуникативные навыки.

Таким образом, в Стандарте нового поколения должны быть в большей степени заложены важные умения и навыки, помогающие человеку 21 века быть успешным и востребованным в жизни. В первую очередь речь идет о коммуникации и коллаборации, развитии критического и творческого мышления [9].

1. Аристова М.А. Использование сетевых ресурсов на уроках литературы в школе: метапредметные и предметные результаты // Ученые записки ИСГЗ. Выпуск № 1 (16). – Казань: Универсум, 2018. – С.52–57.

2. Аристова М.А., Бердышева Л.Р., Стрижекурова Ж.И. Теоретические основы оптимизации учебно-методического комплекса по литературе в условиях информатизации современной школы // «Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА–2016): Сборник материалов международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Ивановой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. – С. 456–466.

3. Бердышева Л.Р. Исследовательская деятельность школьников на уроках литературы с использованием ИКТ-технологий // Ученые записки ИСГЗ. Выпуск № 1 (15). – Казань: Универсум, 2017. – С. 97–103.

4. Бердышева Л.Р. Особенности применения открытых образовательных ресурсов в школьном преподавании литературы // Ученые записки ИСГЗ. Выпуск № 1 (16). – Казань: Универсум, 2018. – С.86–90.

5. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. 2-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 190 с.

6. Ланин Б.А., Шамчикова В.М., Устинова Л.Ю. Поиски читательского канона в школьных учебниках литературы 2000-х годов. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2016. – 54 с.

7. Стрижекурова Ж.И. Совершенствование литературной грамотности школьника в образовательном пространстве информационной эпохи // Ученые записки ИСГЗ. – Выпуск №1(16). – Казань: Универсум, 2018. – С.459-464.

8. ФГОС С(П)ОО

9. V.Trilling, C. Fadel. 21st Century Skills: Leaning for Life in Our Times. – Willey, 2012. – 256 p.

УДК 371.388.3

Реализация проектной и исследовательской деятельности в условиях опережающего внедрения ФГОС СОО

Бурцев Илья Викторович, к.э.н., заместитель директора, МБОУ «Гимназия №1», Тульская область, г.Новомосковск, ikt-gimn@mail.ru

Аннотация. В статье описан опыт выстраивания системы научно-исследовательской и проектной работы в образовательной организации при переходе на ФГОС СОО. Особое внимание уделено индивидуальному проекту как инструменту получения навыков исследовательской и проектной работы учащимися старших классов.

Ключевые слова: исследование; проект; инновация; система; образовательный стандарт

Implementation of project and research activities in the context of advancing the implementation of education's standards of senior classes secondary school

Ilya V. Burtsev, Ph.D., Vice-Director "Gymnasium №1", Novomoskovsk, Tula Region

Abstract. The article describes the experience of building a system of research and project work in an educational organization. Special attention is paid to the individual project as a tool for obtaining the skills of research and project work by high school students.

Key words: research; project; innovation; system; educational standard

Проблема перехода на ФГОС СОО актуальна для любой школы. Эта тема разносторонне рассмотрена в многочисленных научно-педагогических публикациях [1; 3; 4; 5]. И все же учебные заведения, которые раньше остальных начали процесс внедрения ФГОС сталкиваются помимо общих сложностей с рисками и неопределенностями, возникающими из-за отсутствия практик и педагогических наработок.

В 2017 году новомосковская гимназия №1 получила статус пилотной школы Тульской области по переходу на ФГОС СОО. Предоставленная учебному заведению возможность, с одной стороны, возложила дополнительную ответственность, а с другой, – дала шанс эффективно трансформировать структуру старшей школы. ФГОС побудил администрацию гимназии полностью изменить подходы к образовательной и воспитательной деятельности в 10–11 классах, а также проанализировать все возможные проблемы и с учетом инновационного опыта предложить пути их решения, минимизировав риски неэффективного внедрения ФГОС.

Главная конъюнктурная особенность функционирования в пилотном режиме заключается в том, что, если раньше в своей работе учебное заведение опиралось на рекомендованные образцы (типовой пример образовательной программы, примерные рабочие программы и т.д.), то в условиях пилотной школы педагогическому коллективу приходится самостоятельно искать способы решения новых задач. Абсолютно другая образовательная программа, иной учебный план, нелинейное расписание, упор на проектную и исследовательскую деятельность – неотъемлемая часть процесса переосмысления подходов к сложившейся годами образовательной системе.

Процесс перехода на ФГОС СОО начался с создания рабочей группы, в которую вошли директор, 3 заместителя, заведующие кафедрами гимназии, 5 учителей и 3 представителя ИМЦ (информационно-методического центра). Это было сделано для того, чтобы совместными усилиями, используя методы экспертных оценок, мозгового штурма, выстроить качественную систему управления образовательным процессом в новых условиях.

Поскольку ФГОС определяет комплекс параметров деятельности школы, работа должна проводиться одновременно в большом количестве направлений, охватывающих административно-нормативные, качественные, управленческие, педагогические вопросы, связанные с выполнением требований ФГОС, включая материально-техническую, кадровую, содержательную составляющие. В данной статье описан опыт реализации такого важного направления ФГОС как проектная и исследовательская работа.

В последнем абзаце пункта 18.3.1. ФГОС СОО говорится о том, что в учебном плане должно быть предусмотрено выполнение учащимися индивидуального(х) проекта(ов). В этой связи нашей первоочередной задачей стало формирование нового элемента учебного плана и решение следующих вопросов: кто должен быть куратором (тьютором) проектов, как совместить выполнение проекта с другими занятиями по предмету, как составить для нового учебного курса рабочую программу, образцов которой не существует. Обращаясь за консультациями в органы управления образованием, научные институты, мы, к сожалению, чаще всего в ответ на наши вопросы слышали фразы «в документе все написано», «пока нет никаких рекомендаций», «пробуйте делать самостоятельно» и т.д.

Гимназия пошла по наиболее простому пути – учебная часть при составлении учебного плана и расписания внесла в 10–11 классах по 1 академическому часу в неделю на курс «Индивидуальный проект». На очередном заседании научно-методического совета гимназии было принято решение о том, что куратором курса «Индивидуальный проект» будет выступать замдиректора по научно-исследовательской работе и информационно-

коммуникационным технологиям, имеющий опыт научно-исследовательской деятельности, учебы в аспирантуре, защиты кандидатской диссертации, организации проектной и исследовательской работы. Так были нивелированы риски ухода проектов из научно-исследовательской в учебную сферу.

Большие сложности вызвало составление рабочей программы по индивидуальному проекту, поскольку примерной программы, которую можно использовать в качестве шаблона, не существует. Данную проблему было предложено решать по следующему алгоритму: сначала необходимо выделить темы, которые должны составить основу календарно-тематического планирования; затем разбить их по часам и определить формы проведения занятий (лекции, семинары, учебные экскурсии, консультации, лабораторные работы, социальные исследования). Пояснительная записка должна быть разработана с учетом требований к рабочим программам и конкретному видению в учебном заведении того, что этот курс должен дать детям.

Включение в учебный план нового курса принесло положительный эффект. Если раньше проектной, исследовательской и научной деятельностью занималась лишь часть заинтересованных детей, посещавших спецкурсы и факультативы, то теперь этим направлением охвачены 100% учеников. Поскольку индивидуальный проект – совершенно новый для школы инструмент, он требует изменения локальных актов, в том числе принятия положения «Об индивидуальном проекте учащихся».

Анализируя непосредственно образовательный процесс, можно предположить, что оптимальной моделью является интеграция традиционной школьной учебной практики (как на любом другом школьном предмете) с вузовской системой работы. Так, на лекционных занятиях преподаватель-куратор (в данном контексте уместно использование именно этого термина) объясняет ребятам основы проектной и исследовательской деятельности, начиная от выбора темы проекта, постановки целей и задач, заканчивая методами проведения исследований, требованиями к оформлению, особенностями презентации и защиты проектов. На практических занятиях совместно с учителями-предметниками дети занимаются непосредственно исследовательской и экспериментальной деятельностью. При этом какая-то работа выполняется на уроках индивидуального проекта, какая-то – на обычных предметных занятиях, если их форма и содержание коррелируются с проектом (исследованием), а часть – на спецкурсах, элективных и факультативных занятиях. Таким образом, вся деятельность представляет собой интеграцию усилий ученика, учителя-предметника и преподавателя-куратора. Поскольку данная работа является новой в целях стимулирования интереса учителей, все педагоги, которые задействованы в подготовке проектов, получают доплату.

В связи с переходом на ФГОС СОО в 10-11 классах расписание становится нелинейным, что несет дополнительные учебные риски. В гимназии индивидуальный проект был разделен сначала на 2 направления – естественнонаучное и гуманитарное, а затем, в процессе углубления исследований учащихся, на несколько предметов и направлений, которые выбрали ребята. Такая форма урока как учебная экскурсия применялась в гимназии ранее, но внеурочно. Теперь же мы включили регулярное посещение различных предприятий, организаций, компаний в учебный план в рамках данного курса для более глубокой и качественной проработки гимназистами своих исследований. Здесь планирование приходится согласовывать с организациями-партнерами.

Индивидуальный проект – это лишь один из формальных инструментов. Комплексная исследовательская и проектная работа – гораздо более обширная регулярная системная деятельность. Программа развития гимназии предполагает функционирование на основе традиций, поэтому старые проекты не было прекращены, а были перезагружены под новые условия и требования. Была выстроена концепция научной и проектной работы в рамках традиционных гимназических мероприятий, а также запущен ряд новых программ, нацеленных на личностное развитие гимназистов путем погружения в проблем-

ные области, научно-познавательную среду, профессионально-ориентированные исследовательские проекты.

При внедрении ФГОС СОО появилась необходимость более формальной организации исследовательской работы, поэтому важнейшим элементом образовательной системы гимназии стало созданное научное общество гимназистов «Эпоха». В рамках работы «Эпохи» под руководством заместителя директора по НИР и ИКТ 2 раза в месяц проходят плановые собрания участников общества, а перед участием в научных мероприятиях – внеплановые встречи для осуществления непрерывного контроля, проведения мониторингов, составления аналитических отчетов. Плановые встречи представляют собой лекции и семинары, посвященные актуальным научным вопросам в различных предметных областях. Их основная цель – пробудить интерес к активному занятию проектной и исследовательской работой, научить гимназистов самостоятельно искать, обрабатывать и анализировать информацию, ставить цели и задачи, что является одним из условий выполнения требований ФГОС. Члены общества посещают вузы, различные предприятия, организации, компании. Результаты работы научного общества гимназистов презентуются на внутренних и внешних мероприятиях: конференциях, семинарах, заседаниях и т.д.

В рамках внедрения ФГОС СОО и при решении тех задач, которые руководство ставит перед педагогическим коллективом, было выявлено, что внутренних ресурсов учебного заведения недостаточно для эффективной инновационной исследовательской и проектной деятельности. В связи с этим гимназия заключила договоры о сотрудничестве с тремя крупными вузами Тульской области: Тульским государственным университетом, Тульским филиалом Финансового университета при Правительстве РФ, Новомосковским институтом Российского химико-технологического университета.

Вся проектная и исследовательская работа гимназии координируется Научно-методическим советом. В 2018 году были пересмотрены состав и структура научно-методического совета с целью более эффективного планирования и выполнения исследовательской деятельности. НМС стал функционировать на постоянной основе, в том числе оказывал содействие в проведении научно-практических конференций. В состав НМС включены преподаватели, активно занимающиеся научной и проектной работой, в качестве непостоянных членов также приглашены доктора наук – представители тульских вузов. Повестка и тематика заседаний НМС перенаправлена в практическое русло с обязательным теоретическим обоснованием.

Инновационная деятельность подразумевает постоянный поиск новых форм, методик, технологий образовательной и педагогической деятельности, которые позволяют школе быть эффективной и конкурентоспособной при любых внешних условиях. ФГОС выступают регулятором исследовательской и проектной деятельности, поэтому эффективная работа по этим направлениям обязана выстраиваться не на основе стандартов, а с их учетом. Ознакомление с опытом пилотного внедрения ФГОС в России [2; 6] позволяет сделать вывод о том, что при введении стандартов нет необходимости ломать существовавшую систему, ее нужно постоянно и качественно перерабатывать и трансформировать так, чтобы традиции, достижения, успехи приобрели новый окрас и стали уникальными инновациями школы.

1. *Алексаикина Л.Н. Эволюция образовательных стандартов и школьные курсы истории (1990–2010-е гг.) // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2016. – № 4. – С. 20–32.*

2. *Демакова Л.Н. Реализация ФГОС СОО: первые результаты, опыт, проблемы [Электронный ресурс]: <http://www.irro.ru/files/188846.pdf>*

3. *Лазебникова А.Ю., Кузнецова М.И. Переход на новые образовательные стандарты: вопросы и комментарии // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2017. – № 1. – С. 23-29.*

4. Синельников И.Ю. Школьные образовательные стандарты и метапредметность: планы, реалии и риски внедрения инновации // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2017. – № 6. – С. 25–33.

5. Синельников И.Ю. Внедрение ФГОС общего образования как стимул для профессионального развития педагогов: проблемный аспект // В сб.: Профессионально-личностное развитие педагога в условиях непрерывного образования: рискологический аспект. – М., 2018. – С. 14–20.

6. Яшина М.А. Сопровождение пилотных общеобразовательных организаций Белгородской области при внедрении ФГОС СОО: из опыта работы [Электронный ресурс]: http://www.iro.yar.ru/fileadmin/pedsosvet76/2018/JAshina_M.A._Belgorod.pdf

УДК 372.8

Федеральный государственный образовательный стандарт – приглашение к научно-педагогическому творчеству

Городецкая Наталья Ивановна, к.п.н., с.н.с. лаборатории социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 6776–0291, г. Москва, savavladi@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется ФГОС как инструмент обновления среднего общего образования. Автор знакомит с практикой и результатами исследования, связанного с разработкой основных регуляторов обновления социально-гуманитарного образования в старшей школе; определяет возможности научно-методического сопровождения и направления совершенствования стандарта среднего общего образования.

Ключевые слова: стандартизация образования, результаты обучения, содержание образования, социально-гуманитарное образование.

Federal State Educational Standard as an invitation to scientific and pedagogical creativity

Natalia I. Gorodetskaya, PhD, senior researcher of Laboratory for Social and Humanitarian Education, Institute for strategy of education development, SPIN code 6776–0291, Moscow, savavladi@yandex.ru

Abstract. The article analyzes the Federal State Educational Standard as a tool for updating secondary general education. The author introduces the practice and results of research related to the development of the main regulators of updating social and humanitarian education in high school: curricula, subject concepts. The possibilities of scientific and methodological support and directions for improvement of the Federal State Educational Standard of Secondary General Education are determined.

Key words: standardization of education, learning outcomes, educational content, social and humanitarian education.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Научно-методическое сопровождение доработки и внедрения ФГОС среднего общего образования».

Важным условием модернизации общества является модернизация образования, изменение его задач, содержательное и структурное обновление образования. Достижение нового качества массового образования предполагает приведение его в соответствие требованиям новой системы общественных отношений и ценностей, новой экономики. Решающим звеном нормативного представления и реализации нового содержания общего образования стала разработка нового поколения стандартов. Понятие государственного образовательного стандарта получило новую интерпретацию: понимание стандарта как способа нормативного задания того, каким должно быть содержание образования в школе во всех его деталях, было предложено заменить пониманием стандарта «как системы рамочных ограничений, определяющих поле широкого конструирования вариан-

тивного содержания образования». В основу определения базового содержания образования были положены планируемые цели (характеристика результата «на выходе»), и только после предлагалось формировать и модернизировать само содержание «на входе». Эти установки были реализованы, в частности, при разработке ФГОС, определившего новые цели образования и условия их достижения, требования к результатам освоения основных образовательных программ, новые подходы к обновлению содержания.

Ведущим элементом ФГОС в отличие предметного «обязательного минимума содержания» стали требования к результатам усвоения образовательных программ. Результаты обучения – достигнутые обучающимися уровни освоения образовательных программ, выражающиеся в сформированных у них умениях, навыках и компетенциях, а также приобретенных знаниях. Результатами обучения являются достижения личностные, метапредметные, предметные. Необходимо отметить, что предметная знайевая составляющая была представлена в самых общих формулировках. «Представленное в таком "формате" предметное содержание вряд ли сможет стать основой для разработки программ учебных предметов или контрольно-измерительных материалов. А ведь такие функции стандарта заявлены в начале документа», – подчеркивали исследователи [7, с. 36]. Предполагалось, что содержательный компонент будет разработан в примерных образовательных программах по предметам и получит нормативное закрепление.

Разработка современных стандартов неотделима от разработки нового содержания образования на всех уровнях – от концепций и программ до учебных материалов. Вопрос систематического обновления содержания общего образования приобретает сегодня особенную актуальность для социально-гуманитарного образования как важного института социализации подрастающего поколения, формирующего способность человека определять свою жизнь на основе понимания сути происходящего в динамично изменяющемся обществе [1]. Необходимость решения проблемы совершенствования и обновления содержания образования с учетом новых требований ФГОС (новые цели, вариативность и личностная направленность системы общего образования, овладение набором универсальных образовательных действий, компетентностный подход как одно из основных обновлений образования) открывает путь широкому творчеству учителя и ученых-исследователей в области образования. Участие в поиске, обосновании новых подходов и моделей развития содержания, его педагогически целесообразном конструировании стало одновременно стимулом их профессионального развития [9]. Будучи одним из участников этого творческого процесса, кратко представлю некоторые результаты научно-педагогических исследований, проводимых коллективом научных сотрудников Центра социально-гуманитарного образования Института стратегии развития образования РАО.

Первый важный результат нашей работы связан с разработкой рабочей программы к курсу «Обществознание» для 10–11 классов (предметная линия учебников под ред. Л.Н. Боголюбова) [5]. Программа была разработана с учетом: необходимости представления содержания обществоведческого курса как интеграции предметных знаний ряда научных областей; актуальности решения задач компетентностно-ориентированного образования; реализации деятельностного подхода в социально-гуманитарном образовании; единства и взаимосвязи личностных, метапредметных и предметных образовательных результатах (конкретизация требований к результатам на уровне отдельных разделов и тем курса); особенностей информатизации образования.

Реализованный в программе модульный принцип построения предметного содержания, как и все заложенные в ней подходы задают важный вектор преподавания предмета – ориентацию на системно-деятельностный подход, использование активных методов обучения и современных педагогических технологий (творческих, поисковых, проблемных, информационно-аналитических).

Содержание школьного образования во многом зависит от того, какие концептуальные

положения будут положены в основание различных образовательных областей. Важным регулятором обновления содержания образования, соответствующего требованиям ФГОС, являются разрабатываемые Концепции учебных предметов и образовательных областей. Учитывая, что ФГОС среднего образования включил в предметную область «Общественные науки» самостоятельный предмет «Экономика» (базовый и профильный уровень), группа сотрудников Центра социально-гуманитарного образования включилась в разработку теоретического обоснования содержания, структуры и условий изучения этого предмета в российской школе [2; 3]. Представленный в концепции учебного предмета «Экономика» анализ педагогической практики экономической подготовки школьников средствами предмета зафиксировал серьезные недостатки в его преподавании, необходимость должной педагогической адаптации теоретических положений и реализации их тесной связи с фактами повседневной экономической жизни, прежде всего, российского общества. Это позволило определить новые задачи, раскрыть факторы обновления содержания предмета в условиях внедрения нового ФГОС среднего образования и сделать вывод о том, что «в настоящее время существуют несколько подходов к экономическому образованию школьников: академический, аксиологический, практико-ориентированный (профессионально-ориентированный), культурологический (культурно-функциональный), компетентностный» [3, с. 72]. В конечном итоге проведенный анализ и рассмотренные подходы позволили нам достичь второго значимого результата – сформулировать принципы отбора содержания и построения современного курса «Экономика» (модели структурирования учебного материала)

И все же, несмотря на активный научно-педагогический поиск путей и способов обновления содержания среднего образования, на наш взгляд, этот поиск пока ограничен некоторыми концептуальными и структурными изменениями (целесолагание, педагогические подходы, ориентация на требование к результатам и механизм их оценки) и практически не затрагивает знаковое ядро предметного содержания [7]. Как представляется, дальнейший процесс «широкого конструирования вариативного содержания образования», этап его формирования и модернизации (закрепленное требование ФГОС) в настоящее время существенно затруднен и пока не приносит необходимых результатов. Причины этого – отсутствие нормативно закрепленных инвариантного ядра содержания образования (отражающего некоторый общественно приемлемый уровень образования школьников) и такого важного понятия, как «содержание образования». Понимая под содержанием образования педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности [8], представляется принципиально важным сделать следующее замечание: изменения в содержании образования не могут и не должны вестись экстенсивным путем, когда к уже существующему содержанию просто прибавляются новые элементы. Это тем более неправильно, потому что противоречит одному из важных требований стратегии модернизации содержания общего образования, предполагающих разгрузку общеобразовательного (инвариантного) общеобразовательного ядра, его освобождение от ряда имеющихся элементов.

Педагогически целесообразно, на наш взгляд, представить «инвариантное ядро содержания» ФГОС старшей школы набором дидактически целостных единиц знаний высокого уровня обобщенности (ключевые научные понятия), позволяющим решить задачу овладения выпускниками школы основами наук. Оно могло бы дать научную основу, ориентир для отбора и систематизации предметного содержания разработчикам учебных программ разного уровня, авторским коллективам учебников и учебных пособий, разработчикам содержания Кодификатора элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников для проведения Единого государственного экзамена. Подобный подход к структуре ФГОС создал бы необходимые условия для организации объективной научно-педагогической экспертизы создаваемых учебников по предметам, и, в це-

лом, направил процесс обновления содержания, реализации его широкой вариативности в общественно значимое русло, устранив воздействие на этот процесс различных конкурирующих групп влияния.

Все вышеизложенное позволяет наметить приоритеты в работе по совершенствованию образовательных стандартов и их научно-педагогическому сопровождению. Для доработки структуры ФГОС среднего образования представляется целесообразным предложить: сохранение совокупности требований к результатам реализации ООП в структуре стандарта; включение нового раздела стандарта – «фундаментальное ядро содержания образования»; представление детализированных предметных результатов освоения учебных предметов в Приложении «Примерные программы среднего общего образования»; распределение результатов по тематическим модулям без привязки к годам обучения; закрепление возможности задавать гибкую, вариативную последовательность происхождения содержания.

1. Боголюбов Л.Н. *Обществознание в современной школе: актуальные вопросы теории и методики.* – М.; Спб.: Нестор-История, 2013. – 256 с.

2. Городецкая Н.И., Королева Г.Э., Романова М.Ю. *Концепция учебного предмета «Экономика» // Преподавание истории и обществознания в школе.* 2014. – №5. – С. 76–79.

3. Городецкая Н.И., Королева Г.Э., Романова М.Ю. *Концепция учебного предмета «Экономика» // Преподавание истории и обществознания в школе.* – 2014. – №6. – С. 70–79.

4. Лазебникова А.Ю., Городецкая Н.И., Рутковская Е.Л. *Обществознание. 10–11 классы. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. Л.Н. Боголюбова. Учебное пособие для общеобразовательных организаций.* – М.: Просвещение, 2018. – 48 с.

5. Лазебникова А.Ю., Коваль Т.В. *Метапредметные результаты как новый компонент образовательных стандартов. В сборнике: образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2017) Сборник научных трудов международной научно-практической конференции.* 2017. С. 448-458.

6. Лазебникова А.Ю., Рутковская Е.Л. *Образовательные стандарты начала 2000-х гг.: от чего и к чему переходит школа / Преподавание истории и обществознания в школе.* 2014. № 6. С. 28-37.

7. Лернер И.Я. *Содержание образования // Российская педагогическая энциклопедия.* В 2 т. – М.: 1999, Т.2. – 349 с.

8. Синельников И.Ю. *Внедрение ФГОС общего образования как стимул для профессионального развития педагогов: проблемный аспект. В сборнике: Профессионально-личностное развитие педагога в условиях непрерывного образования.* – М.: 2018. – С.14–20.

9. *Стратегия модернизации содержания общего образования.* – М.: Мир книги, 2001. – 102 с.

УДК 372.8

Особенности деятельностного компонента системы метапредметных результатов обучения химии

Заграничная Надежда Анатольевна, к.п.н., с.н.с. лаборатории естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 1444-7760, г. Москва, natolzag2009@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостаточно подробного описания в стандарте средней школы требований к метапредметным результатам; обосновывается необходимость конкретизации состава и критериев сформированности этой группы образовательных результатов обучения.

Ключевые слова: образовательный стандарт; метапредметные результаты; универсальные учебные действия; научный метод познания.

Features of the activity component of the system of metasubject results of chemistry

Nadezhda A. Zagranichnaya, Ph.D., senior researcher Laboratory of Natural Science Education, Institute of the Strategy for the Development of Education in RAO, Moscow

Abstract. The article deals with the problem of insufficiently detailed description in the high school standard of requirements for metasubject results; the necessity of specifying the composition and criteria for the formation of this group of educational learning outcomes is substantiated.

Keywords: educational standard; metasubject results; universal learning activities; scientific method of knowledge.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Достижение метапредметных результатов обучения и определение эффективности этого процесса – новая задача для отечественной старшей школы, поставленная во ФГОС СОО [4]. Формирование и развитие универсальных учебных действий и метапредметных понятий осуществляется средствами всех учебных предметов в урочной и в проектно-исследовательской деятельности. Но при определении критериев сформированности этих результатов возникают проблемы. Это связано с тем, что в ФГОС содержание требований к метапредметным результатам раскрыто в достаточно обобщенном виде. Эти требования уточняются и конкретизируются в программе образовательной организации, но не на уровне отдельных учебных предметов. Отсутствуют описания умений, на основании которых можно судить о сформированности УУД той или иной группы. Следовательно, перед учителем стоит задача вычленения образовательных результатов, эффективное достижение которых определяется особенностями его предмета.

Вслед за детализированным описанием содержания метапредметных результатов встает задача измерения достигнутого. Основным инструментом формирования, а соответственно, и диагностики метапредметных результатов являются задания, подразумевающие применение умений, соответствующих определенным УУД. Реализация требований ФГОС СОО подразумевает разработку методических материалов, уточняющих и конкретизирующих положения стандарта и облегчающих работу учителя химии по эффективному достижению запланированных результатов и их оценке. Иными словами, без конкретизации и детализации метапредметных результатов на уровне учебного предмета названные задачи остаются не выполненными.

Отличительной особенностью стандартов второго поколения является усиление внимания к освоению выпускниками **научного метода познания** (далее – НМП). Выпускник средней школы должен соответствовать критериям ФГОС СОО, в частности «активно и целенаправленно познавать окружающий мир, осознавать ценность образования и науки; владеть приемами научного метода познания; способным осуществлять учебно-исследовательскую и проектную деятельность». В этом контексте важнейшей функцией естественнонаучных дисциплин становится *обучение школьников научному познанию окружающей действительности* (решению познавательных проблем). Выпускники должны не только усвоить знания о материальном мире, но и научиться наблюдать, описывать, объяснять и прогнозировать, исследовать вещества и явления, применять эти умения и научные знания в различных ситуациях, т.е. использовать НМП. При системном использовании научного метода он выполняет функции методологической основы формирования УУД, как источника формирования научных понятий, и как важного условия освоения предметных результатов при изучении химии.

Вычленение состава общеучебных умений, отражающих освоение названных УУД, требует приоритетного внимания и научной проработки в методике обучения химии, обладающей огромным потенциалом для достижения метапредметных результатов. Знание составляющая содержания предмета содержит много межпредметных понятий, а деятельностный компонент включает большой набор общеучебных умений. Раскрытием более подробно деятельностный аспект планируемых метапредметных результатов в части универсальных учебных действий, учитывая содержание и специфику учебного предмета «Химия».

Виды деятельности учащихся определяет, прежде всего, логика процесса научного познания, традиционная для предмета «Химия». Один из возможных подходов к выделению видов деятельности – их структурирование на основании разграничения сфер применения. Это такие важные для подростков сферы как познание, интеллектуальное развитие, различные виды коммуникаций, информационная среда, учебные и жизненные проблемы и т.п. Такой подход позволяет выделить важнейшие виды деятельности, которые могут быть эффективно освоены учащимися при изучении химии [1, с.16]. В рамках этих видов деятельности возможно структурирование формируемых УУД через их реализацию в освоенных общеучебных умениях и определение объективных показателей их освоения.

При изучении химии происходит овладение следующими значимыми для развития личности учащегося видами деятельности: *деятельность по решению проблем* – основанная на регулятивных УУД (организационные умения); *познавательная* – основанная на познавательных УУД (логические умения, умения применять научные методы познания); *информационная* – основанная на познавательных УУД (информационные умения); *коммуникативная* – основанная на коммуникативных УУД (коммуникативные умения). Овладение этими видами деятельности и входящими в их состав умениями рассматривается нами как важнейшее условие достижения планируемых результатов среднего общего образования. Планируемые результаты освоения учащимися ООП по химии уточняют и конкретизируют общее понимание метапредметных результатов обучения химии с позиций организации их достижения в образовательном процессе и оценки достижения этих результатов.

При планировании процесса обучения химии учителю предстоит выделить именно те общеучебные умения, на формирование и развитие которых ему предстоит направить учебно-познавательную деятельность учащихся, а также определить типы заданий для организации такой деятельности и контроля.

Освоенные виды деятельности – это важная часть индивидуального опыта, который учащиеся приобретают в процессе обучения, они относятся к инструментальным ресурсам личности [2]: их освоение рассматривается как вооружение учащихся инструментом познания для решения новых проблем, возникающих в любых обстоятельствах жизни, что создает базу для успешности и конкурентной способности каждого человека. Спецификой учебно-познавательной деятельности школьников на уроках химии может считаться факт преимущественного формирования и развития познавательных УУД, реализуемых в умениях информационной и познавательной деятельности. *Информационные умения* обеспечивают поиск, переработку и использование информации для решения учебных и реальных жизненных задач, пополнения знаний при изучении курса химии. Умения оперировать научным (химическим) языком и знаково-символическими средствами, применять их в разных ситуациях является критерием качества не только усвоения химического содержания, но и развития мышления школьников.

Познавательные умения обеспечивают способность решения учебно-познавательных проблем, для чего необходимо овладеть на определенном уровне исследовательскими и логическими умениями. В курсе химии старшей школы учащиеся осваивают умения эмпирического уровня научного познания, такие как: проведение наблюдения; проведе-

ние измерения; осуществление моделирования; проведение эксперимента (реального и мысленного); проведение вычисления.

Эти умения как свидетельство владения научным методом познания представляют инструментарий исследовательской деятельности.

Условием успешного освоения указанных выше умений является постоянное развитие и совершенствование *логических умений*. Логические общеучебные умения рассматриваются как инструментальная основа (или как средство решения) и как условие успешности выполнения учебных и учебно-практических задач. Логические умения являются важнейшим компонентом мыслительной деятельности и представляют теоретический уровень научного познания [3]. Логические умения тесно взаимосвязаны. Относительно элементарными мыслительными операциями являются операции анализа и синтеза. Они включаются в более сложные мыслительные действия, как, например, выделение существенных признаков объектов. В свою очередь выделение существенных признаков объектов изучения позволяет осуществлять сравнение этих объектов, а на основе результатов сравнения возможно построение классификаций.

Во взаимосвязи с информационными умениями познавательные умения являются основой естественнонаучной грамотности и далее – функциональной грамотности и социальной (учебно-познавательной) компетентности выпускников. Приведем примеры конкретизации **познавательных УУД** в виде отдельных умений.

Умения научного познания (исследовательские умения)

Проведение реального эксперимента: определять цель эксперимента (если необходимо – гипотезу); планировать ход работы, оборудование и материалы; проектировать и собирать установку с учетом условий выполнения опытов; осуществлять эксперимент; (наблюдения и измерения в соответствии с планом и ТБ), фиксировать результаты соответствующим методом; анализировать и объяснять результаты на основе законов или теорий, делать выводы; оценивать правильность результатов; представлять результаты работы в виде отчета.

Проведение мысленного эксперимента: идентифицировать (определять) проблему и формулировать цель; выдвигать гипотезу и теоретическое обосновывать избираемый вариант эксперимента; осуществлять информационный поиск; составлять план возможных действий; мысленно моделировать действия и записывать предполагаемые результаты; анализировать и оценивать результаты, вносить коррективы, формулировать выводы. Конкретизация состава умений наблюдения, измерения, моделирования, а также логических и информационных умений, формируемых в курсе химии и соответствующих познавательным УУД, приведена в методическом пособии автора [1, с.166–170]. В основе деятельности по решению проблем, как в курсе химии, так и в других учебных дисциплинах, находятся **регулятивные УУД**, которые обеспечивают овладение научным методом решения познавательных проблем и включают *организационные умения*: идентифицировать существующую проблему и определять личностный мотив и цель ее решения; предлагать гипотезы для ее решения; планировать деятельность для достижения цели; осуществлять деятельность в данных условиях; обрабатывать, анализировать результаты, формулировать выводы; осуществлять самоконтроль и самооценку хода работы; оценивать результат деятельности, подтверждение или опровержение гипотезы; при необходимости формулировать новую гипотезу и корректировать деятельность.

Значение организационных умений в том, что системное владение ими позволяет человеку достаточно быстро упорядочивать свои действия и осуществлять их рационально и эффективно.

В курсе химии старшей школы происходит совершенствование коммуникативных УУД. **Коммуникативные УУД** направлены на адекватную передачу информации, выражение своей точки зрения в устной и письменной форме, а также на осуществление межличностного общения, кооперацию в процессе деятельности. В курсе химии совер-

шенствуются коммуникативные умения: составлять письменный текст в рамках содержания химии; делать устное сообщение в соответствии с поставленной целью; сотрудничать с учащимися и учителями в познавательной и практической деятельности. Коммуникативные умения – показатель не только умственного и языкового развития человека, его грамотности, но и культуры мышления, общения. Таким образом, коммуникативные умения можно рассматривать как рефлексивный показатель сформированности других общих учебных умений – организационных, информационных, познавательных [3].

Целенаправленное формирование общеучебных умений в качестве компонента содержания учебного предмета «Химия», систематическое отслеживание учителем этого процесса на каждом этапе обучения «закономерно должно привести к сформированности у учащихся универсальных учебных действий – надпредметных образовательных универсалий как основы овладения научным методом познания» [3,с.59] и тем самым – к достижению метапредметных результатов обучения.

Представленные подходы к структурированию УУД и детализации в виде общеучебных умений являются общими для химии, физики, биологии и др. и могут быть использованы в целях выделения критериев освоения этих умений.

1. Журин А.А., Заграничная Н.А. *Химия: метапредметные результаты обучения: 8-11 классы (Мастерская учителя химии): Методическое пособие.* – М.: ВАКО, 2014. – 208 с.

2. Лебедев О.С. *Оценка результатов школьного образования при переходе к ЕГЭ // Народное образование.* – 2009. – № 4. – С. 18-27.

3. Перминова Л.М. *Формирование общеучебных умений и навыков у учащихся в условиях реализации школьных образовательных стандартов: Учебно-методическое пособие.* – МИОО, СПб.: АППО, 2012. – 114 с.

УДК 1174

Двухкомпонентный модульный подход к разработке ФГОС по технологии

Казакевич Владимир Михайлович, профессор, д.п.н., в.н.с. лаборатории естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 2210–3274, г.Москва, kazak1943@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыты новые методологические подходы к отбору и построению содержания предметной области «технология» для ФГОС. Содержание образует совокупность тематических модулей инвариантной базовой и вариативной практико-направленной части данного учебного предмета.

Ключевые слова: образовательный стандарт; технология; техносфера; технологическое образование.

A two-component modular approach to the development of Federal educational standart for technology

Vladimir M. Kazakevich, professor, Dr. Sc., Leading Researcher of Laboratory of Natural Science Education, Institute of Educational Development Strategy of RAO, Moscow

Annotation. The article reveals new methodological approaches to the selection and construction of the content of the subject area "technology" for the GEF. The content forms a set of thematic modules of the invariant basic and variable practice-oriented part of the given subject.

Keywords: educational standard; technology; technosphere; technological education

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Мониторинг системы образования в соответствии с постановлением Правительства РФ от 5 августа 2013 г. № 662 "Об осуществлении мониторинга системы образования"».

Технология – в настоящее время одно из самых многозначных понятий, характеризующих сферу делания чего-либо и рефлексии по этому поводу [3]. В наиболее распро-

страненной современной трактовке, применительно к управлению материальным производством, под технологией понимается совокупность и сочетание сырья (объектов природы или социальной среды), технических средств, способов их применения, научных знаний, инфраструктуры, которые применяются в процессе производства для желательных преобразований предмета труда в конечный его продукт [2].

Для более точного и предметного (с позиций дидактики) обоснования понятия «технология» изначально следует выделить необходимые и достаточные сущностные признаки, которые характеризуют не труд или производство, а именно технологию: технология обязательно предполагает создание каких-либо продуктов труда, обладающих потребительскими стоимостями; предметом воздействий и преобразований в технологии (предметом труда) являются материалы, энергия, информация, объекты живой природы и социальной среды; в технологии объединены методы и средства воздействия на выбранный предмет; технология зависит от знаний, которыми обладает данное общество, от квалификации работников, от наличия соответствующей инфраструктуры; в технологии четко (количественно и качественно) задается желаемый конечный результат; последовательность операций в технологии всегда четко задана.

Данная совокупность признаков позволяет сформулировать определение технологии, которое задает семантические границы содержания соответствующего учебного предмета в системе общего образования. **Технология** – это строго упорядоченный (алгоритмизированный), предполагающий возможность стереотипного повторения комплекс организационных мер, операций и методов воздействия на материалы, энергию, информацию, объекты живой природы, социальной среды, который предопределяется имеющимися техническими средствами, научными знаниями, квалификацией работников, инфраструктурой и обеспечивает возможность преобразования предметов труда в желательные конечные продукты труда, обладающие заданной потребительской стоимостью [1].

Определяя совокупность технологий, которые могут быть предметом изучения в системе технологического образования, следует, прежде всего, обозначить виды сфер пространства и/или применения тех или иных объектов технологических преобразований. Можно выделить следующие их виды: 1) материальные объекты: естественная природная среда (сфера неживой природы); квазиприродная среда – техносфера (неживая составляющая); естественная природная среда (сфера живой природы); квазиприродная среда – техносфера (живая составляющая); 2) энергия; 3) информация; 4) социальные объекты.

На этой основе можно выделить следующие базовые компоненты (модули) содержания обучения технологии: основы производства; общая технология; техника; технологии получения, обработки, преобразования и использования материалов; технологии обработки пищевых продуктов; технологии получения, преобразования и использования энергии; технологии получения, обработки и использования информации; технологии растениеводства; технологии животноводства; социальные технологии.

Семантическая независимость предметного содержания изучения этих технологий предполагает модульное построение и состав базовых составляющих курсов технологии для этапов начального, основного и полного среднего образования обучающихся.

Эти базовые модули, которые должны составить основу ФГОС: они образуют содержательный инвариант технологического образования обучающихся в организациях общего образования с 1-го по 11-й классы.

Вторую часть содержания технологического образования составят вариативные модули: они задают содержание практической деятельности учащихся на всех этапах технологического образования.

Содержание нецелесообразно жестко детерминировать семантическим стандартом. Это позволяет открыть широкий простор, творчества учащихся и организации разнообразной по направленности проектной деятельности учащихся.

Педагогические цели изучения технологии в начальной школе носят пропедевтический характер. Они связаны с развитием логического и операционного мышления младших школьников, формированием у них манипулятивных навыков, ознакомлением с миром созидательного труда, в котором создаются продукты труда, обладающие потребительной стоимостью.

Тематически первый инвариантный (базовый) концентр технологического образования может включать 5 первых базовых модулей общего содержания технологического образования, а именно: основы производства; общая технология; техника; технологии получения, обработки, преобразования и использования материалов; технологии обработки текстильных материалов.

Основу практической деятельности младших школьников составляет технико-технологическое моделирование и художественно-прикладная деятельность.

Схематически структура первого концентра технологического образования в школе может быть представлена следующим образом (см. рис. 1).

Первый концентр технологического образования (*начальное общее образование*)



Рис. 1. Структура содержания курса технологии (ФГОС) на этапе начального общего технологического образования обучающихся.

Второй и третий концентры технологического образования – это этап **основного и полного среднего общего образования**. Учащиеся 5–9 классов в результате изучения технологии должны получить целостное представление о техносфере и современном технико-технологическом мире. В 10–11 классах этот же материал дается более расширенно и углубленно (в сравнении со вторым этапом), с опорой на естественнонаучные знания по физике, химии и биологии, которые получены уже на новом уровне в старшей школе. Такая схема структурирования учебного предмета дидактически хорошо зарекомендовала себя при построении курсов физики для основной и полной средней школы.

Технология по новому ФГОС, как специфический учебный предмет, не должна потерять своего прикладного потенциала. Уроки технологии призваны обеспечить учащимся возможность осуществления практической деятельности по проектированию и созданию продуктов труда, отвечающих их личным или групповым потребностям и соответствен-

но имеющих потребительскую стоимость. Это возможно при двухкомпонентном построении содержания обучения технологии в основной и старшей школе (см. рис 2–3).

Первая компонента будет представлена инвариантными модулями базового содержания, определяемыми как базовый курс.

Вторая компонента предназначена для углубленного освоения одной или нескольких отраслевых технологий и соответствующих видов труда. Это обеспечивает обучающимся возможность осуществления практико-ориентированной вариативной проектной деятельности с учетом их познавательных интересов и потребностей.

Второй концентр технологического образования (основное общее образование)



Рис. 2. Структура содержания курса технологии на этапе основного общего образования обучающихся

На этапе полного среднего образования надо дать возможность обучающимся углубленно освоить какую-либо технологию, согласованную по содержанию с отраслевыми направлениями регионального производства. Для этого соответствующая отраслевая технология может изучаться в форме углубленной профильной подготовки.

На профильном уровне предполагается изучение, в дополнение к базовому курсу, какой-либо одной технологии или группы близких технологий, относящейся к конкретной сфере производства или области труда. Уровень представления такого специального материала может быть близок к тому, который установлен в колледжах профессионального образования.

Выбор направлений и профилей для практической технологической подготовки осуществляется на местах с учетом кадровых потребностей региона и возможностей общеобразовательных учреждений.

Третий концентр технологического образования (полное общее среднее образование)

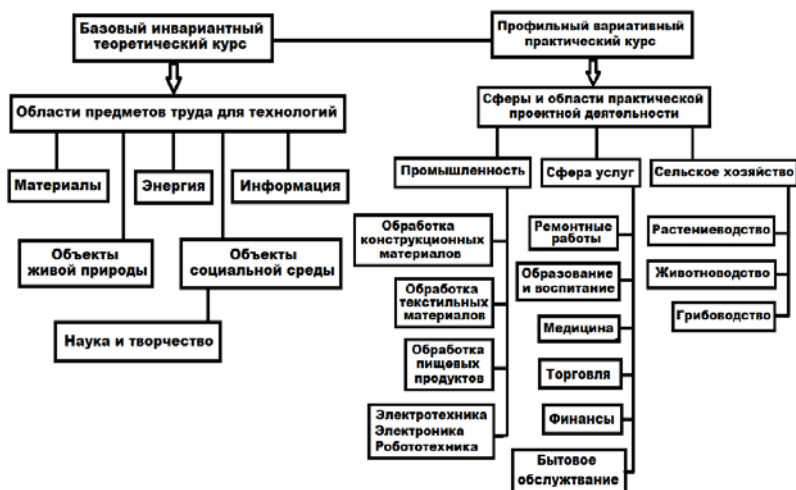


Рис. 3. Структура содержания курса технологии на этапе полного общего среднего образования обучающихся

1. Казакевич В.М. Концепция проектирования содержания обучения технологии в системе общего образования // Школа и производство, 2013. – №1. – С. 4–8.

2. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / Пер. с англ. – М.: «Дело», 2001. – 702 с.

3. Политехнический словарь. 2-е изд-е / Гл. ред. академик А.Ю. Ишлинский. – М.: «Советская энциклопедия», 1980. – 656 с.

УДК 372.8

Актуализация деятельностного подхода к обучению в новом образовательном стандарте (на примере предмета «Экономика»)

Королева Галина Эриковна, н.с. лаборатории социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 3337-9564, г. Москва, korolevagalina@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыты современные проблемы экономического образования в старшей школе как результат недостаточного нормативного обеспечения предмета «Экономика»; предложены подходы к обновлению стандарта с акцентом на разработку содержания предмета «Экономика» и полноценное осуществление инновационных методов обучения: моделирования, исследования, проектирования; рассмотрен вариант решения этой задачи для базового уровня обучения.

Ключевые слова: школьное экономическое образование; деятельностный подход к обучению; экономико-математическая модель; экономическая компетентность выпускника; образовательный стандарт.

Actualization of the activity approach to learning in the new educational standard (on the example of the subject "Economics")

Galina E. Koroleva, researcher, Laboratory of Social and Humanitarian Education, Institute of Educational Development Strategy, Russian Academy of Education, Moscow

Abstract. The article reveals the current problems of economic education in high school as a result of insufficient regulatory support for the subject "Economics"; proposed approaches to updating the standard with a focus on the development of the content of the subject "Economics".

ics" and the full implementation of innovative teaching methods: modeling, research, design; considered a solution to this problem for the basic level of education.

Keywords: school economic education; activity approach to training; economic-mathematical model; economic competence of the graduate; educational standard.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

За годы формирования и внедрения предмета «Экономика» в практику работы школ накопилось немало ценного опыта. Тем не менее, в экономической подготовке учащихся сохраняются существенные недостатки, отмечаемые многими исследователями [2; 3; 4; 6; 7 и др.]. Какова проблематика этих недостатков, их источники и возможные пути преодоления?

Экономическое образование в старшей школе регламентируется сегодня ФГОС. Этот стандарт акцентирует внимание на требованиях к образовательным результатам: предметным, метапредметным и личностным. ФГОС раскрывает необходимость применения в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий; этим стандартом предусмотрены требования к выпускникам, которым предстоит жить и работать в информационном обществе. Однако ФГОС не определяет предметное содержательное ядро, не имеет содержательных (тематических) составляющих.

Как отражается отсутствие регламента учебного содержания на качестве экономического образования?

Анализ учебной литературы, изучение практики преподавания показывает, что сложившиеся сегодня подходы в школьном экономическом образовании не в полной мере отвечают современным требованиям к выпускнику старшей школы. По мнению ряда исследователей, в стране до сих пор не существует эффективно действующей, целостной системы по формированию у школьников экономического мышления.

Недостатки в вопросе организации экономического образования учащихся проявляются:

- *в содержании экономического курса:* в учебных пособиях нет единого подхода к структуре содержания, фактически имеет место конгломерат оторванных друг от друга отдельных экономических понятий; не в полной мере отражена специфика экономической сферы, отмечается слабая практическая направленность, незначительная связь с российской действительностью, недостаточная наглядность при предъявлении учебного материала, неактуальные иллюстрирующие ситуации;

- *в методическом обеспечении изучения предмета:* далеко не всегда корректно используется мировой опыт экономического образования, весьма ограниченно внедряется практико-ориентированного образования, сохраняется низкое качество применяемых технологий и средств экономического образования; технология учебного процесса слабо ориентирована на формирование экономической компетенции старшеклассников;

- *в уровне квалификации учителей экономики:* лишь треть учителей экономики считают себя вполне подготовленными по предмету, а большинство учителей заявляют серьезных пробелах в знании экономической теории и методики проведения уроков экономики.

Таким образом, в современном экономическом образовании назрели противоречия: между возросшими требованиями к уровню экономической подготовки выпускников школ, вызванными рыночными преобразованиями, информационными процессами в российском обществе, и недостаточной экономической и информационной компетентностью старшеклассников; между широкими возможностями современных методов эко-

номического образования и недостаточным качеством и доступностью учебно-методического обеспечения.

Решение накопившихся проблем видится в обновлении образовательного стандарта с опорой на результаты современных педагогических исследований, с учетом накопленного опыта преподавания курса. В частности, речь идет о построении структуры содержания предмета «Экономика» и об оптимизации учебного процесса на основе применения инновационных методов обучения.

Далее рассмотрим содержательный аспект экономических компетенций старшеклассника. **Экономическая компетентность** выпускника школы предполагает, что он готов активно действовать и принимать ответственные решения в различных областях экономической деятельности (производство, распределение, обмен, потребление).

Принципы отбора элементов содержания экономического образования должны отвечать компетентностному подходу, принятому в обществоведческом образовании [1]. В соответствии с этим подходом: система экономических знаний, разработанная для старшеклассников, должна отвечать потребностям, интересам и возрастным возможностям формирующейся личности; курс экономики должен включать в себя полноценный материал об экономике России, тенденциях ее развития, ее месте в современном мире; основные элементы содержания по экономике современного российского общества должны отражать влияние информационной стадии развития российского общества на экономическую сферу; ключевые компетенции, которые призван формировать экономический курс, должны быть отражены в сфере гражданско-общественной деятельности, в семейно-бытовой сфере, в сфере имущественных отношений, в потребительской деятельности и т.д.; освещение актуальных экономических процессов, проблемы личной, частной и общественной экономической жизни, а также глобальных проблем должны помогать учащимся в самостоятельном поиске путей решения насущных проблем; источниками знаний учащихся и объектом анализа (наряду с учебными текстами) должны быть многообразные документы экономического содержания, как российские, так и международные; включение в учебный процесс системы экономических задач и конкретных ситуаций должно обеспечить формирование умений и развитие творческих способностей учащихся.

При формировании экономического содержания необходимо учитывать, что экономика не только общественная, но и точная наука. Уместно напомнить слова А. Маршалла: «Источник преимуществ экономической науки перед другими отраслями общественных наук кроется, по-видимому, в том факте, что ее специфическая область предоставляет гораздо большие возможности для применения точных методов исследования, чем любая другая общественная наука» [5].

В контексте такого подхода нами предложено следующее решение: структура курса строится из укрупненных содержательных модулей, объединяющих тематически близкие экономические понятия. Характерной особенностью данных модулей является то, что в центре каждого из них находится определенная **экономико-математическая модель**, позволяющая обучаемым рассматривать экономические процессы и явления в динамике, с применением современных графических и аналитических методов. Такая структура обеспечивает сбалансированный подход к изучению экономики как общественной, так и точной науки. С одной стороны, реализуется компетентностный подход, принятый в обществознании, с другой стороны, открывается возможность полноценного использования на уроках экономики всей палитры практико-ориентированных технологий обучения: решения задач, выполнения творческих заданий, моделирования, исследования, проектирования.

На примере некоторых содержательных модулей базового уровня обучения в старшей школе покажем, как ключевые экономические понятия могут быть организованы в содержательные модули вокруг соответствующих экономико-математических моделей.

На базовом уровне выпускник старшей школы должен быть компетентен:

- в *ключевых экономических вопросах*: понимать значение производства материальных благ как основы хозяйственной жизни; различать доходы, которые могут принести различные факторы производства; анализировать эффективность возможных вариантов экономического решения и делать эффективный выбор в условиях ограниченности ресурсов (модель производственных возможностей);
- в *вопросах функционирования рынка*: понимать сущность рыночного равновесия как результата взаимодействия законов спроса и предложения, роль конкуренции и необходимость государственного антимонопольного регулирования, особенности рыночной системы хозяйствования, ее преимущества и недостатки (модель рыночного равновесия);
- в *вопросах экономики домохозяйства*: анализировать доходы и расходы семьи, составлять семейный бюджет; различать факторы, влияющие на заработную плату; анализировать ситуацию на рынке труда и оценивать собственные возможности на рынке труда; различать причины безработицы (модель баланса доходов и расходов);
- в *вопросах экономики фирмы*: понимать взаимосвязанность ряда понятий (продукт производства, выручка фирмы, издержки, прибыль); сравнивать преимущества и недостатки отдельных форм организации бизнеса; иметь представление об источниках финансирования бизнеса; различать права владельцев ценных бумаг (модель издержки-выручка-прибыль) и т.д.

Таким образом, педагогический потенциал нового образовательного стандарта может стать более весомым и значимым в вопросе реализации системно-деятельностного подхода к формированию экономической компетентности старшекласников.

1. *Содержание социально-гуманитарного образования в современном обществе и закономерности его становления* / Монография / ФГНУ Институт содержания и методов обучения РАО / науч. ред. Л.Н. Боголюбов. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 380 с.

2. Коваль Т.В., Крючкова Е.А. *Метапредметный подход к изучению понятий. Требования федеральных государственных стандартов и проблемы их реализации в общеобразовательной школе* // *Отечественная и зарубежная педагогика*. – 2017. – Т.1. – №3(39). – С. 75 – 84.

3. Коростелева А.А. *Французская система образования: содержание и инновации в области гражданского образования* // *Вестник московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*. – 2017. – №4. – С.72–81.

4. Лазебникова А.Ю., Французова О.А. *Учебник обществознания: этапы, факторы и направления обновления* // *Ценности и смыслы*. – 2018. – №5. – С.73–86.

5. Михеева С.А. *Школьное экономическое образование. Методика обучения и воспитания*. М, Вита-Пресс, 2013. – 213 с.

6. Синельников И.Ю. *Внедрение ФГОС общего образования как стимул для профессионального развития педагогов: проблемный аспект* // *Профессионально-личностное развитие педагога в условиях непрерывного образования: рискологический аспект. Сб. материалов*. – М., 2018. – С.14–20.

7. Суходимцева А.П., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. *Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем* // *Научный диалог*. – 2018. – №3. – С.319–336.

УДК 373.1

ФГОС в условиях полиэтнической школы: проблемы и пути решения

Критарова Жанна Николаевна, к.п.н., с.н.с. лаборатории общего филологического образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 4687-5284, Москва, kritarova@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается специфика полиэтнической школы РФ, роль русского языка и русской литературы в формировании гражданской идентичности

старшеклассников. Анализируется содержание ФГОС (в части преподавания русского языка и литературы) для старшей общеобразовательной в том числе полиэтнической школы. Культурное взаимодействие учащихся в образовательном процессе рассматривается как один из возможных путей развития российской школы.

Ключевые слова: полиэтническая школа России; ФГОС; культурное взаимодействие; гражданская идентичность.

Federal state educational standards in a poly-ethnic school: problems and solutions

Kritarova Zhanna Nikolaevna, Ph.D., senior researcher Laboratory of General Philological Education, Institute of the Strategy for the Development of Education in the Russian Academy of Education, Moscow

Annotation. The article deals with the specifics of the Polyethnic School of the Russian Federation, the role of the Russian language and Russian literature in the formation of civil identity of high school students. The content of the FSES (in the part of teaching Russian language and literature) for the senior general education including Polyethnic School is analyzed. Cultural interaction of students in the educational process is considered as one of the possible ways of development of the Russian school.

Keywords: polyethnic school of Russia; federal state educational standard; cultural interaction; civil identity.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Научно-методические основы создания отраслевой стратегии развития образования в РФ и механизмов ее реализации (в сфере ведения Минпросвещения России)».

Общеобразовательная школа России была и остается в основном моноязычной, т.е. обучение идет на государственном (русском) языке. Исключение составляют национальные школы (в прежней терминологии), где наравне с русским языком обучение осуществляется на родном для учащихся языке или же родной (нерусский) язык преподается в качестве предмета изучения. В данном случае можно говорить о школьном образовании в условиях двуязычия. Происшедшие изменения в социально-экономическом устройстве РФ, повлекшие за собой значительные миграционные процессы, способствовали изменению этнического состава учащихся в школах России. Оставаясь традиционно двуязычной в национальных регионах, школа становится полиэтнической и поликультурной в центральных районах и мегаполисах РФ.

Поликультурная школа и поликультурное образование в целом включает в себя весьма широкий спектр вопросов, среди которых наибольший интерес представляют этнокультурная и воспитательная составляющие образовательного процесса, а также диалог культур. Именно эти направления способствуют развитию диалектического мышления, расширению кругозора, формированию поликультурной личности, которая в полной мере должна обладать языковой, речевой, коммуникативной и этнокультурной компетенциями. Особая роль в образовательном процессе полиэтнической школы отводится русскому языку и русской литературе, а также родным языкам и родным литературам, задача которых на примере художественных, публицистических, научных текстов воспитывать уважение к культуре, языкам, традициям и обычаям народов, проживающих в РФ, т.к. в единстве сохранения роли русского языка и укрепления позиций родных языков лежит решение вопроса о формировании российской гражданской идентичности. Не случайно этот вопрос включен в качестве подпрограммы в государственную программу РФ «Реализация государственной национальной политики» на период 2017–2025 годов» [2] и стал объектом пристального научного внимания [1; 4 и др.].

В решении поставленных задач необходимо учитывать, что учащиеся полиэтнической школы мыслят зачастую на родном, так называемом материнском языке. Они с трудом начинают осваивать русский язык. С изучением русской классической литературы дело

обстоит еще сложнее. Для понимания литературных произведений прошлых веков требуется определенный культурный и языковой опыт обучающихся. В преподавании данных предметов в иноязычной среде необходимо также учитывать специфику восприятия произведений иной культуры, в данном случае русской [3]. Решение педагогических задач в обучении русскому языку и русской литературе в полиэтнической школе лежит в направлении идентификации себя «с определенной этнокультурой», одновременной полноценной самореализации в современном российском социуме. Не познав прелести родного языка и родной литературы, учащийся не сможет в полной мере оценить красоту и значимость русского языка и русской литературы и в результате «ощутить себя гражданином единого многонационального государства» [7, с. 18].

Специфика национальной/полиэтнической школы всегда учитывалась в образовательных нормативно-законодательных актах СССР, а затем и РФ. Введение стандарта и государственной итоговой аттестации в форме ЕГЭ способствовали изменению образовательной политики страны, нацеленной на данном этапе на формирование единого образовательного пространства.

В 1992 году в образовательном пространстве России впервые появилось и прочно вошло в жизнь школы новое понятие «стандарт». С учетом исторического опыта и полиэтнической специфики нашей страны, путь становления стандарта в России был непростым. С 1 декабря 2007 года в соответствии с Конституцией РФ введено понятие (ФГОС. Отныне и по сей день образование в школах РФ развивается и подчиняется образовательным стандартам начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования.

ФГОС – это предмет не только для обсуждения, но и недовольства, так как идеальный стандарт, который бы устроил все категории граждан страны, имеющих отношение к образованию, создать практически невозможно.

Остановимся на содержании ныне действующего стандарта. После общественного обсуждения, с учетом высказанных замечаний и предложений, ФГОС среднего (полного) общего образования был утвержден (Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 года) и зарегистрирован Минюстом России. Среди ценностных ориентиров, реализуемых новым стандартом, были определены: гражданская идентичность, идеалы ценностей гражданского общества, патриотизм, ценности личной, социальной и государственной безопасности, национальное согласие.

Предметная область «Филология» в названном варианте стандарта включала учебные предметы «Русский язык и литература» (базовый и углубленный уровни) и «Родной (нерусский) язык и литература» (базовый и углубленный уровни). Апробация стандарта для старшей школы идет с 1 сентября 2013 года, в обязательном порядке для всех школ РФ ФГОС старшей школы будет введен с 1 сентября 2020 года.

ФГОС 2012 года в течение нескольких лет претерпел изменения и дополнения. Так, Приказом Минобрнауки России от 29.12.2014 г. № 1645 в пункт 3 внесены важные изменения, относящиеся к полиэтнической школе. Дополнено, что «стандарт разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов РФ» и направлен как на формирование российской гражданской идентичности обучающихся, так и на предоставление равных возможностей получения качественного среднего общего образования, реализации права на изучение родных языков, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России. Внесенные изменения направлены на формирование у старшеклассников способности противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, дискриминации, религиозным, расовым, национальным признакам.

Последующие дополнения во ФГОС (31.12.2015, 29.06.2017) коснулись разделения «Филологии» на предметные области «Русский язык и литература» (параграф 9.1.) и «Родной язык и литература» (параграф 9.2.) на базовом и углубленном уровнях.

Наряду с другими задачами, изучение предметной области «Русский язык и литература» должно обеспечить: включение в культурно-языковое поле русской и общечеловеческой культуры, воспитание ценностного отношения к русскому языку как носителю культуры, как государственному языку РФ, языку межнационального общения народов России.

Так как в варианте ФГОС 2017 года предметная область «Родной язык и родная литература» выделена отдельным параграфом, цели и задачи изучения данных предметов прописаны впервые. Среди общих для русского и родного языков предметных результатов освоения базового курса данной предметной области в стандарте названы:

- сформированность навыков свободного использования коммуникативно-эстетических возможностей родного языка;
- сформированность ответственности за языковую культуру как общечеловеческую ценность; осознание значимости чтения на родном языке и изучения родной литературы для своего дальнейшего развития; формирование потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и себя в этом мире, гармонизации отношений человека и общества, многоаспектного диалога;
- обеспечение культурной самоидентификации, осознание коммуникативно-эстетических возможностей родного языка на основе изучения выдающихся произведений культуры своего народа, российской и мировой культуры;
- сформированность навыков понимания литературных художественных произведений, отражающих разные этнокультурные традиции.

Так как действующий ФГОС всех ступеней образования лишен содержательного наполнения по предметам по годам изучения, было принято решение о доработке стандарта. В настоящее время Министерством просвещения РФ разрабатывается новая редакция ФГОС для основной школы, которая в ближайшее время будет предложена для обсуждения. О судьбе нового варианта ФГОС для старшей школы сведений пока нет.

В любом случае сегодня нельзя вести речь о стандарте, ориентированном на достижение личностных результатов обучающихся, не учитывая вызовов российской полиэтнической школы, не включая старшекласников в контекст национальной и общечеловеческой культуры. На уроках языка и литературы должно осуществляться культурное взаимодействие, являющееся одним из перспективных направлений работы в полиэтнической школе. Так, русская литература, обладающая богатейшими гуманистическими и художественными традициями, призвана вывести учащихся к пониманию мировых культурных ценностей. Наряду с русской литературой важно знакомить учащихся с культурой, литературными произведениями других народов, этнически представленных в конкретной школе или классе.

Одним из путей развития российской школы, в том числе полиэтнической, является культурное взаимодействие учащихся в образовательном процессе, когда «каждый ученик, выступая в роли носителя своей культуры, вступает в диалог как с русской культурой, так и с культурами других народов, как вариант, своих одноклассников» [5, с. 160].

А так как основу содержания, например, литературы как учебного предмета составляет чтение и текстуральное изучение художественных произведений, важно, чтобы новая редакция стандарта была наполнена конкретным содержанием [6]. Тогда ФГОС, разработанный на основе Конституции РФ в соответствии с вызовами времени, будет реально учитывать региональные, национальные и этнокультурные потребности народов России.

1. Аристова М.А., Критарова Ж.Н. *Школа диалога культур: достижения и перспективы // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т.2, №1(47). – С.45–52.*

2. *Государственная программа ОФИ «Реализация государственной национальной политики» на период 2017–2025.*

3. Критарова Ж.Н. *Воспитание полиэтнической личности средствами литературы // Общее и особенное в культурах и традициях народов. Материалы Международной*

научно-практической конференции. – М.: Московский психолого-социальный университет, 2017. – С. 207–210.

4. Критарова Ж.Н. Литературное образование в школе с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения: воспитательный аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – №5(26). – С.188–197.

5. Критарова Ж.Н. Перспективы литературного образования в полиэтнической школе // Поликультурное образование и диалог культур. Сб. научных трудов международной научно-практической конференции к 80-летию профессора М.В. Черкезовой. – М.: ИСРО РАО, 2017. – С.155–162.

6. Ланин Б.А., Шамчикова В.М., Устинова Л.Ю. Поиски читательского канона в школьных учебниках литературы 2000-х годов. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2016. – 54 с.

7. Черкезова М. В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде. – М.: Дрофа, 2007. – 318 с.

УДК 372.857

Реализация требований ФГОС к предметам и метапредметным образовательным результатам через учебно-исследовательскую деятельность в процессе изучения биологии

Паршутина Людмила Александровна, к.п.н., с.н.с лаборатории естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО, SPIN-код 7775-9256, г. Москва, parshutinala@mail.ru

Аннотация: В статье особое внимание уделяется достижению метапредметных и предметных результатов в процессе организации учебно-исследовательской деятельности школьников в курсе биологии. Рассматриваются современные уровни, формы учебно-исследовательской деятельности школьников и научные методы познания, которые объясняют основные приемы исследовательской работы, применяемые при изучении биологических объектов и явлений.

Ключевые слова: исследовательская деятельность; метапредметные результаты; предметные результаты; научный метод познания; компетенции; образовательная программа; наблюдение; эксперимент.

Implementation of the requirements of the Federal State Educational Standards GEF to the subjects and metasubject educational results through teaching and research activities in the process of studying biology

Ljudmila A. Parshutina, Ph.D., Senior Researcher at the Laboratory of Natural Science Education, Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education.

Abstract. The article focuses on the achievement of metadisciplinary and substantive results in the process of organizing educational and research activities of schoolchildren in the course of biology. We consider the current levels, forms of teaching and research activities of students and scientific methods of knowledge, which explain the basic research methods used in the study of biological objects and phenomena.

Keywords: research activity; metasubject results; subject results; scientific method of cognition; competences; educational program; observation; experiment.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

В современном образовании учебно-исследовательская деятельность учащихся стала одной из ведущих форм учебной работы и необходимым средством развития творческого подхода учащихся к решению проблем современной жизни. Важнейшей задачей, сто-

ящих перед школами сегодня является подготовка школьника-исследователя, который будет владеть современными методами поиска, способный творчески подходить к решению проблем и пополнять свои знания путем самостоятельного образования.

Под *учебно-исследовательской деятельностью* – понимают такую форму организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом в различных областях науки, техники, искусства» [3, с. 25]. Учебно-исследовательская деятельность школьников направлена как на получение субъективно новых знаний, так и на обогащение своего личного опыта.

Школьный предмет «Биология» – благодатная почва для проведения учебно-исследовательской деятельности учащихся. Биология изучает человека растительный и животный миры, используя при этом, как собственные методы, так и методы других наук (физики, химии, математики), в частности: наблюдения, эксперименты, исследования с помощью светового и электронного микроскопа, обработку статистических данных методами математической статистики и др. Также биология выявляет закономерности, присущие жизни во всех ее проявлениях (рост, размножение, обмен веществ, наследственность, изменчивость, эволюцию, экологию и т.д.).

Учебно-исследовательская деятельность по биологии сочетает в себе использование теоретических знаний и эксперимента, требует умения строить план исследования, осуществлять эксперимент, моделировать, иметь навыки построения схем и диаграмм. Учащийся должен научиться сам формулировать изучаемую проблему, выдвигать и обосновывать гипотезы, разрабатывать и проводить эксперимент, делать выводы и предположения.

В целом биологическое образование должно быть направлено на формирование представлений о целостности и уникальности жизни, ее общечеловеческой ценности. В соответствии с Законом об образовании одним из нормативных документов, которым должны руководствоваться школы, является ФГОС. В нем существенно расширяются функции требований к образовательным результатам. Целью и смыслом образования признается развитие личности обучающихся. Поэтому под результатами образования понимаются как учебные (познавательные) результаты, так и результаты, касающиеся других сторон личности школьников,

ФГОС является надпредметным, не содержащим конкретного биологического содержания. Он направлен на решение важнейших задач, таких как формирование ведущей деятельности обучающихся и УУД, что показано в формулировке целей и требований к результатам обучения [3, с.16].

Новизна ФГОС заключается в частности и в том, что в стандарты в качестве одного из компонентов включены требования к условиям реализации основных образовательных программ. Они обязывают государство гарантировать необходимое материальное обеспечение учебного процесса, что позволит учащимся ставить эксперименты, проводить исследовательскую и проектную деятельность, осуществлять взаимосвязь обучения с практикой, активизировать учебную деятельность с учетом своих индивидуальных способностей. Безусловно, достижение целей образования возможно при соблюдении целого ряда условий, одним из которых является эффективная образовательная среда школы.

В статье более подробно остановимся на предметных и метапредметных результатах. Под *«предметными результатами* образовательной деятельности, понимают усвоение обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета, знаний, умений и навыков, специальных компетенций, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности, ценностных установок, специфичных для изучаемой области знаний» [3, с. 9]. Под *«Метапредметными результатами* обучения рассматривают показатель общего развития обучаемого, его достиже-

ний, выходящих за рамки содержания конкретного предмета» [3, с.9].

К метапредметным результатам по биологии относят: овладение составляющими исследовательской и проектной деятельности, включая умения видеть проблему, выдвигать гипотезы, ставить вопросы, давать определения понятиям, классифицировать, проводить эксперименты, наблюдать, структурировать материал, объяснять, доказывать, делать выводы и заключения, защищать свои идеи и др.

Оценка достижения предметных и метапредметных результатов в школьном образовании может проводиться в ходе различных проверок. Одной из проверок оценки достижения метапредметных результатов является *учебно-исследовательская деятельность* учащихся.

Учебно-исследовательская деятельность реализуется на предметном содержании. Учебные исследования выполняются и защищаются в рамках школьного предмета биологии, их тематика должна быть связана с темами, которые изучаются в ходе учебных курсов.

Для проведения большинства учебных исследований по биологии требуется много времени. Поэтому эта деятельность часто выполняется во внеурочное время за счет реализации программы развития универсальных учебных действий, а результаты проведенных исследований, учащиеся презентуют, обсуждают и анализируют на уроках. При таком подходе в полной мере обеспечивается выполнение предметных и метапредметных требований ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы.

При обучении учащихся началам учебно-исследовательской деятельности важно учитывать, что этот процесс представляет собой поэтапное, с учетом возрастных особенностей, целенаправленное формирование следующих умений и навыков [2, с. 22]: мыслительные (анализ и выделение главного; сравнение; обобщение и систематизация; определение и объяснение понятий: конкретизация, доказательства и опровержение); работа с книгой и другими источниками информации; культура устной и письменной речи; специальные исследовательские умения и навыки (в старших классах).

В исследовательском обучении выделяется три уровня:

1 уровень – учитель сам выделяет проблему исследования, далее намечает стратегию и тактику ее решения, которое затем самостоятельно находят учащиеся.

2 уровень: учитель сам ставит проблему, выделяет метод ее решения и только потом ученик самостоятельно ищет ответ.

3 уровень – ученики все выполняют самостоятельно: ставят проблему, выделяют методы ее исследования и разработку решения.

Наиболее распространенными и эффективными формами организации учебно-исследовательской деятельности по биологии являются: учебно-исследовательская работа на уроке: урок-исследование, урок-лаборатория, урок защита исследовательских работ, урок-экспертиза; учебно-исследовательская работа во внеурочное время: кружки, секции, курсы; организационно-массовые мероприятия: олимпиады, викторины, игры, экспедиции, конференции; учебно-исследовательская работа на базе научного общества учащихся, исследовательских объединений, музеев.

При обучении биологии учебно-исследовательская деятельность направлена на расширение предметных знаний, что позволяет выявлять и развивать интеллектуальные и потенциальные творческие способности школьников. Проведение биологических учебных исследований стимулирует мыслительный процесс, направленный на поиск и решение данной проблемы, требует привлечения знаний из разных областей.

Несмотря на большое количество представленной методической и научной литературы об организации учебно-исследовательской деятельности, у многих учителей все также возникает вопрос: как формировать у школьников интерес к учебно-исследовательской деятельности по биологии?

Необходимо отметить, что на первом этапе задача учителя состоит в том, чтобы позна-

комить школьников с *научными методами познания*, объяснить основные приемы учебно-исследовательской работы, применяемые при изучении биологических объектов и явлений. Наиболее важными методами научного познания в исследовательской деятельности являются: наблюдение, эксперимент, (опыты) и моделирование. Данные методы обеспечивают школьникам возможность овладения умениями формировать гипотезы, проводить эксперименты, оценивать полученные результаты, проводить точные измерения и др.

Педагогический опыт показывает, что в ходе изучения биологии, учащиеся приобретают опыт исследовательской деятельности как особой формы учебной работы, способствующей самостоятельности и инициативности [1].

Наиболее эффективно учебно-исследовательская деятельность осуществляется во внеклассной работе: предметные кружки, специально организованные дискуссионные клубы и др. Данная работа увлекает школьников, служит хорошим стимулом для углубленного изучения предмета и побуждает к активной практической деятельности по изучению и охране природы [4, с. 68].

Все учебно-исследовательские работы, выполненные во внеурочное время, построены на тех знаниях, которые ученик получил на уроках биологии. Это связано с тем, что основная и внеклассная работа, как правило, существует параллельно, пересекаясь спонтанно и периодически. В связи с эти отдельные элементы исследовательского метода можно эффективно отрабатывать на уроке.

1. *Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 №273-ФЗ*

2. *Концепция ФГОС /А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 22 с.*

3. *Паришутина Л.А., Самойленко П.И. Содержание естественнонаучного образования как основа формирования метапредметных результатов. – М.: АПКиППРО, 2016. – 120 с.*

4. *Паришутина Л.А., Самойленко П.И. Теория и практика проектно-исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения естественнонаучных предметов. – М.: АПКиППРО, 2011. – 168 с.*

УДК 373.51

Обновление содержания экономического образования учащихся старших классов

Романова Марина Юрьевна, к.п.н., с.н.с. лаборатории социально-гуманитарного образования, ФГНБУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 1886-6241, г.Москва, nauka08@yandex.ru

Аннотация: На основе анализа проблем развития школьного экономического образования последних 20 лет автор предложил пути обновления содержания предмета «Экономика» для старших классов. Автором рассмотрены актуальные проблемы и перспективы совершенствования содержания экономического образования школьников.

Ключевые слова: экономическое образование; предмет «Обществознание»; предмет «Экономика»; обновление содержания; ФГОС.

Updating the content of economic education of high school students

Marina Yu. Romanova, Ph.D., senior researcher Laboratory of Social and Humanitarian Education, FGNBU "Institute of Education Development Strategy of RAO" Moscow

Abstract: Based on the analysis of the problems of development of school economics of the last 20 years, the author suggested ways to update the content of the subject "Economics" for the senior classes. The author considers current problems and prospects for improving the content of economic education of schoolchildren.

Keywords: economic education; subject "Social Studies"; subject "Economics"; content update; federal state educational standards.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на

2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Уже через год – с 1-го сентября 2020 года ФГОС среднего общего образования станет обязательным для старшей ступени российской школы. Для определенной части «пилотных школ» этот процесс уже начался в 2017-м году, а для некоторых – еще раньше. Как показывает анализ, процесс внедрения требований образовательных стандартов, принятых в 2009–2012 гг., идет непросто, зачастую – противоречиво и проблемно: об этом говорится в целом ряде научных публикаций [1; 2; 3; 6; 7; 8; 12 и др.]. Именно поэтому в преддверии разработки новой версии ФГОС старшей школы (а такая работа ведется в отношении стандартов всех уровней образования с 2017 года), представляется целесообразным проанализировать: во-первых, сложившуюся ситуацию с учебным предметом «Экономика», который должен изучаться в 10–11 классах на базовом и углубленном уровнях; во-вторых, общую парадигму – направленность экономического образования школьников и ее соответствие современным требованиям формирования инновационной экономики.

Как известно, федеральный компонент государственного стандарта образовательной области «Экономика» основного общего и среднего (полного) образования впервые был разработан и утвержден Министерством образования РФ в 1998 году. В инвариантную часть базисного учебного плана 1998 года предмет «Экономика» не вошел и изучался в школах за счет времени вариативной части Базисного учебного плана.

Государственный стандарт общего образования и Федеральный базисный учебный план для образовательных учреждений РФ 2004 года предусматривал изучение предмета «Экономики» на старшей ступени обучения на базовом и профильном уровнях, что стало возможным благодаря накопленному успешному опыту апробации преподавания предмета «Экономика» в российских школах [9; 10].

ФГОС среднего (полного) общего образования 2012 года также включает требования к предметным результатам освоения базового и профильного – «углубленного» уровней курса «Экономика» на старшей ступени обучения.

Таким образом, в период с 1998 по 2018 гг. были определены основные подходы к реализации экономического образования в школе. В частности, стандарты и программы предусматривают различные варианты включения экономических знаний в учебные планы школ: согласно стандартов 2004 года предмет «Экономика» в качестве самостоятельного включен в продолжающий действовать до 2021 года федеральный компонент социально-экономического, социально-гуманитарного и технологического профилей (их содержательное наполнение определяется индивидуально образовательным учреждением); согласно ФГОС минимум содержания по экономике отражен в Примерных основных образовательных программах основного и среднего общего образования и включен в содержание учебных предметов «Обществознание» и «Экономика»; согласно ФГОС в основной школе экономические знания включены в минимум содержания таких учебных дисциплин как «История», «География», «Технология»; согласно ФГОС в старшей школе на базовом уровне (обязательном для всех учащихся) предусмотрено изучение экономики в рамках интегрированного курса «Обществознание», а в рамках специализированного предмета «Экономика» – изучение экономической проблематики, как на базовом, так и на углубленном уровнях; согласно федерального компонента стандарта и ФГОС экономическое содержание представлено в рамках элективных курсов по выбору учащихся (практикуется преподавание таких курсов, как «Финансовая грамотность», «Введение в теорию управления (менеджмент)», «Основы предпринимательства», «Основы налоговой грамотности», «Основы потребительских знаний», «Основы маркетинга» и др.) [4; 5; 9; 10; 11].

Исследования, проведенные сотрудниками Центра социально-гуманитарного образования в различных регионах РФ, подтверждают, что предмет «Экономика» является популярным и востребованным в общеобразовательных учебных заведениях. Выявлены различные варианты изучения предмета «Экономика». Обучающиеся начинают знакомиться с предметом «Экономика» как в основной (6–9 классы), так и в старшей школе (10–11 классы). В ряде экономических школ и лицеев предмет «Экономика» изучается с начальной школы и до выпускного класса.

Опрос 500 учащихся старших классов 20 школ различных регионов (Москва, Московская обл., Санкт-Петербург, Омск) выявил, что 65% опрошенных интересуются экономической проблематикой время от времени и 24% постоянно, т.е. большинство школьников (89%) мотивированны на получение экономических знаний. Лишь 11% учащихся не интересуются экономическими вопросами. В опросе учащимся было предложено оценить важность изучения экономических вопросов, отметив наиболее значимые для них цели экономического образования:

- 1) получение знаний и практических умений, которые пригодятся в жизни (351 чел.);
- 2) подготовка к государственной аттестации по обществознанию (182 чел.);
- 3) подготовка к поступлению в экономический ВУЗ (124 чел.);
- 4) подготовка участию в олимпиадах, конкурсах (52 чел.).

Перечисленные цели характеризуют наличие у обучающихся внешних мотивов образования, преимущественно прагматических. Школьники проявляют интерес к коммерческой деятельности и предпринимательству в будущем хотели бы «открыть экономическое свое дело, работать на себя».

Исследование выявило высокую заинтересованность обучающихся в развитии экономического мышления, осознанного отношения к овладению экономическими знаниями, что характеризует наличие у них внутренних мотивов экономического образования. Изучение экономики необходимо для «общего развития», чтобы понимать экономическую жизнь в нашей стране и других странах, «развить понимание экономических процессов, происходящих в разных странах», «быть в курсе последних новостей в данной области и обсуждать их со сверстниками», «владеть экономической терминологией», «читать экономическую литературу».

Необходимо отметить, что по предмету «Экономика» учащиеся в настоящее время не сдают единый государственный экзамен. Экономический компонент содержания проверяется в ходе сдачи обучающимися Государственного экзамена и Единого государственного экзамена по предмету «Обществознание», являющимся, по сведениям Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) на протяжении последних лет наиболее популярным у школьников.

В результате проведенного исследования на основе стратегических ориентиров инновационного развития России нами определены **направления совершенствования экономического образования школьников**: первое – обеспечение инновационного характера содержания экономического образования, периодическое обновление содержания и технологий образования с учетом развития науки экономики, являющейся базой учебного предмета и международного опыта преподавания экономики в школе; второе – совершенствование содержания предмета «Экономика», предполагающее отказ от дублирования теоретического материала образовательных программ по экономике и обществознанию (в частности, ряда ключевых тем и понятий); третье – усиление акцента на деятельностный компонент в содержании предмета «Экономика» одновременно – на базовом и углубленном уровнях, приоритетную ориентацию школьного экономического образования на формирование у будущих выпускников практических умений и навыков, экономических компетенций; четвертое – систематическое обращение к рассмотрению особенностей различных национальных моделей рыночной экономики (в т.ч., феномена экономического развития российской цивилизации) с учетом специфики исторического,

культурного развития, географического положения (азиатская, европейская, американская «модели» и др.); пятое – реализация системных межпредметных связей между содержанием предмета «Экономика», представленном на базовом и углубленном уровнях, с содержанием экономического компонента предметов «Обществознание», «История», «География», «Технология».

1. Алексаикина Л.Н. *Эволюция образовательных стандартов и школьные курсы истории (1990–2010-е гг.) // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2016. – № 4. – С. 20-32.*

2. Лазебникова А.Ю., Кузнецова М.И. *Переход на новые образовательные стандарты: вопросы и комментарии // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2017. – № 1. – С. 23–29.*

3. Подболотова М.И., Барабанов В.В. *К вопросу об обновлении требований к предметным результатам по географии // Добродеевские чтения- 2017: I Международная научно-практическая конференция. – М., 2017. – С. 227–229.*

4. *Примерная основная образовательная программа основного общего образования*

5. *Примерная основная образовательная программа среднего общего образования*

6. Синельников И.Ю. *Обновление методологии обучения и воспитания в системе общего образования: проблемно-рискологический аспект// Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 1. – С. 1444-1449.*

7. Синельников И.Ю. *Школьные образовательные стандарты и метапредметность: планы, реалии и риски внедрения инновации // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2017. – № 6. – С. 25–33.*

8. Синельников И.Ю. *Внедрение ФГОС ОО как стимул для профессионального развития педагогов: проблемный аспект // Профессионально-личностное развитие педагога в условиях непрерывного образования: рискологический аспект. – М., 2018. – С. 14–20.*

9. *ФГОС. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. – М. 2004. – 221 с.*

10. *ФГОС. Часть II. Среднее (полное) общее образование. – М., 2004. – 266 с.*

11. *ФГОС С(П)ОО*

12. Koval T.V., Lazebnikova A.Yu. *Interdisciplinary Outcomes as a new component of educational standards // The European Proceedings of Social & Behavioural (EpSBS). – 2017. С.379-387.*

УДК 373.5

Особенности организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся на этапе старшей школы

Семенова Галина Юрьевна, к.п.н., доцент, с.н.с. лаборатории естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 6633-2900, Москва, gusemenova@mail.ru

Аннотация: Автор рассматривает проблемы, возникающие при организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся в старшей школе, дает рекомендации по ее организации.

Ключевые слова: проектная и учебно-исследовательская деятельность; старшая школа; учебный процесс.

Features of the organization of project and educational research activities of students at the stage of high school

Galina Yu. Semenova, Ph.D., associate professor, senior researcher Laboratory of Natural Science Education, Institute of the Strategy for the Development of Education in the Russian Academy of Education.

Abstract: The author examines the problems arising in the organization of project and teaching and research activities of students in high school, makes recommendations on its organization.

Keywords: project and teaching and research activities; high school; studying process.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

В настоящее время в школьной практике наблюдается снижение активности и самостоятельности учащихся, что зачастую приводит к снижению результатов образовательного процесса.

Как правило, учебный процесс ориентирован на получение новых знаний с помощью репродуктивных методов, и недостаточно внимания уделяется продуктивным методам обучения и в частности, проектной и исследовательской деятельности обучающихся. Возможными причинами этого, с одной стороны, является недостаточный профессионально-педагогический уровень подготовки педагогов, не позволяющий широко внедрять инновационные образовательные технологии, с другой – слабая разработанность методических основ организации и сопровождения проектной и учебно-исследовательской деятельности школьников. Педагоги испытывают значительные затруднения при организации проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Вместе с тем, ФГОС С(П)ОО, проектная и учебно-исследовательская деятельность обучающихся введена как обязательный элемент образовательных программ и должна быть включена в учебный процесс. В стандартах отмечается: «в сфере развития познавательных учебных действий приоритетное внимание уделяется практическому освоению обучающимися основ проектной и исследовательской деятельности»; «в ходе изучения всех учебных предметов обучающиеся приобретут опыт проектной и исследовательской деятельности как особой формы учебной работы, способствующей воспитанию, самостоятельности, инициативности, ответственности, повышению мотивации, и эффективности учебной деятельности».

Следует отметить, что проектная и учебно-исследовательская деятельность рассматривается в педагогике как средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и умения размышлять, сопоставлять разные точки зрения, разные позиции, формулировать и аргументировать собственную точку зрения, опираясь на знания фактов и закономерностей науки. При этом отмечается, что включение обучающегося в проектную и учебно-исследовательскую деятельность дает возможность интегрировать знания и осваивать новые способы человеческой деятельности в окружающей среде [2].

Проектная и учебно-исследовательская деятельность в учебном процессе выполняет ряд вполне конкретных функций: креативная организация учебного процесса, максимальное насыщение его творческими ситуациями, создание оптимальных условий для творческой деятельности обучающихся; придание учебному процессу практикоориентированной направленности; стимулирование активности обучающихся за счет повышения мотивации в самостоятельном получении знаний; участие обучающихся в различных видах деятельности: аналитической, творческой, коммуникативной, поисковой, практико-ориентированной; формирование метапредметных и личностных результатов обучающихся; организация активного межличностного взаимодействия.

Несмотря на то, что в настоящее время имеется достаточное количество различной литературы, где отражены общеизвестные положения по организации проектной и учебно-исследовательской деятельности, при использовании педагогами этого метода на практике возникают проблемы. Эти проблемы касаются: мотивированности обучающихся к

проектной и учебно-исследовательской деятельности; организации деятельности по выбору направления и тематики проекта или учебного исследования; трудностей при реализации идеи проекта или исследования и возможных способов их решения; организации рефлексии проектной и учебно-исследовательской деятельности [3].

Вовлечение обучающихся в проектную и учебно-исследовательскую деятельность начинается с мотивации и формирования их интереса. Для реализации этой цели в процессе урочной деятельности необходимо создавать предпосылки для появления проблемной ситуации с учетом содержания изучаемой темы, подводя обучающихся к ее постановке и формулировке. Для этого учителю необходимо: выявить значимую для обучающегося проблему; актуализировать знания обучающегося по выделенной проблеме; обучить учащихся работе с источниками информации.

Процесс решения проектной задачи или исследовательской проблемы обучающимися может происходить в ходе возникшего интеллектуального затруднения и желания его разрешить на основе известных или найденных в результате поиска способов, приемов и методов. Обычно это происходит в ситуации противоречия: между жизненным опытом обучающихся и недостаточностью знаний, между теоретически возможным способом решения проблемы и недостаточным практическим опытом учащихся, между известным фактом и недостаточностью знаний для его объяснения. Именно в таких ситуациях неопределенности школьник ощущает недостаточность данных для опровержения различных предположений и получения однозначного ответа в формулировке идей, выводов и варианта разрешения выдвинутой проблемы. Здесь очень важно, когда учитель, организовывает обсуждение, создает ситуацию успеха и заинтересованности учащихся, учитывая их способности и возможности. С более слабыми учащимися обсуждение проблемы необходимо начать с актуализации их практического опыта, подводя их к теоретическому объяснению данного явления. С сильными учащимися, обсуждение проблемы, возможно, начать с теоретических положений, а лишь затем перейти к ее практическому использованию [3].

При постановке различных проблем учителем может быть использован *метод мозгового штурма*, основанный на стимулировании творческой активности учащихся. Учащимся предлагается высказывать для обсуждения как можно большее количество вариантов решения поставленной проблемы. Затем из общего числа высказанных идей отбираются наиболее удачные, которые могут быть использованы для решения поставленной проблемы.

С целью выбора направления и тематики проектных и учебно-исследовательских работ могут быть использованы различные источники информации: учебные пособия, научно-популярные журналы, Интернет-ресурсы, результаты социологических опросов, личные наблюдения и собственный опыт учащегося.

В процессе реализации идеи проекта часто возникают различные проблемы, связанные с логикой достижения цели, это может быть связано со слабо прописанными связями между поставленными задачами, способами и методами их решения. Проблемы возникают также из-за отсутствия четко прописанных этапов выполнения работы по проекту или четко прописанной методики исследования; отсутствием распределения времени по этапам работы, а также из-за отсутствия анализа возможных рисков в работе над проектом или учебным исследованием.

В процессе сопровождения проектной или исследовательской деятельности учителю важно сформировать у школьников навыки составления плана работы, умения сопоставлять цели и задачи, умения четкого выполнения этапов работы, а также умения определять необходимые ресурсы для выполнения проекта или проведения учебного исследования.

Практика организации групповых проектов и исследований обучающихся показывает, что учащиеся не умеют работать в команде. А.В. Леонтович, исследующий проблемы

организации проектной деятельности предлагает организовывать группы согласно их психологической совместности, так как в микрогруппе должны быть ученики с разным уровнем обученности [1].

Важно научить обучающихся работать в сотрудничестве, когда существует личная ответственность каждого члена группы, как за собственные решения, так и за общие решения всей группы. Работа в команде формирует у школьников умение отвечать за порученное дело, умение оценить работу каждого члена команды, и команды в целом.

Заключительным этапом в организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся является обсуждение результатов проделанной работы. Для этого можно использовать вопросы для самооценки выполненного проекта или исследования, достигнута ли поставленная цель проекта или исследования? Что получилось лучше всего? Что не получилось и почему? Как буду действовать в следующий раз? Чему научился, работая над проектом или исследованием?

Такие вопросы для саморефлексии дают возможность проанализировать не только конечный, но и промежуточный результат своей работы, осознать правильность выбора цели, соответствие методов и способов достижения поставленных цели и задач. В ходе такого обсуждения формулируются выводы и общая оценка полученных результатов выполненной работы.

Для обсуждения результатов командной работы обучающимся могут быть предложены следующие вопросы, какие роли на себя принимали в работе над проектом? Какой опыт приобрел каждый, работая в группе? Что не получилось? Какие альтернативы могли бы быть? В заключение хотелось бы отметить, что для успешной организации проектной и учебно-исследовательской деятельности необходимо прописать в примерной основной образовательной программе старшей школы, общий алгоритм учебного проекта и учебного исследования, а также критерии их оценивания, поскольку на сегодняшний день нет единых параметров оценки такой деятельности для обучающихся и педагогов. Организация проектной и учебно-исследовательской деятельности должна постепенно переводить функции учителя от информационно-контролирующих к консультационно-координирующим, если эта деятельность органично встроена в учебно-воспитательный процесс.

1. Леонтович А.В. *Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4. – С. 12–17.*

2. Семенова Г.Ю. *Преимущество технологического образования учащихся основной и полной средней школы // Актуальные проблемы технологического образования: компетенция, мастерство, инновации: материалы IV международной заочной научно-практической конференции. – Мозырь, 2015. – С. 179–182.*

3. Семенова Г.Ю. *Социально-трудовое становление старшеклассников в профильном технологическом образовании // Школа и производство. – 2011. - №3. – С.8-12.*

УДК 373.1

ФГОС старшей школы как инструмент обновления образования: проблемно-психологический анализ

Синельников Игорь Юрьевич, к.п.н., ст.н.с. лаборатории социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 9580-7850, г.Москва, siu1104@yandex.ru

Аннотация: В статье проанализированы инновационный потенциал государственного стандарта среднего образования, существующие и потенциальные проблемы его внедрения в российских школах.

Ключевые слова: образовательный стандарт; среднее образование; интеграция; метапредметные результаты; пилотные школы.

High school standard as a tool for updating education: a problem-risk analysis

Igor Yu. Sinelnikov, Ph.D., Senior Researcher of the Laboratory for Social and Humanitarian Education, Institute for Strategy of Education Development, Moscow

Abstract: The article analyzes the innovative potential of the state standard of secondary education, the existing and potential problems of its implementation in Russian schools.

Keywords: educational standard; secondary education; integration; metasubject results; pilot schools.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

В нынешней ситуации внимание к ФГОС СОО представляется важным по нескольким причинам.

Во-первых, следует понимать, что старшая ступень не просто «очередной», это – завершающий этап общего образования, подводящий определенный итог всему процессу обучения в школе. А значит, в очередной раз важно проанализировать и при необходимости скорректировать ту часть требований, которая дает ответ на вопрос, *чему* должен научиться каждый выпускник школы, чтобы быть готовым к самоопределению и самореализации в сложной – конкурентной и быстро меняющейся социальной реальности.

Во-вторых, необходимо учитывать тот факт, что учащиеся 10-11 классов по параметрам своего развития (физиология, психология, интеллект и др.), ценностным установкам и ориентациям качественно отличаются от учащихся начальной и основной школы. Следовательно, особого внимания требует к себе вопрос о том, являются ли требования ФГОС СОО к условиям получения образования *«необходимыми и достаточными»* для обеспечения полноценного личностного развития старшеклассников с учетом возрастной специфики.

В-третьих, важно принимать в расчет, что стандарт старшей школы, принятый в 2012 году, внедряется в российских школах уже сравнительно давно: с 2013–14 уч.года в режиме «по мере готовности» или в так называемом пилотном режиме [6]. Это значит, что у части российских школ накоплен опыт, требующий не только научного анализа и осмысления, но и учета при разработке нового варианта ФГОС.

Анализ содержания стандарта позволяет с уверенностью говорить о том, что в его нынешнем виде ФГОС СОО содержит значительный инновационный потенциал, привнесит немало нового в школьное образование, в сравнении, как с основной школой уже работающей по ФГОС, так и с моделью, реализуемой с 2004 года в рамках стандарта первого поколения. С точки зрения содержания и методов обучения **принципиально новым для отечественного образования** является то, что в ФГОС старшей школы: заявлен ряд новых учебных предметов, реализующих интегративный подход к обновлению содержания школьного образования («Россия в мире», «Естествознание», «Экология»); выделены в качестве приоритета – проектно-исследовательские методы обучения, впервые в новейшей российской истории нацеливающие школу на обеспечение условий для подготовки каждому учащемуся индивидуального проекта, являющегося предметом итоговой аттестации; признано приоритетным – приобретение старшеклассниками опыта личностного и профессионального самоопределения, для чего предусмотрены возможности формирования индивидуальных учебных планов посредством выбора каждым учащимся: одного из 5 профилей (универсальный, естественнонаучный, гуманитарный, социально-экономический, технологический); уровня изучения предмета (базовый или углубленный); не менее 3(4) предметов углубления из обязательной для выбранного профиля предметной области; дополнительных предметов/курсов (например, «Психология», «Искусство», «Дизайн», «Технология» и др.); важнейшими элементами новой обра-

звательной среды, призванными повысить эффективность образовательного процесса, признаны средства электронного обучения, дистанционные технологии и сетевое взаимодействие образовательных учреждений.

Несмотря на то, что приведенные выше положения стандарта не позволяют с исчерпывающей полнотой ответить на вопросы «чему» и «как» следует обучать в старшей школе, тем не менее, они демонстрируют те перспективные направления деятельности школы, которые могут стать своего рода драйверами достижения нового качества среднего общего образования. Кратко характеризуя **«драйверы роста» среднего образования**, можно сказать, что это:

- *интеграция* в содержании образования, позволяющая преодолевать разрозненность, фрагментарность знаний и формировать у старшеклассников целостную картину мира;
- *вариативность* выстраивания индивидуальной образовательной траектории, представляющая возможность разного рода «выбора» и «поиска»;
- *профильность и углубленность* как базовые принципы, обеспечивающие условия для построения индивидуальных учебных планов и осуществления профессиональной ориентации;
- *проектно-исследовательская ориентированность* образования, обеспечивающая не только более высокую мотивацию учащихся к обучению, но интеграцию знаний и формирование универсальных умений;
- *цифровизация и дистанционность* обучения, расширяющие возможности взаимодействия и доступа к различным информационным ресурсам, позволяющие использовать сетевой принцип организации обучения для восполнения недостающих в школах кадровых ресурсов.

Иными словами, у стандарта среднего образования, даже в настоящем его виде, – **значительный инновационный потенциал**. Однако, *насколько этот потенциал может быть реализован и реализуется на практике, с какими проблемами и трудностями сталкиваются школы, что показывает опыт внедрения ФГОС СОО в пилотном режиме?* Ведь очевидно, что с учетом специфики школ больших и малых городов, города и села, центральных и отдаленных районов для внедрения заявленных инноваций требуются различные по объему ресурсы, по-новому подготовленные компетентные администраторы и педагоги, содержательно новые образовательные программы и инструменты оценки качества образования и многое другое...

Как показал проведенный анализ, в настоящее время найти ответы на поставленные выше вопросы – крайне трудно. На федеральном уровне обобщенный анализ ситуации с внедрением ФГОС СОО отсутствует. На региональном уровне, прежде всего благодаря усилиям институтов развития образования и повышения квалификации, начинает формироваться некий «банк данных» – нормативных, методических, аналитических: однако собственно «проблемы» введения стандарта рассматриваются крайне редко [4] и пока находятся явно на периферии внимания. Значительно чаще и предметнее о трудностях и проблемах готовности школы к реализации ФГОС СОО пишут и говорят отдельные ученые, школьные администраторы и педагоги. Обобщая высказываемые ими суждения и мнения, можно выделить некоторые **«трудности»**, которые возникают у педагогов и школы в целом с реализацией требований нового стандарта. К числу таких трудностей относятся:

- *высокая «затратность» кадрового обеспечения проектно-исследовательской деятельности учащихся* (опыт показывает, что педагог с учебной нагрузкой в 1-1,5 ставки не может эффективно и качественно руководить более чем 5 проектами/исследованиями);
- *сложность в формировании и оценке метапредметных результатов образования* (определены очевидные «проблемные зоны» – формирование межпредметных понятий, организация и методики измерения метапредметных результатов) [2];

- *неразвитость когнитивной и операционно-технологической составляющих психолого-педагогической компетентности педагогов* (учителя отмечают возникающие у них трудности в вопросах владения методами психолого-педагогической диагностики, поддержки и коррекции избираемой учащимися индивидуальной образовательной траектории);

- *недостаточность научно-методического обеспечения инноваций* (педагоги испытывают недостаток дидактического материала развивающего характера, электронных образовательных ресурсов для старшей школы, материалов инструментального характера по оцениванию личностных и метапредметных результатов образования, методических рекомендаций по организации проектной деятельности старшеклассников и др.) [3] и др. Важно, что аналитики не только обозначают возникающие **«ресурсные» трудности** пилотного введения ФГОС, но предлагают различные варианты решения проблем: увеличение числа руководителей проектно-исследовательской деятельности (на класс в 25 человек – не менее 5 чел.); создание различных видов метапредметной диагностики; введения специального курса по выбору с условным названием «Теория познания» [2]; «системное обучение педагогов» [1] для повышения уровня их педагогической компетентности (овладение методами психологической диагностики, умениями осуществлять контрольно-оценочную деятельность [3] и пр.

И все же, вполне очевидно, что значительная часть проблем пока еще не находится в «зоне особого внимания» ученых и практиков. Как представляется, требуют серьезного анализа такие **факторы риска**, как:

- *«недокоэффициент» в социально-гуманитарном образовании* (здесь преподавание истории по «линейному» принципу, общезнания – только на базовом уровне, одновременное существование курсов «Россия в мире» и фактически «репетиционного курса» по истории в 11-м классе – серьезно «запутывает» ситуацию, создает большие трудности для обеспечения профильного и углубленного изучения предметов социально-гуманитарного цикла);

- *«самостоятельная метапредметность»* (формирование метапредметных умений и межпредметных понятий, их измерение и оценка полностью отнесены ФГОС к компетенции школы без какой-либо конкретизации необходимых для этого методик и инструментов, что делает фактически невозможным существование единых требований к метапредметным образовательным результатам);

- *«декларативная воспитательность»* (несмотря на наличие в ФГОС СОО «портрета выпускника» школы, личностные результаты определены преимущественно в декларативном ключе, т.е. не содержат ни указаний на конкретные методики и технологии их достижения, ни обязательного для каждой школы перечня воспитательно-социализирующих условий, ни требований и объективных критериев к инструментарию по оценке получаемых результатов, что фактически девальвирует практическую ценность заявляемых в стандарте воспитательных целей и задач).

Понимать потенциальные негативные последствия от влияния этих факторов риска – для политики, науки и школы необходимо. Однако важно понимать и то, что внедрение стандарта среднего образования может быть связано с целым рядом потенциальных проблем – **рисков**.

Во-первых, оборотной стороной «профильности и углубленности» среднего образования может стать его нередко наблюдаемая сегодня узконаправленность, ориентированность на передачу и усвоение лишь тех знаний и умений, которые нужны для успешной сдачи школьниками ЕГЭ, выполнения всероссийских проверочных работ, побед в предметных олимпиадах. В этой ситуации провозглашенный в ФГОС СОО добровольный принцип дополнительного образования, организуемого во внеурочное время, вполне может превратить «внеурочку» в потенциально невостребованный ресурс, и с этим школе придется что-то делать...

Во-вторых, проектно-исследовательская ориентированность среднего образования из действенного инструмента освоения научного метода познания может превратиться... в некую самоцель и самооценку! Неумелое использование метода проектов может превратить его в некий «методический прием», который школа будет использовать для того чтобы хоть чем-то «занять» и мотивировать старшеклассников. В итоге, как это нередко сегодня бывает, самооценностью может стать не сложно организованная, самостоятельно планируемая и осуществляемая учащимся научно-практическая деятельность, а некий публичный отчет или «презентация» непонятно кем, как и зачем достигнутых результатов...

В-третьих, оборотной стороной вариативности среднего образования, заложенных во ФГОС возможностей выстраивания индивидуальных образовательных траекторий может стать... дезинтеграция образовательного процесса, его «распад» на множество не связанных друг с другом образовательных «маршрутов», отсутствие столь важного для социализации и самоактуализации старшеклассников единого пространства обучения, общения и взаимодействия. Помогут ли цифровые, дистанционные, сетевые методы обучения преодолеть возможную фрагментацию образовательного пространства, или же они только усугубят ситуацию?... – на эти и многие другие сложные вопросы внедрения ФГОС СОО науке и школе еще предстоит ответить.

1. Демакова Л.Н. Реализация ФГОС СОО: первые результаты, опыт, проблемы [Электронный ресурс]: <http://www.irro.ru/files/188846.pdf>

2. Наумов Л. Семь шагов навстречу ФГОС: Новые стандарты среднего образования: алгоритм перехода // Учительская газета Москва. – №31. – 2.08.2016.

3. Петунин О.В. Готовность учителей к реализации ФГОС среднего общего образования // Молодой ученый. — 2016. — №13.3. — С. 71–74.

4. Пилотное введение ФГОС С(П)ОО. Ресурсный пакет / Сост. и ред. Лошакова Л.А. Кострома: КОИРО, 2016.

5. Поручение Президента РФ от 27 февраля 2019 г. Пр-294, п.2а-16

6. Последовательность действий по введению ФГОС

7. Шамова Т.И., Шклярова О.А., Воровицков С.Г. Методология и методика педагогического исследования // Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С.93-101

УДК 372. 882

Реализация технологии проектно-исследовательской деятельности по литературе в информационно-образовательной среде современной школы

Стрижекурова Жанна Игоревна, к.п.н., с.н.с. лаборатории Центра филологического образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 2127-6739, г. Москва, strijhekuval1@mail.ru

Аннотация: На основе анализа научно-методического наследия и современных педагогических практик из отечественного и зарубежного опыта в статье определяется место и роль проектно-исследовательской деятельности школьников по литературе в современной информационно-образовательной среде от начальной школы к выпускным классам. Предлагаются актуальные и эффективные приемы реализации проектно-исследовательской работы со старшеклассниками на уроках литературы, способствующие раскрытию творческого потенциала школьников и достижению ими предметных и метапредметных результатов в соответствии с ФГОС.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность; литературное образование; деятельностный подход; предметные и метапредметные результаты; информационно-образовательная среда.

Implementation of project and research activities for literature in the information-educational environment of modern school

Zhanna I. Strizhekurova, Ph.D., senior researcher Laboratory of the Center for Philological Education, Institute of the Strategy for the Development of Education in the RAO, Moscow

Abstract. On the base of the analysis of scientific and methodological heritage and modern pedagogical practices from Russian and foreign experience, the article defines the place and the role of project and research activities of students in Literature in the modern information and educational environment from primary school to final grades. The actual and effective methods of implementation of project and research work with high school students at the Literature classes, contributing to the disclosure of the creative potential of students and their achievement of subject and metasubject results in accordance with the GEF.

Keywords: design and research activity; literary education; activity approach; subject and metasubject results; information and educational environment.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Приоритетным направлением развития современного отечественного образования является реализация проектной и исследовательской работы с учащимися в школе. Связано это с необходимостью: построения обучения на системно-деятельностной основе; связи полученных знаний с практикой, с возможностью их применения в жизни; достижения учащимися не только предметных, но и метапредметных, а также личностных результатов. Именно на это нацеливает ФГОС начальной, основной и в особенности – старшей школы. Проектно-исследовательская деятельность по литературе позволяет «перенести фокус внимания литературного образования с произведения литературы как объекта изучения на субъектность читателя. В этом случае под субъектностью читателя понимается его активная позиция по отношению к тексту, которая, будучи основанной на владении навыками анализа и интерпретации, обеспечит выстраивание диалогических (субъект-субъектных) отношений с текстом» [7, с. 391]. Функции учителя при организации проектного обучения в зарубежной школе с самого начала понимались как стремление дать ученику возможность проявить себя в деятельности в самых различных областях, помочь его самовыражению и оказывать помощь на этапах выполнения проекта [3]. В начальных классах обучающиеся под руководством учителя могут выполнять разнообразные по формам проекты. Главная цель на этом этапе школьного образования научить детей учиться, поэтому важно развивать в них стремление к познавательной деятельности, самостоятельность, инициативу заинтересованность предметом (в данном случае литературным чтением).

В качестве примеров проектов, осуществляемых на первой ступени школьного образования можно привести следующие виды совместной деятельности: создание выставки любимых книг по разным темам; выпуск альбома с рисунками учеников, иллюстрирующими те или иные изучаемые литературные произведения; подготовка коллективного сборника детского литературного творчества (детские стихи, небольшие рассказы и сочинения), подготовка и показ небольших инсценировок по известным детям художественным произведениям и т.д.

Необходимо сказать, что выбор форм работы, связанной с проектной деятельностью, зависит от уровня подготовленности класса, креативности учителя и привлечения дополнительных возможностей, например, участия и помощи родителей или старшеклассников. Например, содействие младшим школьникам может быть оказано при оформлении и издании буклета или сборника детского творчества.

На этапе основной школы проектная деятельность направлена в первую очередь на освоение учебных предметов и формирование универсальных учебных действий. Работа учителя и учащихся 5–9 классов по реализации проектной деятельности проходит, как

правило, в тесном творческом взаимодействии. В процессе учебно-исследовательской работы по литературе школьники знакомятся с теми или иными литературными концепциями, разными взглядами ученых-литературоведов, критиков, а также существующими интерпретациями художественных произведений в других видах искусства, например, в театре и кино.

В качестве примеров проектно-исследовательской работы можно привести следующие: проект-исследование «Прототипы героев повести И.С. Тургенева «Ася»: кто они?»; театральная постановка (например: спектакль по пьесе Н.В. Гоголя «Ревизор»); выпуск литературной стенгазеты к юбилею писателя; написание кино- или театрального сценария; создание слайдфильма («Москва литературная» и др.); запись видео-экскурсии о музее писателя; претворение художественных образов в собственном мультфильме (например, басни И.А. Крылова «Квартет», «Ворона и лисица» и др.); участие в телекоммуникационном проекте; создание рекламного ролика («За что мы любим фантастику» и др.); работа над буктрейлером [см. 2, с.97–101] и др.

Выработка УУД (универсальных учебных действий) в старших классах в соответствии с ФГОС СОО (п.18. 2.1) направлена на «формирование у обучающихся системных представлений и опыта применения методов, технологий и форм организации проектной и учебно-исследовательской деятельности для достижения практико-ориентированных результатов образования; формирование навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, индивидуального проекта, направленного на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы» [10].

Таким образом, если в основной школе проектно-исследовательская деятельность направлена, прежде всего, на усвоение учебных предметов, то в старшей школе такая работа носит полидисциплинарный характер, что создает в сознании будущих выпускников школы обобщенную картину мира, вооружает школьников навыками, необходимыми для функционирования в обществе, для освоения культуры. Причем, если в основной школе, организация проектно-исследовательской деятельности осуществляется в тесном сотрудничестве с учителем, то в старших классах обучающимся дается возможность проявить самостоятельность и инициативу, хотя, несомненно, руководство, консультация учителя присутствуют в процессе всех этапов исследования и создания готового продукта школьниками.

Проект или исследование может выполняться как в рамках одного, так и нескольких учебных предметов. По времени его подготовка может составлять один-два года и далее представляется на защиту и оценивание.

Типология проектов включает: исследовательские (например: «Фауст» И. Гете и «Мастер и Маргарита» М. Булгакова, «Тема путешествия в русской и зарубежной литературе»); информационные («Любимые книги учащихся нашей школы»); творческие (создание сценария телепередачи «Наши встречи с современными писателями», артмедиапроект «Диалоги с литературой и искусством»); игровые (спектакль-монолог: «Голос женщины в русской поэзии: А.Ахматова») и др.

Одним из недостатков при осуществлении проектно-исследовательской деятельности в школе, является подмена главных ее задач. Так, вместо направленности на личностное развитие с учетом индивидуальной образовательной траектории ученика, главный акцент делается на стремлении к идеальному результату. Забывается, что уровень достижений каждого ученика разный, и более того ребенок имеет право на ошибку. И если даже проект или исследование не были доведены до совершенства, то анализ недочетов в работе позволяет обучающемуся сделать важные выводы, которые будут учтены в дальнейшей работе. В этом и заключается смысл обучения и развития личности ребенка. Кроме того, современные отечественные методисты отмечают, что «в последнее время появилось достаточно много научных исследований и методических разработок, связан-

ных с использованием ИКТ в процессе изучения литературы, которые убедительно показывают правомерность стремления к широкому внедрению новейших технологий в учебный процесс. ...Но на практике учителя ограничиваются, в основном, использованием мультимедийных презентаций и периодическим (несистемным) обращением к сетевым образовательным ресурсам» [1, 53-54; 12].

Современные исследователи и методисты стремятся найти новые ракурсы, подходы в литературном образовании школьников, которые были бы нацелены на формирование *homo legens* («человека читающего») в противоположность *homo consumens* (человеку «потребляющему»). В контексте вопроса о чтении речь идет еще и о человеке, воспринимающем информацию с экрана монитора. Данные социологических исследований, в частности В.П. Чудиновой (РГДБ) подтверждают, что с переходом в старшие классы учащиеся все больше начинают пользоваться чтением на электронных носителях. За рубежом современное поколение детей уже стали именовать *digital kids* («цифровые дети»). Российская школа пока активно борется с мобильными устройствами, используемыми детьми в учебном процессе, что с одной стороны понятно. Данные опросов показывают стремление школьников в первую очередь получить ответы на конкретные вопросы, «наиболее востребованы... "готовые" ответы и выполненные работы, которые, не прилагая умственных усилий, ученики выдают за свои» [5, с.597]. Тем не менее, все более очевидно, что «новая стратегия информационной политики государства должна строиться с акцентом на приоритет интересов детей» [11, с.186] и задача школы найти применение их способностям в области ИКТ, что и позволяет сделать проектно-исследовательская работа.

Мы согласны с мнением о том, что с распространением в современной жизни «новых носителей информации и модификации читательских техник» технологии школьного образования и в том числе литературного также подвергаются изменениям. Однако, «до сих пор предрассудки противопоставляют книгу новым носителям информации. ...Очевидно, что читатели, наиболее оперативно освоившие цифровые носители, становятся своеобразной читательской элитой. ...Полезно изучать не только вкусы этих читателей, но и их интересы и читательские техники» [6, с.5].

«В ходе работы с разнообразными текстами книг на печатной основе, такими как традиционные хрестоматии, учебники, учебные пособия, справочники, энциклопедии, различные издания произведений писателей и др., а также с современными источниками информации в электронном формате: электронная книга или электронный учебник, DVD-диски и аудиозаписи, другие носители информации, у школьников развиваются не только предметные умения, но и метапредметные умения и универсальные учебные действия» [8, с.461-462].

Совсем недавно в печати были отражены выводы, к которым пришли члены рабочей группы Совета при президенте РФ по реализации госполитики в сфере защиты семьи и детей. Так, в газете «Коммерсант» от 25.01.2019 в статье «Учителя еще не могут, а ученики уже не хотят» написано о том, что «России необходимо «новое поколение педагогов», способных на равных общаться с интернет-поколением детей» [9].

1. Аристова М.А. *Использование сетевых ресурсов на уроках литературы в школе: метапредметные и предметные результаты* // Ученые записки ИСГЗ. – 2018. – Т.16. – № 1. – С. 52–57.

2. Бердышева Л.Р. *Исследовательская деятельность школьников на уроках литературы с использованием ИКТ-технологий* Казань // Ученые записки ИСГЗ. – 2017. – Т. 15. – № 1. – С. 97–102.

3. Коллингс Э. *Опыт работы американской школы по методу проектов.* – М.: Новая Москва, 1926. – 286 с.

4. Критарова Ж. Н. Литературное образование в школе с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения: воспитательный аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 5(26). – С. 188–197.

5. Лазебникова А.Ю., Коваль Т.В. Интеграция учебного содержания предмета «обществознание» в условиях расширяющегося информационного пространства // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2016). – М., 2016. – С. 594–600.

6. Ланин Б.А., Шамчикова В.М., Устинова Л.Ю. Поиски читательского канона в школьных учебниках литературы 2000-х годов. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2016. – 54 с.

7. Романичева Е.С. Молодой читатель и книга: от «объекта» или от «субъекта»? // От Года литературы – к веку чтения: коллектив. моногр. / [науч. ред.-сост. В.Я. Аскарова]. – Челябинск: ЧГИК, 2016. – С. 385–406.

8. Стрижекурова Ж.И. Совершенствование литературной грамотности школьника в образовательном пространстве информационной эпохи // Ученые записки ИСГЗ. – 2018. – Т.16. – № 1. – С.459–464.

9. Учителя еще не могут, а ученики уже не хотят [Электронный ресурс]: <https://www.kommersant.ru/doc/3866100>

10. ФГОС С(П)ОО.

11. Чудинова В.П. Дети и подростки в изменяющемся информационном пространстве: состояние чтения и группы риска // Поддержка и развитие чтения в библиотечном пространстве России: Сборник научно-практических работ. – М.: МЦБС, 2007. – С. 174–186.

12. Aristova M.A., Berdysheva L.R., Strizhekurova Zh.I. Theoretical basis of optimization of the education-methodical complex on literature in the conditions of modern school information. // SHS Web of Conferences. 2016. T.29 C.01005 DOI:10.1051/shsconf/20162901005

УДК 372.893

ФГОС старшей школы и учитель истории: неожиданная встреча

Супрун Андрей Михайлович, заведующий кафедрой истории и обществознания, учитель истории, ГБОУ «Лицей «Вторая школа», г. Москва, souprunandrew@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается вопрос введения стандартов старшей школы с точки зрения учителя истории. Автор приходит к выводу, что введение стандартов окажется формальностью. Учитель истории может достигнуть поставленных перед ним задач привычными средствами, что не способствует освоению им новых стандартов.

Ключевые слова: образовательный стандарт; преподавание истории; всероссийская проверочная работа; единый государственный экзамен; учебно-методический комплекс

Federal standards of secondary school education and a history teacher: an unexpected encounter

Andrey M. Suprun, Head of the department of History and Social sciences, history teacher, GBOU «Licey «Vtoraya shkola», Moscow.

Annotation: The article considers the establishment of the new Federal standards of a secondary school from the point of view of a history teacher. The author concludes that this establishment would be just formality. A history teacher could achieve his objectives by usual means, and that discourages him from mastering the new standards.

Key words: educational standard; history teaching; All-Russian verification work; Unified State Exam; training and methodology complex.

К 2022 году из школ выйдут первые выпускники, прошедшие полноценное обучение, в соответствии с нововведениями, предложенными в стандартах. Их результаты и их результативность в дальнейшей жизни будут лучшей оценкой проведенной реформе.

Правда, стоит заметить, что результаты будут репрезентативными только в том случае, если школы действительно произведут переход на новые стандарты, не ограничившись формальным провозглашением о введении ФГОС. При условии, что с момента утверждения ФГОС начального образования прошло десять лет [6], проблем возникнуть не должно. За этот период возможно было создать новые УМК по предметам, методические пособия для учителей, провести курсы повышения квалификации – т.е. все то, что способствовало бы плавному и эффективному переходу школ к преподаванию на основе новых стандартов.

На практике все получается несколько по-другому. В 2017 году на сайте «Педсовет» появилась заметка «*ФГОС и учителя-практики: почему не складывается любовь?*», в которой были собраны ряд отзывов учителей, возникших в ходе дискуссий в социальных сетях [12]. Такие заметки интересны в первую очередь потому, что в них отражаются мнения учителей, без оглядки на школьную администрацию и вышестоящее начальство. Общая тональность высказываний может быть сведена к нескольким ключевым фразам: «Бесполезная вещь», «Я никогда не вела уроки по ФГОС и не буду», «ФГОС не работает и работать не будет, ибо утопия». Таким образом, в тот момент, когда происходит переход к финальному этапу внедрения новых стандартов в школьную практику, непосредственные исполнители говорят о бессмысленности и непродуктивности этого процесса. С одной стороны, можно, конечно, обвинить учителей в косности мышления и отказе от изменений, но с другой, подобные мнения показывают недостаточную просветительскую работу среди учительского корпуса. Учитель часто просто не понимает, что может дать новый стандарт, и зачем он нужен.

Базовыми требованиями стандартов всех уровней можно назвать провозглашение системно-деятельностного подхода в образовании и акцент на требованиях к результатам с выделением трех групп – личных, метапредметных и предметных результатов. К особенностям ФГОС старшей школы можно отнести курс на индивидуализацию и профилизацию образования и введение в качестве отдельного элемента обязательной деятельности индивидуального проекта.

Фактически, все эти требования направлены на превращение ученика из объекта педагогической деятельности в субъект, который ориентирован на самостоятельное выстраивание своего образовательного маршрута, обладает способностью к самообучению, опытом проектной работы, обладает рядом общественно-ценных личностных качеств. В современных условиях именно такая активная позиция позволит выпускнику оставаться конкурентоспособным в дальнейшей жизни.

Во многом, реализация этих требований зависит от администрации школы – введение и обеспечение деятельности профилей, создание условий для реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Роль учителя, впрочем, остается предельно высокой в части организации достижения учениками образовательных результатов. Здесь необходимо еще раз отметить, что особое внимание в стандарте уделяется достижению выпускником предметных, метапредметных и личных результатов. Однако, именно эта часть стандарта оказывается одной из самых «темных» и непонятных. Например, требование к учащимся в рамках предметных результатов освоить «виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях» [5], появляющееся в стандартах ФГОС ООО и СОО оказывается безусловно новым и непривычным.

В историческом образовании в последние годы происходят кардинальные изменения: появление историко-культурного стандарта [4], отказ от «концентрической» системы преподавания и переход на «линейную», введение новых «линеек» учебников и т.д. Все эти изменения вызывают споры и дискуссии в историко-педагогическом сообществе. На фоне этих изменений требования ФГОС кажутся не такими значительными, хотя именно они должны наибольшим образом повлиять на практическую деятельность педагога.

Однако, сам учитель истории живет и работает в определенной реальности, которая предъявляет к нему совершенно конкретные требования, на фоне которых требования ФГОС оказываются предельно общими и далекими. Условно можно выделить две группы требований к учителю – требования администрации школы и требования родителей обучающихся (казалось бы, здесь необходимо выделить третью группу – требования учеников, особенно в свете нововведений ФГОС, но в реальности требования учеников могут быть реализованы только опосредованно, через требования их родителей).

В случае московского образования требования администрации школы неразрывно связаны с Рейтингом вклада образовательных организаций в качественное образование московских школьников. С введения этого рейтинга в 2010/2011 учебном году администрации московских школ получили четкие критерии тех результатов, которые необходимо требовать от учителя: это результаты ЕГЭ и ОГЭ, результаты участия учеников школы во Всероссийской олимпиаде школьников и ряде других олимпиад, результаты прохождения диагностических работ МЦКО. С нынешнего года к критериям добавилась оценка удовлетворенности родительского контингента [7].

Требования родителей в условиях старшей школы тоже понятны. В условиях основной задачи поступления своего ребенка в ВУЗ, главными требованиями становятся высокие результаты по ЕГЭ и успешное участие в тех олимпиадах, которые обеспечивают преимущество при поступлении.

Таким образом, ни в требованиях администрации, ни в требованиях родителей непосредственно сам ФГОС не фигурирует. Остается предположить, что те задачи, к решению которых учитель готовит учеников, непосредственно сформулированы с учетом новых стандартов. Рассмотрим три типа подобных заданий по истории: ЕГЭ, задания Всероссийской олимпиады школьников и появившуюся с 2017 года Всероссийскую проверочную работу (ВПР) по истории.

Ни задания ЕГЭ по истории, ни задания ВПР по сути не требуют от учителя каких-либо существенных изменений в методике преподавания. Все они за редким исключением рассчитаны на воспроизводство в той или иной форме заученного материала. Отличается только задание №21 в ЕГЭ, требуя выделить ряд тезисов из приведенного текста. Во всех остальных заданиях, что ЕГЭ, что ВПР, отрывки из исторических источников, изображения и даже карты служат только своего рода «подсказками», иллюстрациями, облегчающими воспоминание и воспроизводство требуемых знаний. Таким образом, требование ФГОС о проверке способности к получению нового знания в рамках предметной области не находят места ни в ЕГЭ, ни в ВПР.

Если обратиться к заданиям Всероссийской олимпиады школьников по истории [10], то ситуация изменится. Начиная со второго этапа появляются задания, требующие анализировать исторический источник, а с третьего – проектно-исследовательская работа.

Именно в рамках олимпиадных заданий находят реализацию требования ФГОС к предметным результатам обучения. Можно сказать, что требования ФГОС к предметным результатам на данный момент полноценно проверяются только у тех учащихся, которые до достаточно высокого этапа Всероссийской олимпиады школьников. А учитель, в свою очередь, ориентирован на достижение этих требований в работе только с теми учащимися, которые прошли первичный отбор (школьный этап) на Всероссийскую олимпиаду и уже мотивированы на результат.

Что касается личностных результатов (напомним, что в отличие от предметных и метапредметных, эта группа результатов должна проверяться только посредством мониторинговых исследований), то они не находят отражения в рамках тех требований, которые предъявляют к учителю ни администрация, ни родители, а, следовательно, оказываются на периферии учительского внимания.

Фактически, учитель, работающий в рамках дофгосовской парадигмы, может успешно продолжать работать, никак не перестраиваясь под новые стандарты (за редким исключением работы с «олимпиадниками»).

Может ли что-то подтолкнуть учителя все же перейти на ФГОС, несмотря на отсутствие системы контроля, требующей этого перехода?

Предположим, что такой переход возможен самым естественным образом при условии наличия в руках учителя методического аппарата, позволяющего этот переход совершить. И казалось бы, такой методологический аппарат в наличии. Так по истории России выпущены три УМК в соответствии с ФГОС и Историко-культурным стандартом. С одной стороны, каждый из них снабжен методическим аппаратом с разнообразными вариативными заданиями, обращенными к историческим текстам, изображениям, позволяющим выходить на проектную деятельность. С другой, например, в учебнике для 10 класса издательства «Просвещение» под редакцией А.В. Торкунова большая часть «творческих» заданий сводится к предложением дать характеристику тому или иному политическому деятелю, написать статью по тому или иному вопросу по материалам параграфа или отреагировать на те или иные события от лица одного из исторических персонажей [2]. В этих заданиях нет ничего плохого, за исключением того, что подобные задания были известны задолго до введения ФГОС и, по сути, не представляют ничего нового для учителя истории.

А те новые типы заданий, которые можно найти, например, в рабочих тетрадях, часто не выдерживают критики. В качестве иллюстрации приведем задание из рабочей тетради к упомянутому выше учебнику издательства «Просвещение» [3, с.9]. В задании предлагается проанализировать ряд документов и параграф учебника, после чего назвать исторического деятеля, которому посвящены документы. Хорошее по форме задание в дальнейшем оборачивается фарсом. Приведенные документы:

- либо позволяют ученику сразу ответить на вопрос «кто это?» – толком ничего не читая и тем более не анализируя, а только опираясь на имеющиеся знания («Сибирский странник...» архиепископ Евлогий, «...хороший, простой, религиозный русский человек...» Николай II, «Хитрый... он обладал колоссальной силой гипноза...» князь Ф.Ф. Юсупов – тому, кто знаком с историей ответ очевиден с первого взгляда);

- либо заставляют ученика гадать, ведь приведенные фрагменты документов не содержат материала, который позволил бы прийти к ответу в ходе именно анализа.

Можно подумать, что это просто неудачно сформированное задание, но аналогичное задание встречается и дальше [3, с. 22]. А в результате выполнения подобных заданий, как минимум может произойти обесценивание понятия анализа в отношении исторических источников. При большом желании это можно признать неким «метапредметным результатом», однако увы...отнодью не позитивным.

Добавим, что все три УМК заканчиваются учебниками для 10 класса. Содержание исторического образования в 11 классе пока остается под вопросом. Всероссийское совещание учителей истории и обществознания внесло ряд предложений (например, для базового уровня продление курса истории России XX века на первое полугодие 11 класса с последующим преподаванием курса «Современная история России, а для профильного уровня – преподавание «трудных вопросов» истории, что нам представляется не совсем удачным) [9]. Но окончательного решения пока нет.

Таким образом, несмотря на наличие трех учебно-методических комплексов, говорить, что они способствуют переходу учителя истории к преподаванию в соответствии с ФГОС, не приходится...

И.Ю. Синельников в статье, посвященной метапредметному подходу в современном образовании, делает неутешительный вывод: в то время как ФГОС формально уже должны реализовываться в начальной и основной школе, а также в значительной части «пилотных» школ старшей ступени, тем не менее, большинство педагогов оказывается

не готово к целенаправленной, осмысленной работе по внедрению требований стандартов [11, с. 8]. Необходимо добавить: большинство учителей не просто не готово, но и не считает это необходимым. Во-первых, потому что выполнение стандарта на данном этапе не контролируется. Во-вторых, потому что те формы работы, которые предлагаются в качестве новых, нередко оказываются давно описанными в учебно-методической литературе (см., например, методические рекомендации учителю истории – авторы Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова [1] и др.), и опытный учитель истории пожимает плечами и продолжает работать «по старинке». А в-третьих, потому что учитель самым банальным образом не понимает, что от него хотят...

И пока это непонимание не будет преодолено, встреча учителя с ФГОС всегда будет неожиданной. Формально ФГОС старшей школы будет введен, все бумаги будут заполнены, все отчеты сданы, но все требования реализации личностных, метапредметных и даже части предметных результатов будут восприниматься как «утопия». И если результаты учеников учителя истории по ЕГЭ, в олимпиадах разных уровней и в разнообразных диагностических работах будут устраивать администрацию, то он также будет продолжать учить, как и учил, иногда, неожиданно вспоминая, что уже «работает по ФГОС».

1. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю., *Методические рекомендации учителю истории. Основы профессионального мастерства*, М.: «Владос», 2001. – 157 с.

2. Горинов М.М., Данилов А.А., Моруков М.Ю. и др. *История России. 10 класс. Учебник. В 3 ч. Ч. 1.* – М.: Просвещение, 2016. – 175 с.

3. Данилов А.А., Косулина Л.Г., Макарова М.И., Соколова Л.А., *История России. Рабочая тетрадь 10 класс. Ч. 1.* – М.: «Просвещение», 2018. – 64 с.

4. Концепция нового учебно-методического комплекса по истории России [Электронный ресурс]: <https://historyrussia.org/images/documents/konsepsiyafinal.pdf>

5. Приказ Минобрнауки РФ от 17.05.12 . №413 «Об утверждении ФГОС С(П)ОО

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 сентября 2011 г. №2357 «О внесении изменений в ФГОС НОО

7. Развитие рейтинга вклада образовательных организаций в качественное образование московских школьников 2019

8. Распоряжение Правительства РФ от 7 сентября 2010 г. №1507-р «О плане действий по модернизации общего образования на 2011–2015гг.»

9. Резолюция Всероссийского совещания учителей истории и обществознания к 25-летию Конституции РФ 12 декабря 2018 г. [

10. Сайт Всероссийской олимпиады школьников по истории 2017-2018 гг.

11. Синельников И.Ю. *Метапредметный подход: риски и стратегии деятельности // Преподавание истории в школе.* – 2018. – №7. – С.3-10.

УДК 373.1

К проблеме формирования межпредметных умений старшекласников в условиях реализации ФГОС

Суходимцева Анна Петровна, к.п.н., с.н.с. лаборатории социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 3794-4387, Москва, suhodimceva@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается вопрос формирования межпредметных умений старшекласников в условиях реализации ФГОС С(П)ОО с позиции готовности учителя осуществлять этот процесс. Выделяются ключевые проблемы в деятельности учителей, связанные с необходимостью перестраивать свою профессиональную деятельность в новых условиях. Приводятся публикации, использование которых поможет учителю выйти на путь инновационного развития.

Ключевые слова: межпредметность; интеграция; педагогическая деятельность; методы.

Formation of inter-subject skills in high school students in the conditions of implementation of the Federal State Standards for General Education

Anna P. Sukhodimiseva, Ph.D., senior researcher Laboratory of Social and Humanitarian Education, Institute of the Strategy for the Development of Education in RAO.

Abstract. The article deals with the formation of inter-subject skills of high school students in the implementation of the Federal state educational standard of secondary education from the position of the teacher's readiness to carry out this process. The article highlights the key problems in the activities of teachers associated with the need to rebuild their professional activities in the new environment. There are publications, the use of which will help the teacher to go on the path of innovative development.

Keywords: interdisciplinary; integration; pedagogical activity; methods.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Актуальность темы связана с задачами достижения старшеклассниками многоаспектного образовательного результата, составляющими которого, как следует из ФГОС СОО, являются предметные, личностные и метапредметные результаты. Подробный перечень содержания указанных результатов, видимо, неоднократно изучался учителями с момента выхода стандарта. С одной стороны, нового для себя они не извлекли: предметная область была и осталась ведущей в деятельности педагогов. Личностные результаты тоже не являются новыми – развитие личностных качеств школьников всегда было одним из важных объектов отечественной педагогики. По большому счету, и с метапредметностью справились, переведя на понятный язык общеучебных умений и навыков [2]. Другими словами, учителя либо приспособили старую «накатанную систему» профессиональной деятельности к новым требованиям, либо сделали вид, что работают по-новому, оставив все по-прежнему. Тех, которые стремятся принять и понять новую ситуацию, видимо, меньшинство. Об этом свидетельствуют: а) конспекты уроков, которые размещены в открытом доступе на педагогических сайтах, б) ответы учителей, участвующих в опросе по проблемам внедрения ФГОС СОО, проводимым нашим Центром в настоящее время. Результаты еще не обобщены, но предварительные выводы соответствуют мысли, сказанной выше. На вопрос: «*Какие проблемы внедрения ФГОС СОО являются наиболее важными?*» учителя дают, например, такие ответы: «Мои уроки не изменились при введении ФГОС. Я и раньше работала с ИКТ и использовала групповые методы работы. Я не переходила на ФГОС и не собираюсь это делать». «Несоответствие работы и формы на уроке результатам на ЕГЭ». «Затрудняюсь ответить». «Отсутствие у педагогов и родителей целостного понимания полезности и прогрессивности ФГОС». «Никто не может показать урок по ФГОС». «Неэффективное управление данным процессом». «Сложившаяся методика проведения уроков тормозит внедрение новых форм и технологий». «Обучающиеся не заинтересованы, им без разницы все нововведения».

Очень показателен ответ на вопрос по поводу изменений в проведении уроков и в деятельности при внедрении ФГОС СОО. Большинство (78%) из предложенных выбрали «использование групповых форм организации учебных занятий». Наиважнейшие дидактические компоненты деятельности – такие как «целеполагание», «рефлексия» остались вне поля внимания многих респондентов.

И все-таки, с другой стороны, акцент ФГОС СОО на результат деятельности обучающихся, который красной линией проходит через весь документ, действительно стал для учителей «камнем преткновения», большим препятствием уже в самой деятельности

педагогов. Ведь при подготовке к занятиям ранее продумывался предметный материал, способы его подачи и контроль знаний учеников, т.е. в поле зрения учителя была лишь проблема организации своей обучающей деятельности. Да и само понятие «организовать деятельность» не рассматривалась учителем как педагогическая задача. В связи с этим результаты этой деятельности практически не отслеживались и не анализировались. Теперь же, системно-деятельностный подход, заложенный в ФГОС нового поколения, как основополагающий, требует целенаправленной организации и планомерного формирования деятельности учеников. А это, в свою очередь, требует взаимоорганизации не только в формате «учитель-ученик», но и объединение усилий учителей разных учебных предметов и не всегда в рамках одной предметной области. Настала необходимость работать в одном образовательном проекте, хотя такой формат еще не осознается учителями. Именно об этом говорит педагог, участвующий в опросе: «Учителю необходимо перестраивать сознание, позицию, отношение к урокам». В противном случае, наша школа никогда не достигнет метапредметного результата, который до сих пор остается «чужим» пониманию учителей. И, несмотря на большое количество различных методических пособий, которые вышли из печати со времен появления нового стандарта, понятие феномен метапредметности не стал.

Возможно, более близок учителям термин «межпредметность», который является составляющим компонентом метапредметного результата в виде «межпредметных понятий». Полагаем, что не стоит сужать межпредметность до уровня работы с понятием. Межпредметность есть проявление процесса интеграции в образовании. Можно утверждать, что межпредметный уровень интеграции содержания образования в целом «позволяет найти новые ресурсы и образовательные возможности» [10, с. 6]. Подчеркнем, что сама тема межпредметности (межпредметных связей) не является новой. Ее история корнями уходит в глубину веков. Но совсем неслучайно во ФГОС усилена тенденция к межпредметному взаимодействию. По утверждению А.Ю. Лазебниковой, это вызвано стремлением преодолеть «порождаемую предметными перегородками фрагментарность знаний учащихся, отсутствие у школьников понимания взаимосвязей и взаимодействия, присущих процессам и явлениям реального мира» [7]. И речь идет не только о межпредметности в «рамках сквозных или близких по содержанию тем различных учебных дисциплин, но и на заимствование методов и идей, характерных для самых разнообразных учебных предметов» [10, с. 5].

И, видимо, учителю обновление содержания деятельности стоит начать с изучения технологий, способов, методов формирования межпредметных умений учеников. А движение в этом направлении может идти от понимания сути самого понятия «межпредметность». Ведь в настоящее время накоплен большой арсенал научно-методической литературы по этому вопросу. Можно порекомендовать такую вышедшую из печати публикацию прошлого года, как, например, статья А.А. Коростелевой «Межпредметный уровень взаимодействия учебных дисциплин в интеграционном пространстве современного образования» [4]. В статье «встречаются» прошлое и настоящее проблемы межпредметности, и учителю будет полезно ознакомиться с подходами к пониманию терминов «межпредметность» и «междисциплинарность» в современной педагогической науке, а также познакомиться с развитием данной понятийной базы в историческом контексте.

Учителя справедливо сетуют, как показало проведенное нами исследование, на недостаток качественной научно-методической литературы, учебников новой формации. Так, 84,9% опрошенным нами респондентов считают, что действующие учебники полностью не соответствуют ФГОС СОО. Хотя в этом направлении предприняты уже некоторые шаги. Это касается, например, учебника по обществознанию. Проблема модернизации учебника, выявлению тенденций и процессов обновления его содержания, а также методики преподавания с учетом условий информационного общества обсуждается в научно-

педагогических кругах. Публикации свидетельствуют, что выявлены образовательные возможности учебников по предмету, определены методические пути использования этих возможностей в интегрированном курсе, которым является «Обществознание», расширено методическое сопровождение и усилен его практико-ориентированный характер [6]. Что же касается непосредственно способов и приемов работы, как в межпредметном, так и в метапредметном поле, то здесь также уже разработан и апробирован на практике серьезный дидактический материал [8], вплоть до «сценирования метапредметного учебного занятия [3] и внутришкольной системы учебно-методического сопровождения развития учебно-познавательной компетентности учащихся [1]. Учителю представлены также целенаправленные приемы работы в социально-гуманитарных дисциплинах (обществознание, история, география), в частности, с текстами [5]. Это особенно важно, т.к. не всякий учитель готов учесть, что «в каждом предмете тексты имеют свою специфику, но вместе с тем опираются на общие подходы. Прежде всего, это понимание текста, которое основывается на извлечении из него необходимой информации, ее интерпретирование в различных ракурсах» [5, с. 134]. В публикации сделан акцент на формулирование ценностных суждений, сравнение, классификацию, обобщение, конкретизацию при работе с текстами. Приведены примеры различных типов заданий, даны методические рекомендации по организации работы с текстами.

Другое дело, воспользуется ли учитель этими возможностями и встанет ли на инновационный путь своего профессионального развития? Можно согласиться с И.Ю. Синельниковым [9], который предлагает несколько вариантов изменения ситуации с педагогическим профессионализмом к лучшему. Например, такие, как создание условий для стимулирования учителей повышать профессиональную компетентность, активизация деятельности школ по внедрению межпредметных технологий в образовательный процесс, объединение усилий педагогов в вопросах профессиональной самореализации и др. В любом случае, требуется желание самого учителя быть готовым непрерывно работать над собой. В противном случае будет сложно обеспечить качество образования, развитие личности обучающегося, способного успешно жить в изменяющемся информационном обществе. И его развитые межпредметные умения будут играть в этом не последнюю роль.

1. Воровицков С.Г. *Внутришкольная система учебно-методического сопровождения развития учебно-познавательной компетентности учащихся* // Вестник Института образования человека. – 2011. – № 1. [Электронный ресурс]: <https://eidos-institute.ru/upload/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-112-Vorovschikov.pdf>

2. Воровицков С.Г. *Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции* // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – № 1. – С. 32–36.

3. Воровицков С.Г. *Сценирование метапредметного учебного занятия* // Эйдос – 2016. – № 1. [Электронный ресурс]: <http://eidos.ru/journal/2016/100/>

4. Коростелева А.А. *Межпредметный уровень взаимодействия учебных дисциплин в интеграционном пространстве современного образования* // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2018. – № 8. – С. 36–40.

5. Крючкова Е.А., Амбарцумова Э.М., Французова О.А. *Приемы работы с текстами в социально-гуманитарных дисциплинах (обществознание, история, география)* // Наука и школа. – 2018. – № 4. – С. 133–141.

6. Лазебникова А.Ю., Французова О.А. *Учебник обществознания: этапы, факторы и направления обновления* // Ценности и смыслы. – 2018. – №5. – С. 73–86.

7. Лазебникова А.Ю., Французова О.А. *Обновление содержания образования в советской школе: актуален ли сегодня опыт 20-х годов* // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2017. – № 8. – С. 36–41.

8. Синельников И.Ю. Изучение предметов социально-гуманитарного цикла: формирование метапредметных умений работать с различными источниками информации // *Преподавание истории и обществознания в школе*. – 2016. – № 6. – С. 36–41.

9. Синельников И.Ю. Пути повышения профессионализма педагогов в вопросе формирования у школьников читательских умений // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. – 2017. – № 4 (14). – С. 16–22.

10. Французова О.А. Межпредметный уровень интеграции содержания образования // *Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций*. – М.: АСУ, 2018. – № 2. С. 289–295.

УДК 372.882

Особенности реализации новых требований ФГОС СОО в условиях обновления содержания литературного образования

Шамчикова Валентина Максимовна, к.п.н., с.н.с. лаборатории общего филологического образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», SPIN-код 1960-2690, Москва, valmaks@inbox.ru

Аннотация: В статье анализируется ФГОС С(П)ОО в аспекте обновления содержания литературного образования старшеклассников, рассматривается взаимосвязь стандарта и примерной программы по литературе, выявляются их особенности, прогнозируются перспективы введения стандарта применительно к литературному образованию школьников.

Ключевые слова: средняя школа; образовательный стандарт; примерная основная образовательная программа; литературное образование.

Features of the implementation of the new requirements of secondary general education federal state educational standard under conditions of literature education updates

Valentina M. Shamchikova, Ph.D., senior researcher Laboratory of General Philological Education, Institute of Strategies for the Development of Education in RAO, Moscow

Abstract: The article analyzes the federal state educational standard of secondary education in the aspect of updating the content of literary education of high school students, examines the relationship of the standard and the approximate program in literature, identifies their features, predicts the prospects for the introduction of the standard in relation to the literary education of schoolchildren.

Keywords: secondary school; educational standard; approximate basic educational program; literary education.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

В XXI веке литературное образование школьников находится в стадии реформирования. Что вызвало необходимость обновления системы образования? Вместе с переменами в политической и общественной жизни государства, изменился «портрет» выпускника (его образ жизни, интересы, социальные запросы, отношение к книге), появились новые педагогические, информационно-коммуникационные и мультимедийные технологии, иные форматы чтения, подростки предпочитают проводить свое свободное время в соцсетях и т.д. Возникла необходимость изменить образовательную парадигму.

На первый план выходит практико-ориентированное обучение школьников, новым нормативным документом становится ФГОС, который основывается на системно-деятельностном подходе и должен вступить в силу в 2020 году.

Каковы особенности ФГОС С(П)ОО? Новизна Стандарта проявляется в следующем: профильность, позволяющая выпускнику выбрать предметы, соответствующие его про-

фессиональным интересам; наличие требований не только к результатам предметных достижений школьников, но и к личностным, метапредметным; установление предметных результатов на базовом и углубленном уровнях.

Как представляется, предметные результаты, определяемые Стандартом в области «Филология» (русский язык и литература), требуют доработки, так как в искусственном объединении двух самостоятельных предметов многое упущено, и не все основные результаты освоения литературы нашли свое место в Стандарте. Кроме того, ФГОС СОО не определяет содержание школьного курса литературы, оно представлено в «Примерной основной образовательной программе среднего общего образования» (ПООП СОО), здесь же детализируются предметные, личностные и метапредметные требования, но уже не в области «Филология», а отдельно к предметам «Русский язык» и «Литература».

В гл. 2 ст. 11 ФЗ «Об образовании в РФ» указано, что «федеральные государственные образовательные стандарты включают в себя требования...к результатам освоения основных образовательных программ». Здесь ничего не сказано о том, что ФГОС должен включать в себя содержание предмета или предметной области. Тем не менее, вопрос о необходимости включения содержания в стандарт стоит на повестке дня.

Необходимо, прежде всего, определить целесообразность включения содержания литературного образования школьников в Стандарт, его формат, насколько необходим перечень произведений для чтения и изучения, в каком виде, должен ли он дублировать список, размещенный в Примерной основной образовательной программе среднего общего образования.

Возможно ли включить в Стандарт содержание без указания конкретных произведений, предназначенных для чтения и изучения? Необходим ли полный список, нужно ли «привязывать» перечень произведений к определенным классам или достаточно представить их общим блоком? А может быть, целесообразно обозначить содержание не конкретного предмета, а предметной области? Вопросов, связанных с включением содержания много, их предстоит еще обсуждать, искать правильные пути решения. В этом бесценным может стать опыт внедрения ФГОС ООО последнего поколения и обсуждение в профессиональном сообществе ПООП СОО.

Рассмотрим, как взаимодействуют ФГОС СОО и ПООП СОО. Цели и задачи, принципы и подходы к формированию примерной основной образовательной программы среднего общего образования соответствуют ФГОС СОО. Впервые программа предлагает расположить содержание блоками: «дидактической единицей программы определен учебный модуль – логически самостоятельный компонент учебной программы» [5]. Однако здесь возникают **проблемы с реализацией содержания примерной программы по литературе.**

Дело в том, что примерная программа предполагает наглядный образец одного из возможных вариантов воплощения заявленных положений ФГОС и общепредметных принципов примерной программы для конкретного предмета. В примерной программе учебного предмета «Литература» такого образца нет. **Первая проблема** связана с тем, что большая часть сложной дидактической и методической работы по составлению рабочей программы, по которой будут учиться школьники старших классов, переложена на учителя литературы. Сложнейшие в содержательно-методическом отношении разработки, наполнение модулей содержанием, распределение планируемых результатов по изучаемым произведениям, – все это должны будут делать учителя [5, с. 237–238].

Заявленные в примерной программе задачи по формированию универсальных учебных действий очень серьезные, широчайшего диапазона [6], с требованиями к урочной и внеурочной работе. В частности, обучающиеся должны в совершенстве овладеть умениями выполнять индивидуальные проекты, причем учитель обязан консультировать каждого школьника в рамках учебного времени. Конечно, очень важно, что самостоятельность в обучении старшеклассников выходит на первый план [7]. **Вторая проблема**

проявляется в том, что в программе по литературе не отражено, как должно выглядеть «обеспечение возможности самостоятельного выбора обучающимися темпа, режимов и форм освоения предметного материала» [5, с. 201]. Как сделать это, если в классе 25 человек и... более того – у преподавателя таких классов может быть несколько? А как совместить это с тем, что учитель должен готовить старше классы к ЕГЭ по русскому языку и литературе, а также к итоговому сочинению?

Важно отметить, что деятельностный подход не отменяет необходимости получения традиционных для старших классов знаний по литературе, освоения массива художественных текстов, формирования читательской компетентности и т.д. В этом контексте первой задачей учебного предмета «Литература» является «получение опыта медленного чтения произведений», которое впервые пытался внедрить методист-интуитивист М.О.Гершензон [8], настаивавший на неспешном, внимательном чтении, вскрывающем художественную красоту произведений и глубины замысла писателя. **Третья проблема** состоит в том, что с учетом интенсивности обучения, большого количества текстов для чтения и изучения, необходимости подготовки к итоговой аттестации времени на «медленное чтение» учитель совершенно точно не сможет найти.

Показательно, что чтению, как ведущему виду деятельности в соответствии со ФГОС СОО, в примерной программе по литературе уделено наибольшее количество внимания, начиная с предметной цели – «формирование культуры читательского восприятия и достижение читательской самостоятельности обучающихся, основанных на навыках анализа и интерпретации литературных текстов» [5, с. 228]. В этой связи ключевой задачей учителя становится формирование читательской самостоятельности у старшеклассников, а роль преподавателя меняется на организатора учебного процесса [5, с. 230]. Кроме того, на плечи учителя ложатся крайне сложные задачи по определению принципа «распределения планируемых результатов», обеспечению «их достижения средствами учебного материала» и формированию «контрольно-измерительных материалов» [5, с. 231], а также подбор текстов «для формирования читательской компетентности», который должен осуществляться «педагогом или группой педагогов-предметников» [5, с. 213]. По сути, учитель, как автор рабочей программы, должен самостоятельно определить содержание модуля, последовательность изучения произведений, в соответствии с этим распределить планируемые результаты и создать задания для итоговых работ. Именно в этом коренится **четвертая проблема** – «рядовой» учитель не сможет справиться со столь сложными и масштабными задачами. Ведь по сути, ФГОС и ПООП СОО предлагают каждому учителю создать свой собственный учебно-методический комплекс.

Обсуждение примерной программы для старших классов учительским сообществом было экспрессивным, что говорит об остроте проблеме и заинтересованности педагогов в продуктивности документа. Полемика проходила с участием авторов, которым учителя высказывали замечания и делали предложения по усовершенствованию программы. Педагогов волновала представленная «свобода», которая приведет к работе по созданию собственных учебников и учебных пособий, что на уроках литературы перестанут обсуждать художественные тексты, или литературные произведения сначала превратятся в иллюстрации, а потом и совсем исчезнут. Учителя спорили о включении или отсутствии того или иного произведения в перечне, не понимали, почему произведение включено в список Б, а не в А [4]... Их смущал проблемно-тематический подход в модулях вместо традиционного историко-литературного – очень сложно будет восприниматься старшеклассниками литературный процесс.

Высказанные опасения актуальны до сих пор относительно уже утвержденной ПООП СОО. Возможно, авторы программы хотели дать больше методической свободы преподавателю, но получилось, что учитель самостоятельно должен создать программу по

литературе по новым сложным критериям, заявленным в ПООП, не имея для этого необходимой подготовки, опыта и даже образца программы.

Перед старшей школой Стандарт и примерная программа ставят важные благородные задачи по воспитанию современного образованного, имеющего привычку к чтению человека, владеющего универсальными учебными действиями и применяющего их на практике, умеющего создавать и защищать проекты, проводить результативные научные исследования, пользоваться информационно-коммуникационными технологиями. Однако на сегодняшний день введение нового Стандарта не дает заявленных результатов: к представленной в нормативных документах работе в большинстве своем не готовы ни школы, ни учителя, ни ученики. Ситуация спешки, невыверенность нормативных документов, неготовность к переменам участников образовательного процесса рождает обозначенные выше проблемные моменты внедрения ФГОС СОО. Очевидно, что в данной ситуации необходимо менять образовательную траекторию с классно-урочной на индивидуальную, требуется переподготовка преподавательского состава, подробные методические рекомендации по введению ФГОС СОО [1; 2; 3] и другие мероприятия.

1. Аристова М.А. *Использование сетевых ресурсов на уроках литературы в школе: метапредметные и предметные результаты* // Ученые записки ИСГЗ. – Казань, 2018. – Т. 16. – № 1. – С. 52–57

2. Бердышева Л.Р. *Исследовательская деятельность школьников на уроках литературы с использованием ИКТ-технологий* // Ученые записки ИСГЗ. – Казань, 2017. – №1 (15). – С.97–103

3. Критарова Ж.Н. *Сетевые образовательные ресурсы как средства обучения* // Ученые записки ИСГЗ. – Казань, 2018. – Т. 16. – №1. – С.295–300.

4. *Общественная экспертиза* [

5. *Примерная основная образовательная программа среднего общего образования*

6. Стрижекурова Ж.И. *Развитие предметных и метапредметных умений в процессе изучения школьниками русской и зарубежной литературы* // Диалог культур и диалог в поликультурном пространстве: Сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. – М., 2016. – С.70–74.

7. Ускова И.В. *Специфика домашней учебной работы школьников в условиях информационно-образовательной среды* // Русская словесность. – №4. – 2017. – С.99-108.

8. Шамчикова В.М. *Методические поиски 20-х годов и актуальные проблемы современной методики преподавания литературы: автореферат дисс. ... канд.пед.наук (13.00.02).* – М., 1995. – 21 с.

6 РАЗДЕЛ. РЕФЛЕКСИВНЫЕ И СОТВОРЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ И УПРАВЛЕНИИ ИМ

УДК 159.923

Рефлексивные методы исследования жизнетворчества

Федорова Елена Прокovieвна, к.псх.н., доц., доц. ФГОУ ВО «Московский государственный педагогический университет», г. Москва, ep.fedorova@mpgu.su

Аннотация. В статье представлены некоторые результаты эмпирического исследования жизнетворчества с использованием рефлексивных методов психологической диагностики. Определен предмет исследования жизнетворчества, выделены показатели для анализа данных. Контент- анализ и последующий рефлексивный анализа позволяют определить психологическую готовность к творческому жизненному самоосуществлению.

Ключевые слова: жизнетворчество, рефлексивные методы, жизненное самоосуществление, творческая активность, творчество, контент- анализ, рефлексивный анализ, жизнь.

Reflexive methods for the study of life-creation

Fedorova E.P., candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Department of psychological anthropology Moscow Pedagogical State University

Abstract. The article presents some results of an empirical study of life-creation using reflexive methods of psychological diagnostics. The subject of the study of life-creativity has been determined, and some results of the study of life-creation have been presented. The examples of the two methods are used to discuss the data obtained, which makes it possible to carry out a reflexive analysis of psychological readiness for creative life self-realization.

Key words: life creativity, reflexive methods, life self-realization, creative activity, creativity, content analysis, life.

Впервые в психологический обиход понятие «жизнетворчество» было введено С.Ю. Степановым для обозначения жизненной стратегии человека, направленной на преумножение своего творческого потенциала и уникальности своих личностных ресурсов и противоположной стратегий «жизнепотребления» и «жизнеисчерпания» [8]. Изучение весьма сложного по своей психологической природе феномена жизнетворчества человека предполагает, с нашей точки зрения, комплексное использование целого ряда таких методов, как – *наблюдение, беседа, метод тестов, метод экспертных оценок, анализ продуктов деятельности* и других. В целях создания «психологического портрета», желательно проводить сбор и анализ диагностических данных, полученных как с помощью количественных, так и качественных методов исследования. Благодаря использованию психодиагностического набора методов достигается некая полнота «психологического портрета» человека, поскольку для исследования жизнетворчества необходимо изучение разных сторон личности, особенностей жизнедеятельности, необходим сбор данных из разных источников.

В ходе теоретического анализа литературы, мы обнаружили, что исследователи, при изучении таких психологических феноменов, как «творческий потенциал», «способность к творчеству», «одаренность», «инновационная активность», указывают: «конкурентно-способная личность» – личность, обладающую высокими резервами, более высокими, чем у других» [1; с.7]. Какие же «психологические ресурсы» обеспечивают высокие результаты? Рассматривается набор психологических характеристик, например, таких как: интеллект, мышление, креативность, мотивация, черты личности и другие. В исследованиях конкретизируется изучение таких показателей, как «сверхчувствительность к проблемам», «интеллектуальная инициатива», «познавательная самостоятельность», «уровень развития логического мышления, памяти, внимания», «интерес к дивергентным задачам», «легкость ассоциирования», «оригинальность», «гибкость», «продуктивность мышления», «способность к прогнозированию и оценке» и другие [7]. Так, например, О.М. Краснорядцева отмечает, что для развития личностных компетенций и рефлексии – качеств, которые определяют инновационный потенциал, внутренние ресурсы жизнетворчества, указывает на необходимость использования методов, позволяющих отследить *динамику* процессов саморазвития, самореализации, профессионального и жизненного самоосуществления [5].

В рефлексивно-гуманистической психологии сотворчества – направлении современной психологии, разрабатываемом С.Ю. Степановым и его коллегами, обоснованы и выделены параметры эмпирического изучения творческой уникальности человека, автор обосновывает и предлагает использовать рефлексивно-инновационные методы диагностики, направленные на изучение творческого и жизненного потенциала человека, на осмысление и переосмысление им различных стратегий своего жизнеосуществления: жизнеисчерпания, жизнеспроизводства и жизнетворчества [2, 9]. Особенностью рефлексивно-инновационной диагностики является *активная позиция* участников исследования к самому процессу исследования. В качестве исследуемых феноменов также выступают

ценности, образ себя, жизненная и профессиональная позиция, способы деятельности и общения [2; с.71].

Авторы другого современного направления психологии, развиваемого учеными Томского государственного университета – системной антропологической психологии – В.Е. Ключко, О.М. Красноярдцева, Э.В. Галажинский и др., полагают: инновационная активность человека является динамическим фактором жизнеосуществления. Способ жизни, стратегия жизни, стилевые особенности жизнеосуществления являются проявлениями творческого отношения к человеку к собственной жизни. Мы согласны с авторами данного подхода в том, что роль, функция, миссия психического состоит в обеспечении жизнотворчества человека «как существа, представляющего высший уровень развития живой материи» [7; с.13]. Жизнотворчество предполагает способность и готовность «подняться над собой» – то есть расширение границ своих возможностей, внутреннего потенциала. В этом смысле нам близка идея о том, что такая характеристика человека как «инновационная активность», обретающая направленность, превращающаяся в силу, выводящую человека за пределы себя, уже осуществленного, но удерживающего свою целостность своим невыходом из режима самоосуществления, саморазвития» [4; с.153], является и динамическим фактором процесса жизнотворчества.

С нашей точки зрения, *предметом* диагностики жизнотворчества могут выступать: особенности мышления, дивергентная продуктивность, характеристики креативности, инновационный потенциал личности (инновационная активность), мотивация достижений, некоторые особенности личности (направленность, рефлексия, коммуникативная компетентность, потенциал самоактуализации), ценностно- смысловые составляющие образа мира человека, открытость/закрытость (внешнему миру), параметры временной организации жизненного мира человека, устойчивость жизненного мира, а также психологический анализ жизнедеятельности человека, сферы его профессиональной и жизненной самореализации.

Изучение проблемы жизнотворчества, в контексте традиции и интеграции двух подходов в современной психологии – системной антропологической психологии и рефлексивно-гуманистической психологии сотворчества, может дать новый импульс изучению проблемы жизнотворчества, самореализации и самоосуществления человека [5, 6, 8, 9]. Рефлексивные методы диагностики, предлагаемые авторами психологии сотворчества позволяют, с одной стороны, диагностировать наличный уровень готовности к творческому самоосуществлению, с другой – выявить потенциал, ресурсы развития творческой уникальности человека [2; с.67].

На основании теоретического обобщения, мы выделили *показатели* для анализа данных, полученных с помощью рефлексивных методов диагностики психологической готовности к жизнотворчеству, среди которых можно обозначить следующие:

– *рефлексия; рефлексивная позиция человека* (Степанов С.Ю., Семенов И.Н., 1983-2000; О. М. Красноярдцева, 2008-2015);

– *стратегии жизненного самоосуществления, творческая стратегия жизнеосуществления* (С.Ю. Степанов, 1996; Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов, 2002; И.О. Логинова, 2010; Е. П. Федорова, 2016-2017);

– *открытость/ закрытость человека как психологической системы* (В.Е. Ключко, 1999-2000; Е.П. Федорова, 2002);

– *устойчивость жизненного мира* (В.Е. Ключко, 2005; И. О. Логинова, 2010);

– *хронотопические характеристики жизненного мира; временной модус жизненных событий* (Е.В. Некрасова, 2005; И. О. Логинова, 2012);

– *смысловая обусловленность жизнотворчества; ценностные характеристики образа жизни и образа мира человека* (Д. А. Леонтьев, 2003; В.Е.Ключко 2005-2015).

Рефлексивные методы диагностики жизнотворчества, предлагаемые авторами рефлексивной психологии сотворчества (С.Ю. Степанов, Е.З. Кремер, Е.П. Варламова), предпо-

лагают получение разносторонней информации об исследованном феномене, создание некоего «рефлексивного зеркала» для участников исследования, чтобы они могли получить также лично значимую информацию для саморазвития [2,5]. Набор рефлексивно-инновационных методик построен на приеме «психологических контрастов»: они выявляют, с одной стороны, сферы проявления творческой уникальности человека, с другой – имеют формирующий эффект: позволяет развивать у участников исследования представление о «собственном индивидуальном своеобразии» и определить «роль творческой активности в событиях своей реальной жизни» [Е.П. Варламова, С. Ю. Степанов, 2002; С.71.]

В ходе нашего эмпирического исследования психологического феномена жизнотворчества, носящего опытно-экспериментальный характер, в контексте данной статьи, представим некоторые результаты исследования с использованием двух методик: первая методика – «Творческая активность в событиях моей жизни» (методики рефлексивной самодиагностики Е.П. Варламовой, С. Ю. Степанова [2], модифицированная нами для целей исследования); вторая – «Моя жизнь и творчество» (проективная методика в форме эссе - свободного сочинения, предложенная и апробированная нами в ходе исследования). В исследовании принимали участие студенты двух педагогических вузов г. Москвы, осуществлено в период 2016-2018 гг., выборка - n=112.

Методика «Творческая активность в событиях моей жизни» была модифицированная нами для целей нашего исследования следующим образом: из предложенного авторами третьего задания «Творческий жизненный путь» [2; с.236] в нашем варианте добавлен показатель «временной модус событий»: участнику исследования предлагается пошагово обозначить *события своей жизни – из прошлого, настоящего или будущего* (события могут быть описаны лаконично или подробно - по выбору автора – от 1-2 предложений и более). Далее мы, следуя авторскому варианту, просим участников исследования обозначить *неповторимость, экстраординарность событий* (проявление по 10 бальной шкале), затем обозначается *сфера жизни*, к которой можно отнести событие, следующий показатель – *эмоции (положительные, отрицательные, нейтральные)*, которые вызваны событием и , наконец, мы предлагаем параметр «*ценность события*» в целях определения субъективной оценки для человека ценности данного события в жизни (оценка также по 10-ти бальной шкале).

Ниже представлена форма аналитической таблицы (см. аналитическая таблица 1), предложенная нами на основании контент-анализа, в которую заносятся полученные данные из протокола участника исследования:

Таблица 1. Творческая активность в событиях моей жизни

№	Название события. Время. (прошлое, настоящее, будущее)	Неповторимость (0-10 б.)	Экстраординарность (0-10 б.)	Творческая активность (0-10 б.)	Сфера жизни				Эмоции (Положит. Отрицат. Нейтральное)	Ценность события (0-10 б.)
					Био +/-	Социо +/-	Личность «Я» +/-	Духовное +/-		
1.										
.										
3										

Некоторые выводы, полученные в результате анализа данных: – чаще всего участники исследования обращаются к своему прошлому опыту, указывают события своей *прошлой* жизни.

Пример: «выпускной в детском саду»; «первый раз в первый класс»; «выпускной в школе»; «сдача первых экзаменов ЕГЭ»; «поступление в вуз»; «первое путешествие». - как «экстраординарные» события отмечено участниками исследования небольшое количество событий жизни (менее 1/10 событий).

Пример: «устройство на работу», «первая поездка за границу»;– из всех указанных событий жизни, менее 1/3 часть респонденты относят к «творческим», это ситуации, которые были инициированы ими и в которых они проявили максимальную активность (активность обозначена от 7 баллов и выше – по шкале от 1 до 10).

Пример: «выбор курсов по французскому языку», «стал изучать философию». – в списке событий жизни у участников исследования преобладают «личностные» или «социальные» события, меньше представлены события, относящиеся к «био» (биологические) и «духовные».

Пример: «победил в конкурсе школьных талантов», «окончание автошколы» (личностные, социальные события).– положительные эмоции в оценке событий жизни доминируют над негативными: это обозначается высокой балльной оценкой (от 7 баллов и выше по 10-ти балльной шкале оценки).– не все обозначенные автором события жизни имеют высокую ценность для респондентов, здесь соотношение 1/3: обобщение позволяет считать каждое третье названное событие ценным для участника исследования (оценка 8 баллов и выше по шкале от 1 до 10).

Пример: «встреча нового года», «выпускной в школе». Анализ данных показывает ($n=112$): творческая активность в событиях собственной жизни в большей степени связана с социальной (52%) и личностной сферой жизни (44%) респондентов, с духовной сферой связывают события своей жизни - 3%, с биологической сферой - 1%.

Рефлексия, происходящая в ходе выполнения методики «запускает» психологический механизм новообразований: анализ позволяет осознать новые смыслы и ценности, ведущий к перестройке поведения и жизнедеятельности; начинается поиск вариантов решения проблем, активизируются процессы саморазвития, пробуждается мотивация к самозменению. Важно соотносить друг с другом показатели (оценочные субшкалы, всего их десять) методики: тогда возможно увидеть целостный «портрет» испытуемого, обнаружить отсутствие или дефицит ресурсов жизнетворчества, анализируется место события в цепочке других, выявляется временная ориентация (заикливание, обращенность в прошлое или ориентация на будущее), которая показывает направленность движения жизни.

Обратимся к результатам исследования по второй методике. Согласно инструкции, при выполнении второй методики, участникам исследования предлагалось в форме свободного сочинения - эссе, не ограничивая себя во времени и объеме, написать свободный текст – высказывание на тему «*Моя жизнь и творчество*». При этом можно было указывать любые события своей жизни, обозначив свое эмоциональное отношение к ним, постараться показать роль и значение творчества в своей жизни. В исследовании приняли участие студенты, которые по предварительному опросу заявили, что они занимаются художественно-творческой деятельностью постоянно, несколько лет (более трех лет, со школьного возраста). Участники исследования указали нам, что активно занимались в прошлом, и в настоящее время каким-либо видом творческой деятельности и обозначали, что творчество занимает в настоящее время важное место в их жизни.

Последующий анализ данных предполагал два этапа: *контент-анализ* текстов сочинений по предложенной (см. ниже) схеме, выборка из текстов описаний, относя их к одному из семи вариантов жизненного сценария. На втором этапе предполагался *рефлексивный анализ* текстов с участниками исследования в форме групповой работы,

которые хотел бы обсудить результаты своих сочинений. Представим ниже в аналитической таблице схему для обобщения полученных данных сочинения, где обозначены семь вариантов (сценарии) описания жизненной ситуации. Один из обозначенных сценариев – седьмой (см. таблица 2), свидетельствует о выходе в пространство свободного, творческого жизненного осуществления, а пятый - «поиск смысла жизни» - фиксирует движение по пути осмысленного жизнеосуществления.

Показатели для анализа были нами выделены с опорой на предложенную В. И. Кабриным модель контент-анализа, которая использовалась им для анализа профиля «пиковых переживаний» в практике работы и исследованиях транскомуникации и описан автором в разработанной концепции транскомуникативного потенциала личности [8, С.161; 9]. По мнению автора подхода, первые четыре варианта говорят «об уходе» от инициативы и «выпадении» из актуальной ситуации «здесь и сейчас», о которой он сам заявляет. Они были дополнены до семи возможных вариантов (сценариев) и выделены нами в ходе контент-анализа сочинений. Поскольку в жизнетворчестве важна инициативная позиция автора в проектировании собственной жизни, «создание» жизненной ситуации самим человеком, преодоление препятствий на пути к цели, стресса, противостояние обстоятельствам, выход из ситуаций «пассивного созерцания», «обреченности» в *активную жизненную позицию* – именно тогда, через это преодоление человек выходит на новый уровень переживаний жизненной ситуации и себя в ней, тем самым он лично участвует в своей жизни, чувствует себя ее творцом. Именно эту стратегию (вариант) мы предлагаем обозначить в седьмой позиции анализа как жизнетворческую. Таким образом, приводим все семь показателей для анализа и аналитическую таблицу (см. аналитическая таблица 2) по итогам обобщения данных:

1) «*уход в ретроспективу*» (говорит/пишет обо всем, что предшествовало данному моменту, обращается часто в прошлые периоды своей жизни, большая часть текста/высказывания – обращение в прошлое);

2) «*уход в себя, погружение, во внутренняя задачу*» (погружение и концентрация на себе, рассказ о своих переживаниях, состоянии, излишняя детализация, рассказ о несущественном, второстепенном, описание своих состояний и мыслей доминирует);

3) «*растворение в ситуации*» (выражает себя во фразах: «раз я вынужден...»; «раз так сложилась ситуация»; «мои родители настояли» и т.п., условная позиция «я – жертва обстоятельств» или, наоборот, демонстрация: «А я вот такой!», в описании присутствует остановки мысли на несущественных деталях, акцент на «внешние силы», приведшие к ситуации, указание на «волю случая», роль внешних обстоятельств);

4) «*уход в прожектерство*» (респондент пишет или говорит о мечтах, планах, фантазиях, надеждах - очевидно не реальных для реализации, демонстративная позиция, имеющая цель произвести впечатление на окружающих);

5) «*поиск смысла жизни*» (респондент выражает мысль о бессмысленности жизни или поиске смысла жизни для себя, «кажется, что жизнь бесцельна и бессмысленна», но в то же время, нужно «искать смысл и себя в этой жизни»);

6) «*отреагирование эмоционального состояния*» (респондент пишет или говорит о своих эмоциональных переживаниях, чувствах, внутреннем состоянии, о беспокойстве и страхах или тревогах или указывает на творчество как способ выражения эмоций и чувств, «рисую, когда я несчастна»);

7) «*направленность в будущее, выраженная мотивация саморазвития и самореализации, потенциал жизнетворчества*» (реальное, а не фантазийное выстраивание своей жизненной перспективы, осознание целей жизни, присутствует мотивация саморазвития, желание самореализации в конкретной деятельности/творчестве, проявление инициативы, стремление к творческому самоосуществлению, которое выражено в мотивации и активном действии: «раскрыться и понять себя в творчестве», «хочу развить и преобразовать свое творчество в нечто совершенное»).

Таблица 2. Модель контент-анализа сочинений «Моя жизнь и творчество» (n=24)

Показатели для анализа: варианты(жизненные сценарии) развертывания жизненной ситуации	Примеры. Цитаты из сочинений.
1.«уход в ретроспективу»	«кажется я рисовала уже в 2 года... сменила 4 школы, не смогла адаптироваться в обществе»; «осознанно желание заниматься творчеством стала в 6 лет»; « сколько себя помню занималась творчеством, получается десятый год».
2.«уход в себя , погружение, во внутренняя задача»	«в постоянном поиске себя и усовершенствовании своих навыков»; « уловить образ, развить его и преобразовать»; « главное – погружение и динамика».
3.«растворение в ситуации»	«хочу передавать настроение и атмосферу»,«руководствуюсь границами своей фантазии»; «все что делаю –хочу трактовать как мой стиль»; « главное –поймать волну-во всем».
4.«уход в прожектёрство»	«хочу осуществлять мечты и желания людей в ярких красках»; « кому-либо из обитателей планеты приглянется мое творчество»;
5. «поиск смысла жизни»	«я есть в этом мире и ищу что- то новое»; « правильно ли я сделал, что стал художником? А нужно ли все это?»; « для меня жизнь- ожидание. Ожидание новых впечатлений, эмоций».
6.«отреагирование эмоционального состояния»	«творчество для меня – помощь и бремя. Когда мне плохо и тяжело- я рисую»; « творчество помогает мне выразить чувства»; «творю обычно под влиянием каких-либо фрустраций или каких-либо негативных событий».
7.«направленность в будущее; мотивация саморазвития и самореализации, потенциал жизнетворчества»	«наша жизнь-это творчество...я люблю творить ,создавать что- то из ничего. Это оживляет меня, дает силы раскрыться и понять себя. Творчество-это огромная шкатулка внутри моей души...»; « творчество окрыляет и дарит надежду на будущее»; « для меня жизнь и творчество –неразделимы».

Последующий рефлексивный анализ в группе – завершающий этап исследования, он показывает участникам возможности рефлексии как психологического феномена. Процесс рефлексии жизненного мира человека обеспечивает акт развития и саморазвития участников исследования «здесь и сейчас», способствует постижению смыслов и ценностей жизни, самого себя, осознание своих потребностей , возможностей и истинных мотивов. В ходе анализа участники исследования понимают самих себя, происходит открытие новому опыту жизни, другим людям, миру.

Рефлексивные методы психологической диагностики, таким образом, позволяют участникам исследования получить уникальный опыт самоанализа, они выявляют свои внутренние ресурсы или дефициты творческого жизнеосуществления.

Проблема жизнетворчества на уровне теоретического и эмпирического исследования, психологической и образовательной практики может быть решена через сближение разных психологических подходов. В частности, продуктивным нам представляется интеграция системной антропологической психологии и рефлексивно- гуманистической психологии сотворчества- двух современных направлений психологии, поскольку оба подхода к пониманию человека постулируют создание такого образовательного пространства, которое бы соотносилось с личным пространством жизни человека, что приводит к актуализации его внутреннего потенциала и обеспечивают «переход возможности в действительность» [3,4,7]. В этом переходе и открываются перспективы более полного ис-

следования феномена жизнетворчества, предполагающее «выход за пределы наличного бытия» [В. Е. Ключко, 2014, с. 12.].

Применяемые нами варианты методик рефлексивной диагностики, предложенные авторами рефлексивно-гуманистической психологии сотворчества и апробированные в исследованиях, образовательной и управленческой практике более десяти лет, имеют большой диагностический потенциал в изучении жизнетворчества. Они позволяют диагностировать основополагающие характеристики жизненного мира человека, а именно – психологической готовности к творческому жизнеосуществлению. Кроме того, рефлексивные методы фиксируют такую способность взаимодействия человека с окружающим миром, которая позволит ему в будущем преодолеть барьеры, жизненные обстоятельства на пути к цели – стать конкурентоспособным [1, 2, 8].

1. Боговяленская Д.Б. *Психология творческих способностей: монография.* – Самара, издательский дом «Федоров», 2009. – 416 с.

2. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. *Психология творческой уникальности человека.* – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.

3. Ключко В.Е. *Тенденциональный анализ развития представлений об одаренности. // Ключко В. Е. Общая одаренность и математическая креативность (системно- антропологический контекст) / отв. ред. В.Е. Ключко. – Томск: Издательский Дом ТГУ, 2014 год. – 156с.*

4. Ключко В.Е., Краснорядцева О. М. *Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности».* – С.151-154 // *Вестник ТГУ, 2010.* – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-operatsionalizatsii-ponyatiya-innovatsionnyu-potentsial-lichnosti>

5. Краснорядцева О.М. *Образовательный опыт развития рефлексии в структуре личностных компетенций студентов, обучающихся менеджменту. // Сибирский психологический журнал.* – 2015. №58. – С. 45-60

6. Логинова И.О. *Исследование устойчивости жизненного мира человека: методика и психометрические характеристики // Психологическая наука и образование.* - 2012. № 3.– С. 18–28.

7. *Психодиагностические технологии выявления потенциала инновационности и одаренности молодежи: учеб. пособие / Ключко В.Е., Краснорядцева О.М., Мацута В.В., Подойницина М.А., Стариченко О.Н., Чучалова О.Н.* – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2013. – 172 с.

8. Степанов С.Ю. *Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций.* - М.: Наука, 2000. – 174 с.

9. *Транскомуникация: преобразование жизненных миров человека/под ред. В. И. Кабарина.* – Томск, Изд- воТ ТГУ. - 2011.– 400с.

УДК 37.015.3

Проблема выбора дидактических систем (учебников и учебных пособий) и использования рефлексивных методов для повышения эффективности естественно-научного образования

Оржековский Павел Александрович, д.п.н., проф. Института биологии и химии ФГБОУ ВО МПГУ, p.a.orzhekovskiy@gmail.com

Степанов Сергей Юрьевич, д.псх.н., проф. Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, parusnik1@ya.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современного образования, связанной с выбором дидактических систем, на основе которых следует обучать школьников естественно-научным дисциплинам. Рассматриваются особенности репродуктивной и продуктивной моделей образования и соответствующих их дидактических систем, а также методов организации учебного процесса.

Ключевые слова: рефлексия, опыт, познание, методы, модели, творчество.

The problem of choosing didactic systems (textbooks and teaching aids) and the use of reflexive methods to improve the efficiency of natural science education

Orzechowski Pavel doctor of pedagogical Sciences, Professor, Institute of biology and chemistry of the Moscow state pedagogical University

Stepanov Sergey doctor of psychological Sciences, Professor, Institute of pedagogy and psychology of education of the Moscow Cite University

Abstract. The article is devoted to the actual problem of modern education related to the choice of didactic systems on the basis of which students should be taught natural Sciences. The features of reproductive and productive models of education and their corresponding didactic systems, as well as methods of educational process organization are considered.

Key words: reflection, experience, cognition, methods, models, creativity.

Статья подготовлена при поддержке РФФИ (грант № 18-013-00915).

В обучении естественнонаучным школьным предметам в зависимости от цели обучения и понимания педагогами его сущности, реализуются два методологически противоположенных подхода. Первому подходу соответствует девиз «Раскрывать как устроен Мир». Второму – «Обучать познавать Мир». В соответствии с этими подходами выстраивается **репродуктивная или продуктивная стратегии обучения, а также соответствующая каждому из них дидактическая система** [9].

Для лучшего понимания их сущности, стратегии обучения можно рассматривать как модели отражающие предельные проявления и способы их реализации в учебном процессе. Для того, чтобы современный учитель мог более отчетливо представить себе разницу между ними, опишем их отдельно.

В соответствии с **репродуктивной моделью** учитель стремиться, чтобы ученики усвоили предписанное нормативом и стандартом содержание обучения. В связи с этим, дидактическая система (т.е. учебники и учебные пособия) выстраивается в логике линейного развития этого содержания. Дидактическая система по какому-либо естественнонаучному предмету определяется базовым учебником и реализованной в нем моделью содержания обучения. Ученик усваивает предлагаемое учебником содержание, а учитель организует процесс этого усвоения. Учебный эксперимент или лабораторная работа имеет в контексте этой модели обучения лишь иллюстративную роль – он показывает ученикам, что содержание соответствует реальности. Опыт познания учеников при этом сводится лишь к способности понимать и запоминать представленное в учебнике и на уроках содержание, а также использовать его при решении типовых задач. Таким образом, опыт познания при таком обучении имеет исключительно интеллектуальный и воспроизводящий характер.

В соответствии с **продуктивной моделью** учитель стремиться, чтобы ученики научились сами познавать реальность. Обучение и усвоение содержания дидактической системы происходит в самом процессе познания реальности. Учебник (и дидактическая система в целом) представляется помощником ученикам в познании ими реальности, своеобразной развивающей образовательно-контентной средой для их когнитивно-исследовательской деятельности. Учитель – создает условия для самоорганизации учащихся в познавательной деятельности. В соответствии с продуктивной моделью обучения опыт познания – это процесс актуализации и формирования способности учеников преодолевать трудности при столкновении с познавательными дефицитами, возникающими в процессе познания реальности.

Таким образом, в соответствии с рассматриваемыми моделями обучения логики выстраиваемых курсов сильно различаются. В соответствии с репродуктивной моделью, ученики знакомятся с теоретическими представлениями науки и обучаются их использовать для объяснения рассматриваемых явлений и для решения типовых задач. Важно при этом, чтобы учебное содержание выстраивалось максимально логично, чтобы одно сле-

довало из другого. Логика рассматривается как основной критерий правильности построения учебного содержания. За аксиому принимается, казалось бы, бесспорный принцип, в соответствии с которым не следует учеников учить, а затем переучивать, нужно обучать сразу на современном научном уровне, т.е. практически по вузовскому лекалу. Поэтому содержание учебников включает в себя самые последние достижения науки, которые подаются в формате вполне законченных и совершенных теории, а факты, как абсолютно достоверные и уже неоспоримые. При этом мало учитывается то обстоятельство, что само научное знание проблемно ориентировано, относительно и постоянно развивается, а интеллектуальных ресурсов психи детей не всегда хватает для того, чтобы «перескочить» в «за облачность» сложнейших научных теорий и концепций, минуя понимание и освоения перипетий их исторического возникновения и становления. В связи с этим хочется процитировать высказывание известного немецкого писателя и философа 20 века Германа Гессе: «Истина не может быть преподана, она может быть только пережита».

В соответствии с продуктивной моделью обучения, теория дается тогда, когда ученики сталкиваются с противоречиями и встречаются с фактами, которым она может дать объяснение. Причем, ученики ставят перед собой необходимость самим выдвигать гипотезы и формулировать модельные представления, позволяющие объяснить эти факты. Основные положения изучаемой теории представляются тогда как завершающие обобщения предлагаемых учениками моделей, верифицируемых ими в экспериментах и лабораторных работах. Таким образом, основные положения теории являются достижением учеников в познании реальности. В дальнейшем теория используется для объяснения различных природных явлений и предсказания последствий воздействия на природные объекты.

В соответствии с продуктивной моделью обучения имеют большое значение факты, которым изученная теория не может дать объяснение. Эти факты служат началом нового цикла моделирования и построения более современных теоретических представлений. Таким образом, циклы моделирования рассматриваются не как обучение и переучивание, а как процесс осмысления и переосмысления теоретических представлений при объяснении фактов, причинно-следственных связей и зависимостей.

При изучении естественно-научных школьных предметов ученики сталкиваются с разнообразием объектов изучения. В соответствии с репродуктивной моделью обучения ученики знакомятся с классификацией (или типологиями) изучаемых объектов, принципом её построения, а также обучаются её использовать. Продуктивная модель же обучения предполагает иную систему построения учебного содержания. Ученики должны сначала столкнуться с разнообразием изучаемых объектов и противоречивых фактов. Это вызовет у них необходимость систематизации этих объектов. После этого они участвуют в построении классификации или типологии. При таком разворачивании обучения классификация или типология представляются не содержанием, которое нужно понять и выучить, а методами познания реальности. Построенная учениками классификация или типология уже являются познавательными достижениями учеников.

Ориентация на репродуктивную или продуктивную модели обучения отражается не только на системах построения темы курса или главы учебника, но и на принципах построения урока и каждого параграфа учебника. В соответствии с репродуктивной моделью в параграфе раскрывается логически выстроенное содержание, проиллюстрированное рисунками, таблицами или графиками. Каждое вводимое понятие имеет четкое и исчерпывающее определение. Сделанные умозаключения подкреплены примерами. В конце параграфа представлены упражнения, для выполнения которых достаточно внимательно прочитать основной текст параграфа. Не допустимы задания, ответы на которые не следуют из содержания параграфов. В соответствии с репродуктивной моделью обучения авторы учебников и образовательных программ стремятся к максимальной легко-

сти усвоения и овладения определенными действиями или компетенциями с наименьшими затратами и всеми учениками. В связи с этим педагог берет на себя всю работу по организации познания учеников на каждой стадии: начиная с мотивации, организации внимания на предмете учебной деятельности, усвоении передаваемых знаний и умений, закреплении этих знаний, оценки достигнутых учебных результатов обучающихся и т.п.

Вместе с тем выполнение метапредметных требований ФГОС предполагает развитие у детей способностей к саморегуляции и самоорганизации. Саморегуляция – механизм управления собственной деятельностью обучающегося при выполнении им конкретных учебных заданий или задач. В современных педагогических работах отдельное внимание уделяется вопросу формирования мотивации выполнения этих конкретных учебных действий и заданий. Для этого задания включаются в определенный контекст, связанный с жизнью, медициной, сельским хозяйством и т.п. прикладными аспектами естественнонаучных дисциплин. Для усиления обучающего эффекта детей учат отдельно составлению плана действий, операциям его выполнения, корректирующим действиям, а также критериальной оценке результатов своей учебной деятельности.

В современных психологических разработках регулятивные действия описываются механизмом интеллектуальной рефлексии [3, 6, 8]. Саморегуляция в этом случае выступает как процесс осмысления и переосмысления предметного содержания, а также операций и действий по его преобразованию, направленных на выполнение учебных заданий.

Поэтапное и пооперационное обучение учеников универсальным учебным действиям (УУД) познавательного характера в соответствии с репродуктивной стратегией образования чревато тем, что они будут отрабатывать и формировать каждую операцию и каждый фрагмент действия по отдельности, что в дальнейшем потребует со стороны учителя специальной организации учебного процесса, направленного на дополнительное формирование паттернов целостной познавательной деятельности, в которой эти отдельные умения и когнитивные операции будут каким-то образом увязываться и приобретать осмысленный и целесообразный характер. Такой «тернистый» путь формирования УУД чреват чрезмерными затратами, многими вынужденными ошибками и демотивацией обучающихся, поскольку он приучает их быть пассивными исполнителями учительской воли. Основное противоречие с ФГОСами здесь кроется в том, что именно учителю принадлежит доминирующая и организующая роль в репродуктивном образовательном процессе. Образно говоря, учитель в нем постоянно выполняет роль поводыря, а ученики – ведомых.

Таким образом репродуктивное и поэтапное формирование УУД приводит к сворачиванию спонтанной познавательной активности обучающихся и процессов их интеллектуальной рефлексии, т.к. главенствующее место в нем занимает учитель, который и является главным деривативом и настоящим субъектом такого обучения, ученик же при этом должен довольствоваться лишь ролью объекта педагогического манипулирования.

В основании репродуктивного обучения лежит рационально-интеллектуалистическая модель разума. В рамках этой модели способность к познанию связывается исключительно с умениями совершать логические мыслительные операции: сравнивать, анализировать, абстрагировать, систематизировать и т.п. Предполагается, что мыслительные способности могут быть сформированы за счет развития элементов логики и логических операций. При этом целостность их компоновки и возможности осуществления всей полноты научной деятельности ученого остается, как правило, за скобками.

По умолчанию считается, что именно научное мышление является квинтэссенцией научной деятельности, которое в позитивистской методологии и сциентистской аксиологической традиции обычно сводится к сугубо интеллектуалистической трактовке. В рамках нее когнитивно-научные усилия ученых, связанные с познавательной деятельностью, объясняются логикой научного поиска и силой их интеллекта. Рефлексивно-смысловая и

личностно-ценностная обусловленность многих научных открытий, проистекающая из уникальности творческой личности самих ученых и их неповторимой судьбы в культурно-историческом контексте развития человечества, в сциентистском науковедении, как правило, упускается.

Вместе с тем в современных исследованиях психологии творчества, в том числе научного [6], убедительно показано, что именно рефлексивно-смысловая регуляция мышления и личностно-коммуникативная самоорганизация человека в интеллектуально-познавательном процессе имеет решающее значение для его продуктивности, для переосмысления стереотипов, для возникновения инсайтных состояний и «ага»-реакций в творческой деятельности.

Поэтому при реализации продуктивной модели обучения важно, чтобы ученик был как можно больше лично вовлечен в познавательную деятельность, был заинтересован в предмете своего исследования, чтобы понимать, с какой целью и ради какого смысла он будет изучать тот или иной параграф учебника. Соответственно содержание параграфа при таком обучении должно быть выстроено в контексте обсуждения явлений реальности и построения умозаключений по их объяснению. Определения же понятий должны следовать из процесса моделирования и могут иметь промежуточный, незавершенный характер. В дальнейшем познавательно-рефлексивном процессе рассматриваемое понятие может быть проблематизировано, переосмыслено, переработано и уточнено, что, собственно, и отличает характер реальной, а не имитационной научной деятельности настоящего ученого.

Использование продуктивной модели обучения предполагает различия **в дидактической направленности заданий, помещаемых как до, так и после каждого параграфа.** Важно, чтобы задания, размещаемые до него, были направлены на проблематизацию, на расширение и уточнение усвоенных ранее знаний, умений и компетенций. Ответы на эти задания ученики должны находить при прочтении основного текста параграфа. Задания же, размещенные после параграфа, должны быть направлены на практическое их применение и использование при выполнении проектных и творческих задач, а тем самым на закрепление новых знаний и умений. Прямого ответа на подобные задания в тексте параграфа ученики не смогут и не должны найти, т.к. его им необходимо будет искать в открытых источниках, например, в справочниках, энциклопедиях или в интернете. Таким образом после параграфа должны быть задания, для выполнения которых ученики должны воспользоваться дополнительными источниками информации.

При выполнении таких заданий ученики должны учиться делать предположения, выдвигать гипотезы, которые обязательно обсуждаются в группах, а затем и всем классом. Система креативных и нетиповых заданий как до, так и после параграфа, имеющих различную дидактическую функцию, позволяет выполнять метапредметные требования ФГОС, которые, по существу, и направлены на обучение способности познавать, исследовать, проектировать и решать творческие задачи, имеющие межпредметный и неопределенный характер условий, а также открытый характер вопросов. Рассмотрим подробнее как может быть организована продуктивная деятельность учащихся при выполнении подобных заданий.

Процесс формирования УУД на основе продуктивной дидактической системы будет протекать эффективно в условиях, когда большая часть регулятивных компонент познания будет отрабатываться сами учениками, т.е. они будут субъектами целостной познавательной деятельности и интеллектуальной рефлексии. А учитель будет лишь побуждать и всячески культивировать, а не выполнять за обучающихся рефлексивно-регулятивные функции, которые начинают актуализироваться и формироваться в процессе осмысления и переосмысления стереотипов познавательного опыта учеников в столкновении с проблемным, противоречивым содержанием творческих задач. С этой точки зрения нельзя учеников эффективно обучать обобщению без запуска механизмов

рефлексивной саморегуляции и осуществления ими интеллектуальной рефлексии и разделять процесс формирования тех или иных УУД и РУУД (регулятивных УУД) на частичные фрагменты и отдельные логические операции.

При этом важно учитывать, что интеллектуальная рефлексия запускается не сама по себе и не по команде учителя, а в результате личностной рефлексии ученика, когда содержание переосмысления связано с собственными его ошибками, с трудностями понимания и поиска решений, с осознанием ограниченности своего прежнего опыта. Соответствие одних действий учителя по внешнему мотивированию обучающихся перед выполнением ими тех или иных заданий недостаточно. Без постоянной личностной вовлеченности в процесс познания мотивация имеет тенденцию к затуханию при столкновении с трудностями.

Без культивирования личностной рефлексии учащиеся регрессируют к воспроизведению отработанного поведенческого стереотипа, формулируемого в современном сленге следующим образом – «Не парься! Если на пути к цели встречается препятствие, лучше поменять цель». Таким образом, с позиции учеников, следующих этому стереотипу, процесс обучения как познания и исследования перерождается в процесс их имитации.

Личностная же рефлексия должна привести ученика к пониманию того, что этот стереотип необходимо преодолеть, т.к. следование ему – это путь в никуда, путь к будущим неудачам. Учитель должен побуждать (культивировать) не только к осмыслению учеником содержания изучаемого предмета и интеллектуальных операций по его освоению и преобразованию, но и к переосмыслению им собственного отношения к предмету, а также отношения к себе как субъекту выполнения когнитивных и креативных заданий, способного и готового преодолевать трудности и проблемно-конфликтные ситуации, возникающих в этом процессе.

Таким образом личностная рефлексия дополняет интеллектуальную саморегуляцию мыслительной деятельности обучающихся более высоким уровнем регулятивных действий, а именно действиями самоорганизации. Саморегуляция отличается от самоорганизации тем, что она направлена на регуляцию действий, необходимых для выполнения конкретных когнитивно-интеллектуальных заданий. И его основным механизмом выступает интеллектуальная рефлексия. Самоорганизация же предполагает наряду с интеллектуальной рефлексией личностную рефлексию и по существу это становится главным механизмом работы ученика над собственной личностной ресурсностью в процессе преодоления познавательных трудностей и препятствий. Получается самоорганизация является основным и определяющим условием саморазвития учеников в процессе обучения.

Этих механизмов рефлексивной саморегуляции и самоорганизации было бы достаточно при индивидуальном обучении. Однако реальный учебный процесс как правило происходит в классе и с целой группой обучающихся. Мало того в самих ФГОСах имеется требование к развитию у школьников коммуникативных и кооперативных компетентностей, связанных с готовностью к работе в команде.

В обычной педагогической практике предлагается множество всяких форм групповой и совместной работы обучающихся, но не каждая форма является эффективной для развития саморегуляции и самоорганизации. Иными словами, сам факт групповой работы учеников не является условием развития у каждого из них необходимых регулятивно-коммуникативных и кооперативных функций, т.к. не запускаются и специально не культивируются механизмы целостной рефлексивной самоорганизации и саморегуляции.

Например, группе из 4-х учеников дается контекстное задание, требующее проанализировать предложенный материал, выделить главное и ответить на вопрос. Что происходит на практике в этой ситуации? Обычно наиболее компетентный ученик диктует остальным требуемый ответ, другим детям остается согласиться с ним и в лучшем случае записать его в свою тетрадь. При обсуждении выполнения задания со всем классом от группы выступает тот же активный ученик. Возникает естественный вопрос: «Чему

учит выполнение такого группового задания». Ответ: одного ученика доминировать над остальными со всеми вытекающими из этого личностными и социальными последствиями, а остальных к подчинению, конформизму и формализму в соответствии с известными словами из песни Владимира Высоцкого: «Жираф большой – ему видней!»

Редко бывает так, что дети при выполнении группового задания начинают разворачивать процесс совместного интеллектуального поиска, начинают дискутировать и обсуждать пути его выполнения. Как правило, даже если имело место в групповой работе какое-либо обсуждение, то и в этом случае обычно более сильные ученики подавляют более слабых. Приведем примеры иных способов организации развития коммуникативных и кооперативных способностей и умений обучающихся, разработанных на основе идей рефлексивной психологии и педагогики сотворчества [1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

В качестве примера культивирования коммуникативной рефлексии, т.е. способности осмысливать и переосмысливать те или иные элементы коммуникативного взаимодействия в группе при выполнении того или иного задания, можно привести разработанную процедуру рефлексивно-инновационного полилога [3, 5, 6]. Суть его состоит в том, что ученикам дается не только интеллектуальное задание, но и правила (инструкция) его выполнения, побуждающая их к актуализации и освоению эффективных рефлексивно-регулятивных функций при групповой работе. При решении содержательной задачи, которая требует группового мыслительного усилия обсуждение регулируется самими учениками так, чтобы все участники полилога высказывали свои мысли по очереди от наименее компетентного (сведущего, понимающего, знающего и т.п.) в обсуждаемом вопросе участника к наиболее компетентному. Степень компетентности может определяться как самими участниками (самодиагностика, выбор роли, само заявка), так и педагогом, который организует работу (важно, чтобы это было сделано мягко и понятно для ребят). Каждого следующего говорящего выслушивают, не перебивают. Вопросы могут задаваться после того, как очередной выступающий закончил говорить и только на понимание и уточнение по формуле: «Правильно ли я понял, что ...?». Именно такая форма вопросов предполагает возможность однозначного ответа: «да» или «нет» и не позволяет скатиться участникам к хаотичному спору, в котором может победить вовсе не тот, кто действительно прав, а тот, кто громче или авторитетнее.

В полилоге то, что говорится лучше сразу же фиксировать на видимом всеми участниками экране, на доске или флипчарте, на листе бумаги одним спикером или по очереди всеми участниками, полным текстом или сокращенной записью.

Еще одно важное правило полилога: нельзя повторяться, т.е. следует говорить только то, что еще не прозвучало, излагать свой взгляд, свою позицию, собственное понимание и мнение. Отмалчиваться тоже не желательно. Не допускается также оценивать сказанное ранее кем-то другим, можно продолжить или развить мысль, развернуть сказанное, предложить альтернативу предложению без критики этого предложения. По завершении круга высказываний, педагог вместе с детьми рефлексировать ход и результаты обсуждения, после этого при необходимости запускается следующий круг полилога. Такого рода взаимодействие побуждает детей к взаимной поддержке, а не конкуренции, к взаимопониманию, т.к. необходимо постоянная сосредоточенность каждого на всем, что говорят другие, к взаимному доразвиванию своих и чужих идей, культивирует дух сотрудничества, а также активность ребенка, направленную не только на понимание и принятие позиции другого партнера по выполнению задания, но и на выстраивание собственной позиции, на генерирование собственных идей.

Именно эти психологические процессы составляют суть коммуникативно-рефлексивных функций и кооперативных компетентностей обучающихся, т.е. механизмы их самоорганизации в совместной работе. Их формированию необходимо уделять постоянное внимание со стороны учителя. Он должен понимать, что культивирование рефлексивно-коммуникативной и рефлексивно-кооперативной компетентностей обуча-

ющихся требует постоянного воспроизводства и наращивания. Только в этом случае можно будет рассчитывать на то, что в ситуациях затруднений и межличностных конфликтов, которые весьма вероятны в естественных (инструктивного недетерминированных) условиях коммуникации, обучающиеся самостоятельно смогут актуализировать и осуществить интеллектуальную, личностную, кооперативную и коммуникативную рефлексию встречающихся трудностей познавательного процесса поиска Истины.

Другим примером, культивирования рефлексивной самоорганизации и саморегуляции может быть использование учителем процедуры позиционной дискуссии, разработанной нами [3, 5, 6] для организации взаимодействия не только внутри одной группы, но и при межгрупповом взаимодействии. Суть этой процедуры опирается на диалектическую триаду Г. Гегеля, согласно которой мышление развивается по спирали: «тезис – антитезис – синтезис». При организации работы в форме позиционной дискуссии весь класс разделяется на три подгруппы, каждой из которых дается свое собственное проектное или творческое задание. Обучающиеся, подготовив свои первичные идеи по их реализации, становятся готовыми, собственно, к началу самой дискуссии. После этого каждой группе (команде) предоставляется возможность предъявить свои идеи, после чего участники от двух других команд могут задать не больше 1-2 вопросов на понимание и уточнение. Далее идеи по часовой стрелке передаются вместе с проектным или творческим заданием в другую команду, которая должна их критически переосмыслить (найти «слабые места») и сформулировать антитезис, т.е. идеи противоположные по своей направленности решения данного задания. Эти идеи также озвучиваются для всех участников дискуссии с возможностью задавания вопросов по их пониманию в соответствии с ранее описанной схемой. После этого начинается следующий цикл внутри групповой работы, когда на основании «тезисов» и «антитезисов» команды, к которым по часовой стрелке перешли задания, должны выработать «синтезис», т.е. такие идеи, которые на более высоком уровне могут снять (примерить) противоречия между идеями двух предшествующих разработчиков. Конструктивная рефлексия этих противоречий, как правило, стимулирует мысль последних команд к более целостной и более глубокой проработке решений по предложенным проектным и креативным заданиям. В результате все участники позиционной дискуссии оказываются соавторами всех проектных и творческих решений.

При реализации методики позиционной дискуссии учитель может культивировать процессы осмысления и переосмысления схем **межгруппового и межличностного взаимодействия**, т.е. способы конструктивной и продуктивной кооперации обучающихся при выполнении ими не только простых заданий, но и при осуществлении ими сложных видов исследовательской и проектной деятельности, когда актуальными становятся процессы взаимной экспертизы, креативного взаимного доразвивания и формирования концептуальных обобщений и схематизаций и т.п. В рамках этой методики на первый план культивирования выходят механизмы кооперативной и коммуникативной рефлексии, необходимые при осуществлении сложно распределенной деятельности между учащимися.

Как завершающий аккорд в процессах культивирования рефлексивно-регулятивных, рефлексивно-организационных функций и форм деятельности выступает собственно рефлексия учителя. Именно она задает смысловой контекст и необходимые образцы для саморегуляции и самоорганизации обучающихся. Так, большое значение имеет проводимый учителем открытый рефлексивный анализ пережитого обучающимися опыта познания и совместной творческой деятельности. В нем учитель может вместе с детьми осмыслить и переосмыслить не только те затруднения, которые связаны с работой над содержанием задания и причинами их возникновения, но и то, какую конструктивную или деструктивную роль сыграли те или иные позиции участников групповой работы, какое влияние оказали их стили общения и способы взаимодействия на конечный ре-

зультат их совместной деятельности. Ну, например, какой-то ученик ценит только свою точку зрения и не утруждает себя понимание и принятием мнений и позиций других участников, или какой-то иной ученик ценит мнения других участников командной работы в зависимости от того, кто его высказал и т.п. В результате рефлексивного анализа ученики могут понять какие позиции имеют конструктивный потенциал, а какие – деструктивный. В дальнейшем это является ценным материалом для их личностной рефлексии и личностного роста каждого ученика, формирования их способности и готовности к индивидуальной и коллективной познавательной и творческой работе, а также для развития профессиональных компетентностей учителя.

1. Варламова Е.П. *Психология творческой уникальности человека: монография* / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов. Издание 2-е. - М.: ИПРАН - 2002.

2. Оржековский П.А. *Методические основы формирования у учащихся опыта творческой деятельности при обучении химии: докторская диссертация.* - М. - 1998. - 267 с.

3. Растянный А.В. *Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве: монография* / А.В. Растянный, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков. - М.: ПЕРСЭ. - 2002. - 320 с.

4. Степанов С.Ю. *К одаривающей педагогике сотворчества* // *Образовательная политика.* - 2014. № 4 (66). - С. 40-48.

5. Степанов С.Ю. *Организация развивающего проблемно-рефлексивного диалога в процессе группового творчества* / *Творчество и педагогика.* - М.: ИФАН. - 1988. Т.IV. - С. 40-46.

6. Степанов С.Ю. *Рефлексивная практика творческого развития человека и организация: монография.* М.: Наука. - 2000. - 278 с.

7. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Степанова Ю.В. *Психолого-педагогический и интеллектуально-когнитивный эффекты применения рефлексивно-сотворческого диалога в образовании* // *Эл. журнал «Известия ИППО».* - М.: МГПУ. - 2017. - <http://izvestia-ippo.ru/stepanov-s-yu-orzhekovskiy-p-a-stepanov/>

8. Степанов С.Ю. *Психология рефлексии: проблемы и исследования* / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // *Вопросы психологии.* - 1985. № 3. - С.31-40.

9. Степанов С.Ю. *О «кольцевой детерминации» естественнонаучного образования* / С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский // *Образовательная политика.* - 2017. № 1. - С. 3-16.

УДК 378

Сотворческие практики в системе повышения квалификации учителей

Печерица Эльза Ильдусовна, к.п.н., доц. кафедры гуманитарного образования, ОГБУДПО «Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», inostr@edu.tomsk.ru

Аннотация. В данной статье представлен опыт института повышения квалификации по разработке и апробации модели интерактивной методической поддержки, обеспечивающей профессиональный рост педагогов за счет использования инновационного потенциала педагогики сотворчества. Актуализируется идеология образования, в процессе которого рождаются таланты обучающегося и педагога. В связи с этим, рассматривается профессиональная деятельность педагога, организованная в логике и методологии педагогики сотворчества.

Ключевые слова: сотворчество, повышение квалификации педагогов, дополнительное образование, рефлексия

Creative practices in the system of teachers' professional development

Pecheritsa E. I., candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of humanitarian education, Regional state budgetary institution of additional professional education " Tomsk regional Institute of professional development and retraining of education workers»

Abstract. This article presents the experience of the Institute of advanced training in the development and testing of the model of interactive methodological support, providing professional growth of teachers through the use of innovative potential of pedagogy of co-creation. The ideology of education is actualized, during which the talents of the student and the teacher are born. In this regard, we consider the professional activity of the teacher, organized in the logic and methodology of pedagogy of co-creation.

Key words: co-creation, professional development of teachers, additional education, reflection

Гуманистическая парадигма образования постулирует представление о человеке как ценности и цели образования, а возвращение творческих начал, индивидуальности обучающегося признается приоритетным направлением современной школы. В данном контексте сотворчество и обучение декларируются как неотъемлемые, взаимосвязанные элементы педагогического процесса. Однако анализ теоретических исследований и образовательной практики показывает, что проблема внедрения педагогики сотворчества в современной школе осложняется тем, что о ее сути и технологиях в педагогической среде известно крайне мало. Большинство российских учителей достаточно осведомлены о других современных педагогических технологиях, например, о педагогике сотрудничества, игровых технологиях, проблемном обучении, Интернет-технологиях, здоровьесберегающих, проектных технологиях и могут с разной степенью эффективности применять их в своей практике. Мониторинг исследования вопроса применения педагогики сотворчества в томских школах показал, что ситуация аналогична общей по России тенденции: о педагогике сотворчества у педагогов имеются фрагментарные представления, часто понятия сотворчества и сотрудничества не различаются. В поиске решения названных проблем в практике образовательных организаций Томской области автором статьи был разработан региональный проект «Педагогика сотворчества учителя и ученика в достижении и оценке образовательных результатов», которому по результатам конкурсного отбора был присвоен статус федеральной экспериментальной площадки ФГАУ «Федеральный институт развития образования» (Приказ ФГАУ «ФИРО» №48 от 15.02.2017). В нескольких следующих статьях приводятся конкретные дидактические и методические разработки, выполненные учителями иностранных языков города Томска в рамках указанного проекта, руководимого А.Г. Асмоловым и С.Ю. Степановым.

Рассмотрим некоторые содержательные аспекты проекта, с целью обсудить возможные формы и приемы работы с педагогами в условиях системы повышения квалификации, а также противоречия и вызовы, возникающие на пути внедрения педагогики сотворчества в практику школ.

Остановимся на этапах проекта, которые нам уже удалось реализовать: подготовительный, исследовательско-аналитический, экспериментально-инновационный.

Подготовительный этап предусматривает работу с проблемно-творческими группами педагогов опорных школ по ознакомлению с теорией психологии и педагогики сотворчества и включает в себя следующие основные направления деятельности

1. Информационная поддержка стартового/установочного периода: анонсирование на сайте координационного центра инновационной площадки, информирование руководителям образовательных организаций, консультирование соискателей и участников проекта.

2. Проведение установочного семинара/видеоконференции по вопросам пилотирования проекта, научно-методических и информационных ресурсах деятельности.

3. Проведение серии теоретических и практических семинаров, тренингов с активным привлечением дидактических игр для педагогов, методик проблемного обучения, погружения в основы сотворческих практик.

4. Подготовка проектных заданий для проблемно-творческих групп педагогов, школьных команд - участников экспериментальной площадки.

Исследовательско–аналитический этап ориентирован на анализ условий, препятствий и проблем работы в сотворческом режиме, включает разработку форм, методов, способов реализации учебной и контрольно-оценочной деятельности на учебном занятии в условиях педагогики сотворчества; проектирование и апробацию модели интерактивной методической поддержки в системе повышения квалификации работников образования, инструментария для мониторинга хода экспериментальной работы.

Экспериментально – инновационный этап представляет собой организацию экспериментальной работы в опорных школах рамках учебно-воспитательного процесса.

В рамках реализации названных этапов была разработана и апробирована система проектных заданий для проблемно-творческих групп (ПТГ) педагогов - школьных команд. Следует отметить, что данная система выступает хорошим управленческим ресурсом, помогает своевременно осуществлять обратную связь, вносить коррективы, гибко реагировать на возникающие затруднения. В таблице, представленной ниже (Таблица 1) можно познакомиться с примерами проектных заданий.

Таблица 1. Система проектных заданий проблемно-творческим группам педагогов.

№	Проектное задание	Содержание деятельности	Результат
Проектное задание 1			
1.1	Изучить методическую литературу о сотворческих формах организации коллективной работы: «рефлексивный полилог» «позициональная дискуссия», «образно-символическая рефлексия», «композиция поля задач или проблем».	Выбрать и описать одну из сотворческих форм, апробировать в практике, проанализировать, описать результаты и выводы.	Статьи педагогов о сотворческих формах организации коллективной работы
1.2	Провести установочные семинары в своей образовательной организации по предметным направлениям: гуманитарного цикла естественно-математического цикла в дошкольном образовании на старшей ступени в начальной школе	Виды семинаров: Вводный – о концепции педагогики сотворчества Аналитический – после проведенных уроков, провести анализ наблюдений как происходит взаиморазвитие ученика и учителя. Обсудить выявленные проблемы, зафиксировать результаты.	1. Презентации семинаров
1.3	Проведение 2-3 открытых уроков	Проведение сотворческих открытых уроков	Сценарии уроков/занятий
1.4	Посетить уроки/занятия коллег (5) с целью изучения проблемы педагогического стиля общения.	Ответить на вопросы: - Как влияет используемый стиль на мотивацию обучения у учеников? -Какие эмоции используются? - Как влияет на развитие личности учителя и ученика?	Отзывы/рецензии
1.5	Проведение анализа уроков	Анализ – как происходит взаиморазвитие ученика и учителя. Обсуждение положительных	Анализ уроков

		сторон и выявленных проблем, фиксация результатов наблюдений	
Проектное задание 2			
2.2	Провести 1 рефлексивный семинар в ОО (не открытый, в своей школе) по проблемам педагогической коммуникации.	Обсудить эффективность применяемых сотворческих технологий, их роль в реализации гуманистической концепции ФГОС, противоречия, пути решения	Аналитическая справка
2.3	Изучить проблему «Сотворческий образовательный процесс и оценивание»	Провести наблюдения, анализ своих уроков и уроков коллег, зафиксировать плюсы и минусы применяемой системы оценивания, описать проблемные зоны	Публикация
2.4	Провести 1 открытый обучающий семинар (с приглашением других ОО)	Во время семинаров провести тренинги с педагогами, помочь лучше понять самих себя, понимать других, учиться выражать свои чувства, переживания, практиковать приемы релаксации и просто хорошо провести время.	Сценарий семинара
2.3	Подготовить материалы выполнения проектных заданий для размещения на сайте	Оформить в электронном формате сборника, авторского профессионального журнала	Публикации
2.4	Провести констатирующие замеры качества успеваемости школьников и профессионального развития учителей С педагогами провести SWOT-анализ собственной деятельности (взаимодействия с учениками)	Изучить показатели: - качество обучения, успешность в конкурсах и олимпиадах - уровень развития контрольно-оценочной самостоятельности учащихся - уровень развития рефлексивности учащихся к целям обучения и к самой учебной деятельности - динамика профессионального развития учителя	Аналитические справки
2.5	Руководителям проектов подготовить сборники по результатам деятельности	Темы сборников: «Сотворчество в образовании и оценка образовательных результатов» «Педагогика сотворчества как ресурс индивидуализации образовательного процесса» «Ассамблея как сотворческая среда взаимо-развития учителя и ученика» (Внеурочная деятельность)	Методические сборники
Проектное задание 3			
3.1	Провести изучение приемов открытого задания	Изучить литературу по методике открытого задания в российском и зарубежном педагогическом опыте.	
3.2	Применять приемы открытого	Апробировать приемы открытого	

	задания на уроках.	задания на уроках, вести дневник наблюдений, фиксировать выводы	
3.3	Познакомить коллег своей школы с понятием рефлексивный образовательный контент	Обсудить вопросы: -какие творческие продукты могут быть на учебном занятии? - учимся создавать творческие продукты для многократного применения (помогающие учителя, по сложным разделам предмета, делающие скучное интересным, от старших – младшим и наоборот и т.п.)	Аналитическая справка
3.4	Проблемно –творческой группе сотворческой Ассамблеи подготовить материалы из опыта работы	Тема «Сотворчество во внеурочной деятельности – на примере программы Ассамблеи»	Сборник публикаций
3.5	Провести в своей образовательной организации Рефлексивную сессию с выставкой первых результатов - разработанных со-творческих образовательных продуктов.	В рамках сессии провести выставку и тренинги взаимобучения школьников, где обучающиеся предлагают/защищают свои идеи, как учить сложным разделам разных предметов используя свои разработки, алгоритмы (творческие, со-творческие продукты)	Фото, видео, презентации о сессии и сотворческих продуктах
Проектное задание 4			
4.1	Апробировать сотворческие практики образовательной деятельности, позволяющие существенно повысить скорость и глубину освоения школьниками программ средней школы.	Важно учитывать вопрос здоровьесбережения обучающегося. За счет чего повышаются данные показатели? Ведь речь идет о темпе усвоения, который различен у обучающихся. Глубина усвоения – здесь подразумевается движение к повышенному и высокому уровню каждого ученика	Аналитическая справка
4.2	Описать один кейс по проблеме из текущей практики	Описать на примере сотворческих практик на учебном занятии (уроке) разных предметных областей	Описание кейса
4.3	Провести промежуточную диагностику и представить результаты	В центре внимания: <i>уровень обученности и уровень обучаемости</i> школьников – как влияет педагогика сотворчества; <i>уровень развития контрольно-оценочной самостоятельности учащихся</i> (самооценивание, взаимоценивание на уроках) <i>уровень развития рефлексивности учащихся</i> к целям обучения и к самой учебной деятельности (способы целеполагания, промежуточной и итоговой рефлексии)	Аналитическая справка промежуточных результатов

		сии); <i>динамика профессионального развития учителя</i> (в контексте взаиморазвития учителя и ученика)	
4.4	Принять участие во Всероссийском форуме образовательных практик 1-2 ноября 2018 года	Подготовить выступление и материалы по результатам экспериментальной деятельности к дискуссионной площадке Форума С.Ю.Степанова «Сотворчество в образовании»	Публикация

Применяемая система проектных заданий позволила выделить основные проблемные зоны при внедрении педагогики сотворчества в практику образовательных организаций:

Во-первых, имеют место противоречия, связанные со стереотипными и поверхностными, неверными представлениями педагогов о педагогике сотворчества – «это что-то похожее на педагогику сотрудничества», «много творческих заданий на уроке», «учитель дает полную свободу детям, поэтому плохая дисциплина». Кроме того, недостаточное количество научно-методической и практико-ориентированной литературы по педагогике сотворчества также выступает тормозящим фактором. Поэтому во время реализации подготовительного этапа необходимо пошагово и терпеливо выстраивать методическое сопровождение начинающих со-творческих педагогов.

Важно учитывать, что процесс сотворчества обусловлен живыми эмоциональными связями, которые возникают между субъектами образования в контексте основных принципов рефлексивно-сотворческого бытия: уникальности, парадоксальности, открытости и избыточности [1, 2, 3, 4]. Соответственно, игнорирование значимости педагогического стиля общения как основы профессионализма учителя является ведущим тормозящим фактором реализации со-творческих процессов в образовании. Наше исследование по результатам посещения 32 уроков педагогов показало традиционное использование учителями авторитарного или индифферентного стилей (52%). Наблюдения показали, что стили авторитарного, индифферентного и неустойчивого поведения учителя порождают следующие результаты: тормозится мотивация к учению, интенсивно развивается невротизация, возрастает уровень тревожности у школьников, блокируется развитие личности учителя и ученика. Отмечаются признаки психологического выгорания у педагогов. Поэтому очевидна актуальность изучения, раскрытия особенностей психодиагностических, коммуникативных аспектов деятельности учителя, в частности, сотворческого (вдохновляющего) педагогического стиля взаимодействия, общения учителя с обучающимися, что во многом определяет эффективность применяемых методов, технологий и приемов. О первом опыте сотворческих практик на уроке, исследованиях влияния педагогического стиля на эффективность обучения педагоги- участники экспериментальной площадки написали в публикациях, их опыт представлен на сайте ГОИПК-РО

Во-вторых, необходимо формировать у педагогов понимание преимущества сотворчества для учителя, которое состоит в том, что оно преумножает профессиональные и личностные силы педагога, а не исчерпывает их как стандартное преподавание. Учитель учится изменяться и преобразоваться, развиваясь в общении с детьми. Таким образом, ребенок и взрослый являются не просто субъектами взаимодействия (сотрудничество), но и субъектами взаиморазвития (сотворчество).

В-третьих, следует раскрывать потенциал педагогики сотворчества для реализации развивающей и мотивирующей функции оценивания, связанной с индивидуальным приращением образовательных результатов учащегося, получением опыта планирования и реализации процесса собственного обучения. А также для освоения мастерства работы учителя в зоне ближайшего развития, в которой процесс творчества идет между взрослым и ребенком, между учителем и учеником.

В задачи нашего дальнейшего исследования входят: разработка механизмов индивидуализации образовательного движения учащегося, способов и приемов его психолого-педагогической поддержки; проектирование и апробирование способов образовательной деятельности, позволяющих существенно повысить скорость и глубину освоения школьниками программ средней школы; разработка педагогического инструментария развития контрольно-оценочной самостоятельности учащихся, познавательной и личностной рефлексии.

Считаем, что наша работа позволит актуализировать проблемы взаиморазвития детей и взрослых, расширит представления об адекватных методах изучения и практикования сотворчества в школе, а также о методическом инструментарии оценки образовательных результатов в сотворческой образовательной среде. Будут разработаны дидактические основы формирования современного содержания образования, пригодного для работы в сотворческом режиме, позволяющие активно развивать познавательные и творческие возможности субъектов образовательного процесса. Таким образом, формируется методическая база педагогики сотворчества, как новая образовательная практика, отвечающая ключевым вызовам современности, а также требованиям ФГОС нового поколения.

1. Оржековский П. А., Мансурова С. Е., Степанов С. Ю. *Повышение квалификации педагогов и выявление его эффективности // Вестник Московского университета. Серия 20. №1. – 2016. - С. 88-96.*

2. Степанов С.Ю. *Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 174 с.*

3. Степанов С.Ю., Кремер Е. З. *Педагогика сотворчества: слав теории и практики // Образовательная политика. - 2011.-№2 (52). – С. 20-23.*

4. Степанов С.Ю. *Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации: колл. монография // Авт. Колл.: С.Ю. Степанов, И.В. Рябова и др.; под ред. С.Ю. Степанова. – М.: МГПУ, 2017. – 292 с.*

УДК 372.8

Образно-символическая рефлексия на уроках иностранного языка

Гришаева Марина Анатольевна, учитель английского языка МАОУ СОШ №4 им. И. С. Черных г. Томск, e-mail: mariigrishaeva@gmail.com

Аннотация. В статье описывается опыт применения образно-символической рефлексии, а также других рефлексивных методик на уроках иностранного языка в школьном обучении. Рассматриваются возрастные рамки и дидактические условия использования рефлексивной работы учителя и обучающихся.

Ключевые слова: рефлексия, сотворчество, образ, методика, иностранный язык, урок.

Figurative and symbolic reflection on the lessons of foreign language

Grishaeva M. A., english teacher of MOU SOSH №4 im. I. S. Chernih, the city of Tomsk

Abstract. The article describes the experience of the use of figurative and symbolic reflection, as well as other reflective techniques in foreign language lessons in school. The age limits and didactic conditions of the use of reflexive work of teachers and students are considered.

Key words: reflection, co-creation, image, methodology, foreign language, lesson.

Полнота, эффективность любых формирующих процессов, в том числе и процесса обучения, во многом зависит от средств и методов педагогического воздействия, но больше всего, от подхода в использовании этих средств и методов. Оптимальным подходом в решении любых педагогических процессов является дискуссионно-поисковая деятельность педагога и учащегося, наличие обратной связи между ними, носящей исследовательско-творческий характер. "Если ученик в школе, - говорил Л.Н. Толстой, - не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать" [5]. Об этом писал также в своих трудах педагог-новатор Ш.А. Амонашвили. В

современной образовательной практике такая деятельность называется сотворчеством и ее формы интенсивно разрабатываются С.Ю. Степановым, его учениками и последователями в особом направлении – педагогике сотворчества [3]. Один из принципов педагогики сотворчества – принцип активности и сознательности. Ученик может быть активен, если осознаёт цель учения, его необходимость, если каждое его действие является осознанным и понятным. Обязательным условием создания развивающей среды на уроке является этап рефлексии. Слово рефлексия происходит от латинского *reflexio* – обращение назад, умение размышлять, заниматься самонаблюдением, самоанализ, осмысление, оценка предпосылок, условий и результатов собственной деятельности, внутренней жизни, самопознание. Теоретически роль рефлексии в психическом развитии учитывается Л.С. Выготским, считающим, что «новые типы связей и соотношений функций предполагают в качестве своей основы рефлексии, отражение собственных процессов в сознании».

В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов. Психологи особо подчёркивают, что становление и развитие духовной жизни связано прежде всего с рефлексией. Современная педагогическая наука считает, что, если человек не рефлексит, то он и не выполняет роли субъекта образовательного процесса. И в таком случае нельзя говорить о личностно-ориентированном обучении. Отсутствие рефлексии – это показатель направленности только на процесс деятельности, а не на те изменения, которые происходят в развитии человека.

Благодаря работам И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова в психологии под рефлексией стали понимать процесс переосмысления личностных стереотипов, представляющий собой прогрессивный способ осуществления человеческого «Я» [2]. При рефлексивном разрешении проблемно-конфликтной ситуации, по мнению данных авторов, переживание конфликтности не подавляется, не игнорируется и не служит толчком к личностному «уходу», а, наоборот, обостряется, поскольку субъекту приходится двигаться к находке решения вопреки очевидной его невозможности. В силу этого стремление решить задачу творчески во что бы то ни стало выражается в осмыслении ситуации как жизненно важной, от разрешения которой зависит личностная самооценка «я» как способного либо не способного к творческому осуществлению. Таким образом, при прогрессивном способе происходит мобилизация ресурсов «я» для достижения решения задачи.

Поэтому, начиная с начальной школы, целесообразно обучать школьников рефлексивной деятельности. Рефлексия может осуществляться не только в конце урока, как это принято считать, но и на любом его этапе. Рефлексия направлена на осознание пройденного пути, на сбор в общую копилку замеченного, обдуманного, понятого каждым. Её цель не просто уйти с урока с зафиксированным результатом, а выстроить смысловую цепочку, сравнить способы и методы, применяемые другими со своими. При взаимодействии с учащимися учитель использует, в зависимости от обстоятельств, один из видов учебной рефлексии, отражающих четыре сферы человеческой сущности: физическую (успел – не успел); сенсорную (самочувствие: комфортно – дискомфортно); интеллектуальную (что понял, что осознал – что не понял, какие затруднения испытывал); духовную (стал лучше – хуже, созидал или разрушал себя, других).

Если физическая, сенсорная и интеллектуальная рефлексия может быть как индивидуальная, так и групповая, то духовную следует проводить лишь письменно, индивидуально и без огласки результатов. Исходя из функций рефлексии, предлагается следующая классификация: рефлексия настроения и эмоционального состояния; рефлексия деятельности; рефлексия содержания учебного материала.

Интересно, что буквально десятилетие назад учителя, работающие в школе, не придавали значения такому важному этапу урока, как рефлексия. Просто ставили оценку, иногда комментируя её, а иногда и нет. Ученики часто оставались недовольны и пытались выяснить: «За что и почему такая оценка?». И тогда учителю приходилось всё разъяс-

нять. Но со временем происходит осмысление, что ученик не просто должен получать знания, но и осознавать то, что он делает, осознавать необходимость учения. Рефлексия становится обязательным условием создания развивающей среды на уроке.

Как показывает практика, все учащиеся могут делать оценку собственной деятельности, как делают, для чего они это делают и что необходимо, чтобы сделать лучше. Учителю же нужно научить ученика это делать, иногда просто направив его, подтолкнув к правильным действиям, сформировав у него способности к рефлексивному контролю своей деятельности как источника мотива и умения учиться. Именно рефлексия помогает ученику формировать желание и умение учиться, обнаруживать незнание в своих знаниях. Если ученик понимает, для чего он изучает данную тему, как она ему пригодится в будущем, какие цели должны быть достигнуты именно на этом уроке, то процесс обучения становится намного интереснее и легче как для ученика, так и для учителя.

Изучив педагогическую и психологическую литературу по проблематике рефлексии и применив почерпнутые из них знания на практике, мы пришли к выводу, что в структуре урока в соответствии с требованиями ФГОС целесообразно использование приёмов образно-символической рефлексии [4]. Реализация этой идеи осуществлялась нами в рамках деятельности федеральной сетевой экспериментальной площадки Федерального института развития образования по теме: «Педагогика сотворчества» (научные руководители: А.Г. Асмолов и С.Ю. Степанов) на базе СОШ №4 им. И. С. Чернышова города Томска.

Когда речь заходит о рефлексии своей деятельности ребенком, это значит, что у ребенка происходит огромная внутренняя работа, которая помогает осознать пройденный путь, увидеть взаимосвязи, систематизировать полученный опыт, сравнивать свои успехи и успехами другого. На этапе рефлексии ученики выступают главными действующими лицами. Рефлексию можно проводить на любом из этапов уроков. Если проводить такую работу с начала урока, тогда к концу урока ученик и учитель будут видеть, что удалось, а что нет, что ученик усвоил, а что нет, что необходимо доработать, а что усвоено на достаточно высоком уровне. Для ребенка очень ценным и важным является то, что он может зафиксировать свои успехи и неудачи. Выбирая тот или иной вид рефлексии, необходимо учитывать цель занятия, содержание и сложность учебного материала, тип занятия, способы и методы обучения, возрастные и психологические особенности учащихся. Главное в организации такой работы – не свести всё к формальности, проводить рефлексию ненавязчиво, с радостью и удовольствием. И тогда учащиеся будут проверять себя «ради себя», а не ради оценки.

Основной проблемой, на наш взгляд, здесь является ограниченное время урока. В этих условиях нужно так планировать урок, чтобы на рефлексию в целом отводилось не более 5-7 минут. Целесообразно вкраплять приемы рефлексии в некоторые виды упражнений. В связи с этим остановимся на тех формах, которые не потребуют от учеников слишком много времени. Выбор форм зависит от конкретной цели проводимой рефлексии. Как показывает практика, дети с гораздо большим интересом включаются в работу, когда им предоставляют право выбора, право оценивания своей работы.

Если эта работа организована в интересной доступной форме, их радости нет предела. Следовательно, ребенок учится с радостью, значит наша цель (сотворчество) достигнута. Приемы рефлексии, которые, на наш взгляд, целесообразно использовать на уроках, представлены ниже.

1. *«My success at the lesson»* - на доске слайд с изображением (на старшей ступени обучения) - в тетради дети отвечают на вопрос и заканчивают предложения *Where are you now ?* 1) I'm at the top because 2) I'm at the bottom because

2. *«Рефлексивная мишень»* – проводится в конце каждого модуля READING LISTENING SPEAKING WRITING.

3. «*Плюс-минус-интересно*» — учащиеся заполняют карточку, что понравилось/не понравилось на уроке, что было интересно (применяется на младшей ступени)

Ф.И./ тема	Плюс	Минус	Интересно

4. «*Рефлексия деятельности*» (применяется на младшей ступени обучения) У меня получилось ... У меня получилось ... У меня получилось ... Действие, которое улучшит мою работу на следующем уроке ...

5. «*Лесенка успеха*» (применяется на любой ступени обучения) - учащиеся схематически рисуют изображение лестницы и располагают себя на ней.

6. «*Градуусник*» - рефлексия эмоционального настроения (настроения). Учащимся предлагается нарисовать на полях тетради шкалу от -12 до +12 и отметить свое эмоциональное состояние в начале и в конце урока. Общее эмоциональное состояние можно узнать, попросив поднять руки тех учащихся, у кого ниже 0, выше 0, -12,+12 или 0.

7. «*Карты развития*» - Evaluation Form (применяется на старшей ступени обучения). The three most important things we talked about today were: A. B. C. Here's what I learned today... A new idea for me was: ... I'm confused about: Here's what I don't understand: This is what this lesson meant to me:

8. «*Карта оценки эмоционального состояния*» (применяется на старшей ступени обучения). Pupil's card:

1) Exercise I found most interesting____ , most enjoyable____ , most difficult____ , most boring_____

2) What emotions do you feel? – I feel ..., positive emotions: satisfaction/happiness/joy/success/ admiration/proud/surprise, negatives emotions: dissatisfaction/irritation/boredom/sadness/fear ,

3) Why? - Because I, ... wasn't bored, ...worked hard, ... didn't relax,answered properly, ... was active, emotional, ... fulfilled the task, ... get a good mark

9. «*Карты ожидания*» - Begin the lesson with a three-column organizer: What I Know, What I Want to know, what I Learned. Have pupils fill in the first two columns in advance of the lesson. Return to the last column as a summarizing strategy for the lesson.

What I Know	What I Want to know	What I Learned

10. «*Вопросы к учителю*» - Questions to the Teacher Have pupils list 3 (or any number) of questions they would like to pursue in relation to the focus of the lesson.

11. «*Think-Pair-Write*»: Pupils are given a topic/question related to the upcoming lesson, they brainstorm it with a partner, but then each student writes his/her own response.

12. «*Карты оценки деятельности*» - Other practices to help evaluate the process of learning: Open-ended questioning, Brainstorming – individual or group, Telling a partner, Think – pair – share activity, Picture it, draw it, model it – show me! E.g. whiteboards, Mindmapping – individual, group, whole class, ime limited goal e.g class list 20 things in x minutes

Итак, здесь представлены разные приемы рефлексии. Главное, использовать их постоянно, чтобы учащиеся могли адаптироваться к такой работе. Все приёмы должны подбираться соответственно возрасту учащихся. Все это - в творческой компетенции учителя. И это творчество поможет добиваться учителю лучших результатов и сделает процесс обучения более эффективным.

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.

2. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. - Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. – 1983. №2. - С.35.

3. Степанов С.Ю., Разбивная Г.А. Ключи педагогики сотворчества. – М. «ПРИЗ». – 2010. – 120 с.

4. Степанов С.Ю. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации // С.Ю. Степанов, И.В. Рябова, П.А. Оржековский и др.; под науч. Ред. С.Ю. Степанова. - М.: МГПУ. – 2017. – 292 с.

5. Толстой Л.Н. Мысли о воспитании // Собр. соч.: В 24 т. - М. - 1913.

УДК 372.8

Методика «Композиция поля задач и проблем» – сотворческая форма организации коллективной деятельности при выполнении заданий открытого типа

Искрижицкая Арина Викторовна, учитель английского языка МАОУ СОШ № 4 им. И.С. Черных, г. Томск, e-mail: AVISKRA-070@yandex.ru

Аннотация. В работе рассматриваются психолого-педагогические условия и дидактические возможности применения одного из методов педагогики сотворчества – «композиция поля задач и проблем» – для обучения в школе английскому языку как иностранному. С целью более эффективной реализации этого метода автором разработаны и апробированы различные учебно-познавательные задания и упражнения «открытого» типа. Отличительным свойством этих заданий является возможность получения при их выполнении нескольких вариантов решений или ответов, что свидетельствует о их творческом характере.

Ключевые слова: рефлексия, открытые задания, сотворческий метод, английский язык, коммуникативная компетентность.

The method of "composition of the field of tasks and problems" is a creative form of organization of collective activity in the performance of tasks of an open type

Iskritskaya A. V., english teacher of MOU SOSH № 4 im. I. S. Chernih of the city of Tomsk, e-mail: AVISKRA-070@yandex.ru

Abstract. The paper deals with psychological and pedagogical conditions and didactic possibilities of using one of the methods of pedagogy of co-creation – "composition of the field of tasks and problems" – for teaching English as a foreign language at school. In order to more effectively implement this method, the author developed and tested various educational and cognitive tasks and exercises of the "open" type. A distinctive feature of these tasks is the possibility of obtaining several solutions or answers when they are performed, which indicates their creative nature.

Key words: reflection, open tasks, creative method, English language, communicative competence.

Тема сотворчества в образовании заинтересовала меня и показалась любопытной с точки зрения поиска новых форм организации коллективной деятельности обучающихся на уроке английского языка. По определению С.Ю. Степанова, педагогика сотворчества – это «система педагогических ценностей, прикладных дидактик, методов и методических приёмов, в основе которых лежит взаиморазвивающая и взаимоодаряющая, взаимопроницающая и взаимодополняющая совместная культуросозидательная деятельность и глубокое личное общение педагога, родителя и воспитанника, периодически меняющихся социальными ролями» [1]. Таким образом, сотворчество понимается как совместное создание чего-то нового, в процессе взаимообогащающего развития педагога и обучающихся.

В своей статье «Лаборатория сотворчества» С.Ю. Степанов упоминает о такой сотворческой форме организации коллективной деятельности как «Композиция поля задач и проблем» [3]. По мнению теоретика рефлексивных практик, «композиция поля задач и проблем» это – инструмент, позволяющий эффективно организовать процесс коллективного обсуждения, размышления и проектирования, порождение творческого продукта». Для того чтобы в ходе применения этой технологии возникли «эффекты сотворчества», педагогу необходимо занять «особую позицию готовности к новому и неожиданному (принцип открытости). Руководствуясь основополагающими принципами педагогики сотворчества (открытость, уникальность, избыточность, партнёрские отношения, взаимоуважение и взаимонаправленность и пр.), педагог создаёт мотивацию и пространство активности обучающихся, а главное сам настраивается на «узнавание неведомого им ранее». «Сценарий урока, режиссура» - это особая, с точки зрения С.Ю. Степанова, и «большая работа, которая начинается с выбора задач, выходящих за рамки учебной деятельности, например, в практику, в науку...» [2]. Общие цели, задачи, выработанные в процессе взаимодействия педагогов и обучающихся, становятся основой для объединения их усилий в дальнейшей совместной работе (в ситуации равенства, паритетности).

Все без исключения дидактические и психологические источники трактуют учебный процесс как последовательное решение учебных задач. Композиция (от лат. composition – составление, связывание, сложение, соединение) – составление целого из частей. Следовательно, можно предложить, что теоретики педагогики сотворчества рассматривают этот метод как один из приёмов целеполагания и планирования, применяемых в организации творческой деятельности педагога и обучающихся [1, 2, 3].

Следует отметить, что проблема творчества в обучении не нова. Известный публицист и философ, учёный и педагог С.И. Гессен (1870-1950) подчёркивал, что урок по своей сути не есть высшая ступень деятельности, он должен быть организован так, чтобы служить переходом к творческой работе. Для того чтобы урок был пронизан творчеством, необходимо, чтобы цели урока были всегда таковы, как будто ученик их сам себе поставил.

Приступая к изучению нового раздела, всегда озадачиваешься вопросом как сделать «погружение» в новый лексический, грамматический и страноведческий материал наиболее привлекательным и эффективным для обучающихся способом, мотивирующим их на дальнейшую совместную работу. УМК «Английский в фокусе» под редакцией О.В. Афанасьевой позволяет организовать знакомство с новым модулем в контексте рефлексивной практики «Композиция поля задач и проблем». Учебник располагает специальной страницей с подборкой разнообразных рубрик. Каждый раздел учебника начинается страницей, на которой представлен материал, сгруппированный в несколько рубрик, дающих представление о теме и содержании изучаемого модуля. В процессе коллективного обсуждения и анализа материала (иллюстраций, таблиц, заголовков текстов и пр.) обучающиеся сами определяют «зону собственного незнания», тем самым определяя свою «зону ближайшего развития». Не могу не согласиться с утверждением С.Ю. Степанова, который полагает, что не только взрослый создаёт зону ближайшего развития для ребёнка, но и наоборот: ребёнок для взрослого создаёт зону развития [1]. В контексте педагогики сотворчества ребёнок и взрослый – это источники взаимного развития и взаимной рефлексии, взаимного воспитания и взаимообучения.

Только выстраивание таких сотворческих отношений помогает заинтересовать детей, помочь им включиться в процесс определения учебных задач. Интерес, как известно, является главной движущей силой к познанию. Задача педагога «запустить» этот процесс, создать атмосферу сотворчества, необходимую для того, чтобы раскрылся талант и ребёнка, и педагога.

Представим конкретный фрагмент урока английского языка в 10 классе, в котором реализована процедура такого рефлексивно-сотворческого метода, как «композиции поля задач и проблем» [3].

T: To begin with, I'd like to pay your attention to the title of Module 5. Let's read it. What's the title?

SS: Holidays...

T: How do you think what the module is about?

S1: I think this module is about ...

S2: In my opinion, the module is about ...

S3: Perhaps this module tells us about ...

S4: To my mind it goes about ...

T: Yes, you're absolutely right. The idea of the module is to introduce concepts relating to holidays and how our lives and environments are affected.

Let's pass over to the rubric "Find the page number for ..."

It's time to browse through the module and find the relevant information.

A travel diary p 82 (a written account of someone's holiday) We're going to make a trip to beautiful Nepal. Have you ever written it? Would you like to try?

A postcard p 96 There are 2 postcards at page 92. Have you ever written a postcard home? How do you think why people send a postcard?

S1: I think they like to share their positive emotions and a good travel experience.

T: That's right! I agree with you! Turn back, please!

There are four pictures at the bottom of the page 81. In order to stimulate discussion and interest I'd like to ask you some questions about two of them.

T: What page is picture 1 from?

S1: It's from page 84.

T: What do you see?

S2: People on a beach in a storm.

T: How do you think they feel?

S3: Cold and unhappy.

T: Let's read the caption in the bubble speech. What's the problem? The problem is that the people didn't expect bad weather at the beach they expected sunny weather. I think the people feel disappointed and annoyed.

T: Have you ever been in the same situation? / Has this ever happened to you? Are you ready to share your bad travel experience?

S1: Last summer I went on holidays to Sochi. The weather was rainy and stormy. I couldn't swim in the sea. I had a terrible experience!

T: What a terrible experience! How awful! I'm sorry to hear that! Would you like to write a short account (article) of a bad travel experience?

S1: Why not? I'd love to.

T: You will be able to do it later after studying section 5b. Let's pass over to the next picture. What page is picture 4 from?

S1: It's from page 90.

T: Who could these people be?

S2: As far as I understand, they're participants of the carnival.

T: What are they doing?

S3: I think they're taking part in a carnival.

T: Why do you think they're dressed like this?

S4: May be they're wearing national costumes.

T: Yes, you're right! These people are participants of the Notting Hill carnival. Every August London is home to the great Notting Hill carnival – the largest arts festival in Europe and the second largest carnival in the world after ... try to guess the carnival in Rio de Janeiro, Brazil.

The carnival is an important cultural event for London's Afro-Caribbean community. The tradition to hold it began in 1964. The motto of this carnival is "Every spectator – is a participant"! Tourists and visitors are invited to join in and dance.

T: Now it's time to pass over to the sections (rubrics) Listen, Read and Talk About.../Learn How To.../ Practice.../ Write/ Make. Let's look through the list of items that will be covered in the Module.

I want you to put a tick next to the items that you think you know or can do;

Cross next to the ones you don't know;

And a star next to the ones you think will be the most useful and interesting for you. (1-2 minutes at your disposal)

It's time to summarise... Are you ready to share your ideas? I wonder what items you have ticked and what items you have marked with a star.

As you can see this module contains many aspects which we're going to study. You have mentioned some of them the most useful and interesting for you. By the end of studying the module you will be able to talk and write about holidays (it will be a postcard home), holiday problems and complains,

describe a bad travel experience (a short account) and sympathise;

write a short story;

design an information leaflet for tourists;

talk and write about marine litter... in English

In fact, you have a good opportunity to improve your writing /speaking/ listening and reading skills. This module offers a wide range of different activities to stimulate interest to studying this theme. I hope you'll enjoy studying the module.

And finally, I'd like to finish off our lesson with a words of wisdom: I hear and I forget, I see and I remember, I do and I understand. (Confucius) Thank you for your support and enthusiasm during the lesson. You were active and helped me a lot. I hope the information is useful for you.

Разработка методического и дидактического материала для приведенного выше урока осуществлялась нами в рамках деятельности федеральной сетевой экспериментальной площадки ФИРО по теме: «Педагогика сотворчества» (научные руководители: А.Г. Асмолов и С.Ю. Степанов) на базе СОШ №4 им. И. С. Черных города Томска. «Композиция поля задач и проблем» как одна из сотворческих форм организации коллективной деятельности является одной из рефлексивных практик, успешно применяемых при изучении иностранных языков (особенно на начальном этапе урока). Использование этой технологии позволяет создать как краткосрочный (на один урок), так и долгосрочный (на раздел) план работы. В процессе коллективного обсуждения и анализа материала (иллюстраций, таблиц, заголовков текстов и пр.) обучающиеся сами определяют «зону собственного незнания», тем самым определяя свою «зону ближайшего развития». Общие цели, задачи, выработанные в процессе взаимодействия педагогов и обучающихся, становятся основой для объединения их усилий в дальнейшей совместной работе (в ситуации равенства, паритетности). Для успешного формирования учебной мотивации у обучающихся необходимо создать условия и особую атмосферу на уроке, в которой у ребёнка должно появиться ощущение свободы выбора и ощущение успешности (компетенции). В процессе знакомства с материалами раздела ребёнок сам для себя определяет область «знания» (своей компетенции) и область «незнания» (пространство для будущей учебной деятельности). Важным на этом этапе является определение «зон» своих интересов в рамках изучаемого раздела.

Практика показала, что если учитель убедителен и может представить изучение лексики и грамматики раздела как необходимое условие для открывающихся больших возможностей и успешности ученика в будущем, тогда ребёнок «включится» в учебный

процесс с энтузиазмом, т.к. имеет представление о конечном результате - зачем это нужно (What for?) и к чему это приведёт (By the end of this module you will be able to...).

УМК «Английский в фокусе» под редакцией О.В. Афанасьевой позволяет организовать знакомство с новым модулем в контексте рефлексивной практики «Композиция поля задач и проблем» в 10 и 11 классах и выстроить дальнейшую совместную продуктивную деятельность педагога и обучающихся в рамках педагогики сотворчества. Ощущение самостоятельного поиска знаний – необходимое условие для успешной учебной деятельности. Здесь важна направляющая, но не доминирующая роль учителя как человека, готового к «новому и неожиданному», способного разделить с ним радость открытий и даже поменяться социальными ролями. Сегодня можно с уверенностью говорить о том, что качественная успеваемость обучающихся в экспериментальных классах возросла.

Обучающиеся с интересом принимают участие в олимпиадном движении. Не могу не отметить успешное участие своих учеников в региональном конкурсе «Время великих открытий»: победитель- ученица 10 «В» класса работа «Открытие фуллерен»; призёр конкурса - ученица 7 «Г» класса «Открытие вакцинации», а также результативное участие обучающихся в международной олимпиаде по «Основам наук».

«Композиция поля задач и проблем» как методический приём (инструмент) позволяет эффективно организовать процесс коллективного обсуждения, планирования. Сотворчество понимается как совместное создание чего-то нового, в процессе взаимообогащающего развития педагога и обучающихся. Результатом этой деятельности является некий «творческий продукт». Таких «творческих продуктов» было создано не мало: начиная от рекомендаций по правильному питанию, как быть здоровым, до обзора (рецензии) на работу заведения общественного питания. Можно констатировать изменение (говорить) об изменении отношения обучающихся и к целям обучения и к самой учебной деятельности. Ученики, как правило, с воодушевлением участвуют в обсуждении материалов раздела, выполняют разнообразные задания, предложенные учителем, и маркируют звёздочкой темы, которые вызывают у них интерес. Охотно делятся информацией из области «знания» (своей компетенции).

Хотелось бы отметить активность и возникающий интерес у обучающихся, ранее не проявляющих особой заинтересованности в изучении предмета. Опора на личный опыт школьников и метапредметные знания позволяют повысить уровень компетенции и мотивацию к дальнейшему изучению. Этот факт, безусловно, радует и позволяет утверждать, что в ходе применения этой технологии, действительно, возникли «эффекты сотворчества», о которых писал С.Ю. Степанов [1, 2].

Оценивая динамику профессионального развития педагога, следует отметить, что применение этой рефлексивной технологии требует от педагога не только «готовности к новому и неизвестному», но и постоянной работы по саморазвитию, совершенствованию профессионального мастерства. Следовательно, обучая, учитель должен учиться сам. Наши ученики – это живые энциклопедии с неизведанным внутри. Казалось бы, на банальные вопросы учащиеся порой могут дать совершенно неоднозначные ответы, что заставляет учителя задуматься и правоте своего или, наоборот, детского мышления. По мнению основателей педагогики сотворчества, ребёнок и взрослый являются источниками взаимного развития и взаимной рефлексии, взаимного воспитания и взаимообучения, и именно таким образом интерес к обучению и познанию сохраняется на протяжении всего образования как для ребенка, так и для взрослого. Таким образом нами на практике доказано, что не только взрослый создаёт зону ближайшего развития для ребёнка, но и наоборот: ребёнок для взрослого создаёт зону развития. В целом применение в этой рефлексивно-образовательной практике сотворческих технологий позволило не только эффективно организовать учебный процесс, повысить мотивацию к дальнейшему изуче-

нию английского языка, но и создать условия для личностного, интеллектуального и коммуникативного роста педагогов и детей.

Важным условием для применения рефлексивных и сотворческих технологий на уроках является предварительная подготовка учителем особых креативных заданий, отличающихся от типовых тем, что они имеют открытый характер. В нашем понимании задания открытого типа представляют собой – задания с множеством вариантов ответов [4]. К заданиям открытого типа относятся два вида – **задания дополнения** и **задания свободного изложения**. Отличительной особенностью заданий свободного изложения является то, что для их выполнения испытуемому необходимо самому записать одно или несколько слов (цифр, букв; возможно словосочетаний или даже предложений). Они предполагают свободные ответы испытуемых по сути задания. На ответы не накладываются ограничения. Однако сами формулировки открытых заданий при этом предполагают наличие одного наиболее правильного ответа из числа возможных. Чаще всего задания со свободным изложением ответа используются в психологических, педагогических, социологических тестах, а также тестах на креативность [4]. На сегодняшний день трудно представить себе современный урок по ФГОС без подобных заданий. Открытые задания нашли самое широкое применение в педагогической практике учителей иностранных языков в нашей школе.

Приведем несколько примеров открытых заданий: вписать небольшую фразу, слово или символы – как дополнение к контексту (например, вставить пропущенную букву, знаки препинания, пропущенное слово и т.д.); свободное изложение – ученику выделяется место для свободного изложения ответа на вопрос (место может быть ограничено по количеству символов, например, не более 100 или 500 символов, 10 слов и т.п.); задания на распознавание символов и их значения; задания - ребусы.

Задания открытой формы бывают двух типов: *задания на дополнение* и *задания со свободно конструируемым ответом*.

Действительно, своё первое *открытое задание на дополнение* обучающиеся получают уже на первом уроке английского языка, когда я прошу детей нарисовать школьный портфель, наполнить его своими ожиданиями (expectations) и тревогами (worries), связанными с новым учебным годом и продолжить фразы: I expect to ... и I'm worried about Далее обучающиеся работают в группах (do a survey) и представляют результат исследования на вопрос «Почему школьники ходят в школу?» (Why do students go to school?), выполняя задание со свободно конструируемым ответом.

Следует отметить, что в УМК «Spotlight» под редакцией О.В. Афанасьевой представлены разнообразные открытые задания. Например, после прочтения и работы с текстами «Подростковая мода в Великобритании», обучающиеся 10 класса выполняют задание, в котором они освещают некоторые аспекты, касающиеся подростковой моды в нашей стране (что носят, где покупают одежду, сколько готовы потратить на её приобретение). В данном задании вопросы являются неким планом для письменного ответа, но не ограничивают творческий потенциал обучающихся. Интересные задания к уроку, посвященному вопросам дискриминации, находим в первом модуле учебника для 10 класса. Сначала обучающимся предлагают объяснить значение подчеркнутых в тексте слов и фраз, а затем продолжить предложения. А также дать совет подросткам, попавшим в трудную жизненную ситуацию (задания на дополнение). Это свободные ответы - по сути задания, предполагающие написание отдельных фраз или даже нескольких предложений. Логическим продолжением является написание статьи (эссе) о противодействии дискриминации (задание со свободно конструируемым ответом).

Таким образом, задания открытого типа помогают учителю не только «проработать» тему (лексику, грамматику, культурологические аспекты), но и «пробудить» творческий потенциал обучающихся, вовлекая их в сотворческие формы. Вообразить себя автором дневника путешественника и написать открытку из Непала, поделиться неудачным опы-

том путешественника – описать его в эссе; написать стихотворение в поддержку сохранения лесов; разработать полезное меню на понедельник, используя «радужную диету»; написать рецензию на работу заведения общественного питания, создать информационный буклет для туристов, приезжающих в твой родной город - это лишь небольшое перечисление примеров открытых заданий, представленных в данном УМК.

Преимущества заданий со свободно конструируемым ответом: легко разрабатывать интересные и разнообразны в содержательном плане позволяют обучающимся продемонстрировать свои способности, выразить и аргументировать свою точку зрения мотивируют к дальнейшему изучению предмета отсутствует угадывание правильного ответа получаемый результат всегда уникален и отражает степень творческого самовыражения. Надо отметить, что некоторые обучающиеся испытывают определённые трудности при выполнении подобных заданий: боязнь совершить ошибку, неумение выстраивать монологические высказывания, недостаточный вокабулярный, незнание или недостаточное владение грамматическими структурами и т.п. Задача педагога - «снять» трудности, «пробудить» интерес к обучению в детях как можно раньше т.к. интерес – является движущей силой познания. Для этого необходимо создать такую атмосферу на уроке, в которой у ребёнка появилось желание узнать что-то новое, неизвестное ему ранее и процесс познания перерос в процесс творчества, а лучше сотворчества. В конечном итоге у обучающегося должна быть сформирована способность практически пользоваться иноязычным письмом, как способом общения, познания и творчества в соответствии с достигнутым программным уровнем иностранного языка.

В заключении следует отметить, что основатели педагогики сотворчества отмечают взаимообогащающее развитие педагога и ученика в случае, если они увлечены общей идеей. Представить трудное задание привлекательным, интересным и «решаемым», а в конечном итоге приносящим удовлетворение от выполнения – вот в чём заключается задача педагога!

1. Степанов С.Ю. *Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций.* – М.: Наука. – 2000. – 174 с.

2. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. *Лаборатория сотворчества - в школе, и не только... // Учительская газета.* - «УГ Москва», №20 от 19 мая 2015 года. - <http://www.ug.ru/archive/60430>

3. Степанов С.Ю. *Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации // С.Ю. Степанов, И.В. Рябова, П.А. Оржековский и др.: под науч. ред. С.Ю. Степанова.* - М.: МГПУ. – 2017. – 292 с.

4. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В. *Оценка ученика: на пути к цифровому образованию. Концептуально-математическая модель. // Народное образование.* – 2019. - № 1. – С. 130-139.

УДК 372.8

Рефлексивный полилог – средство достижения высоких образовательных результатов при изучении иностранного языка

Курочкина Алёна Игоревна, учитель иностранного языка МАОУ СОШ № 4 им. И.С. Черных, г. Томск, e-mail: AIE2788@yandex.ru

Аннотация. Статья описывает опыт применения одного из методов сотворческой педагогики – рефлексивный полилог на уроках английского языка как иностранного в средней школе.

Ключевые слова: рефлексивный полилог, иностранный язык, обучение, педагогика сотворчества.

Reflexive polylogue – a means of achieving high educational results in the study of a foreign language

Kurochkina A. I. the foreign language teacher of MOU School № 4 im. I. S. Chernih, the city of Tomsk, e-mail: AIE2788@yandex.ru

Annotation. The article describes the experience of using one of the methods of creative pedagogy – a reflexive polylogue in the lessons of English as a foreign language in a high school.

Key words: reflexive polylogue, foreign language, teaching, co-creation pedagogy.

Составная часть рефлексивной (позициональной) дискуссии – рефлексивный полилог, был разработан более 30 лет назад известным отечественным психологом Степановым С.Ю. [4, 5] и с успехом применялся в образовательной практике. Цель этой методической процедуры состоит в актуализации и развитии творческих возможностей самостоятельного осмысления проблем инновационной деятельности. Рефлексивный полилог необходим для создания единого проблемного поля и совместного движения в нём. Метод рефлексивного полилога позволяет детально проанализировать предметную область с целью разработки своего рода проекта управленческого решения. Данный метод учитывает разные уровни информированности и компетентности учащихся. Следовательно, данный вид дискуссии нашёл своё применение и в становление образовательного процесса. Исходя из, организации учащимися собственной деятельности рефлексия имеет два основных вида: текущая, осуществляемая по ходу учебного процесса; завершающая, логически и тематически подводя итог деятельности на уроке.

Основываясь на вышесказанном, при разработке уроков для учащихся средней ступени обучения (5-8 классов), мы выбрали следующего рода задания для проведения рефлексии, в рамках рефлексивного полилога, на уроках: «Key words». В целом данная работа осуществлялась в рамках деятельности федеральной сетевой экспериментальной площадки ФИРО по теме: «Педагогика сотворчества» (научные руководители: А.Г. Асмолов и С.Ю. Степанов) на базе СОШ №4 им. И. С. Черных города Томска. Учитель выбирает из текста 4-5 ключевых слов и выписывает их на доску. Далее учащимся предлагается несколько вариантов работы:

1 вариант – в группе либо индивидуально составить и записать свою версию рассказа, употребив все предлагаемые слова.

2 вариант – в группе либо в паре методом мозговой атаки дать общую трактовку этих слов и предложить, как они будут использоваться.

Например, для учащихся 5-х классов был предложен текст – «Some ways to keep fit» из учебного пособия English Favourite под редакцией С.Г. Тер-Минасовой, Л.М. Узуновой, Ю.Б. Курасовской, В.В.Робустовой. Данный текст находится в последнем уроке раздела 4 – Healthy lifestyle. Следовательно, учащиеся в той или иной степени уже владеют лексикой данного раздела. Текст повествует и разновидности соревнований, знаменитых участников в различных видах спорта в Великобритании. На доску были вынесены пять слов: competition, London Marathon, the Boat Race, a skiing marathon, the festival program. Для работы был выбран второй вариант и учитель разделил класс на три группы. В результате, две группы из трех практически верно отгадали, о чем говорится в тексте. А одна группа даже привела точные даты, когда начинаются данные спортивные мероприятия. Из этого напрашивается вывод: данный вид работы применим как во время учебного процесса, так и в качестве подведения итогов урока.

Стоит, отметить, что в зависимости от уровня знаний английского языка, в разных классах можно варьировать ключевые слова, т.е. от простых к сложным (от фраз к единичным словам).

Далее опишем методику под названием «Рефлексивный экран». Обычно в конце урока подводятся его итоги, обсуждение того, что узнали, и того, как работали – т.е. каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале урока целей, свою активность, эффективность работы класса, увлекательность и полезность выбранных форм работы. Ребята по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске: Сегодня я узнал... (Today I have known (about)...). Было

интересно... (... was interesting to me). Было трудно... (.... was difficult for me). Я выполнял задания... (I did exercises ...). Я понял, что... (I have understood that ...). Теперь я могу... (I can ...). Я почувствовал, что... (I felt that ...). Я научился... (I have learnt to ...). Я попробую... (I will try to ...). Меня удивило... (...surprised me). Мне захотелось... (I would like to)

Для учеников 7-8 классов из рефлексивного экрана на доске было предложено оценить фразеологическим оборотом свои ощущения: - каша в голове (I am a muddlehead), - ни в зуб ногой (I haven't a clue), - светлая голова (I have bright spirit).

Или - Шевелить мозгами (I use my brains), - Краем уха (I listened with half an ear), - Хлопать ушами (I fell on deaf ears)

В результате, ученики имеют возможность выразить свою удовлетворенность или неудовлетворенность о прошедшем уроке, о пользе информации, которую они получили. Данный вид работы нуждается в систематическом применении в качестве подведения итогов на уроке. Только в таком случае, вырабатывается чёткое представление о том, чего хочет добиться учитель от учеников. В противном случае, одни ученики теряются в необходимости применения данного вида работы, другие в принципе не понимают значения и перевода фраз и фразеологических оборотов. Подводя итог, можно сказать следующее, что разнородность дискуссии – рефлексивный полилог требует от учителя кропотливой работы. Ведь необходимо обучить учеников участвовать в процессе обучения так, чтобы при постановке задачи решить некую проблемную ситуацию, каждый из них в группе, паре или индивидуально смог дать свой вариант выхода из неё, опираясь при этом на сказанное предыдущим учеником. Кроме этого, данный вид дискуссии хорошо сочетает в себе принцип индивидуализации и дифференциации. Отсюда следует, что использование этих приемов помогает, благодаря учету психологических особенностей учащихся, повысить усвояемость материала в целом.

1. Кабардов М.К. *Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика* / М.К. Кабардов. – М.: Изд-во: Живой язык, 2013. – 400с.

2. Карпенко Е.В. *Английский язык в схемах и таблицах* / Е.В. Карпенко. – М.: Изд-во: Эксмо, 2016. – 192с.

3. Семёнов И.Н. Развитие концепции Н.Г. Алексеева на фоне становления рефлексивно-методологического подхода // *Международный научно-практический журнал Кентавр* № 34. – М.: Изд-во: Смысл, 2004. - С. 31-36.

4. Степанов С.Ю. *Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций*. – М.: Наука. – 2000. – 174 с.

5. Степанов С.Ю. *Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации* // С.Ю. Степанов, И.В. Рябова, П.А. Оржековский и др.; под науч. Ред. С.Ю. Степанова. - М.: МГПУ. – 2017. – 292 с.

6. *English Favourite: Учебное пособие* / С.Г. Тер-Минасова и др. – М.: Изд-во: Академкнига, 2013.

УДК 372.8

Позициональная дискуссия как рефлексивный метод развития коммуникативной компетенции

Филиппова Елена Викторовна, учитель английского языка и французского языка, заведующая кафедрой ГЛЦ МАОУ СОШ № 4 им. И.С. Черных г. Томска, elena_filipova2010@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена обобщению опыта применения метода позициональной дискуссии на уроках иностранного языка (английского и французского). В ней описываются различные психолого-педагогические, методические и дидактические возможности использования данного метода в школьном обучении.

Ключевые слова: дискуссия, рефлексия, сотворчество, коммуникативная компетентность, иностранный язык.

Positional discussion as a reflexive method of communicative competence development

Filippova E. V., teacher of English and French, head of the Department of GLC MAOU school № 4. I. S. Chernih of the city of Tomsk.

Abstract. The article is devoted to the generalization of the experience of using the method of positional discussion at the lessons of a foreign language (English and French). It describes the various psychological, pedagogical, methodological and didactic possibilities of using this method in school.

Key words: discussion, reflection, co-creation, communicative competence, foreign language.

Полнота, эффективность любых формирующих процессов, в том числе процесса социализации подрастающего поколения, во многом зависят от средств и методов педагогического воздействия, но более всего от подхода в использовании этих средств и методов. Оптимальным подходом в решении любых педагогических процессов является совместная дискуссионно-эвристическая деятельность педагога и воспитанника, наличие обратной связи между ними, носящей исследовательско-творческий характер (Сократ, Л.Толстой, Н.Винер, Ш.Амонашвили). В современной педагогике такая деятельность обозначается как педагогика сотворчества.

Согласно основателю этого современного направления С.Ю.Степанову: педагогика сотворчества – совместная деятельность педагога и ученика, периодически меняющихся ролями, и ведущая к их взаимному обогащению и развитию. Важно подчеркнуть, что данная педагогика возможна лишь на основе психологических знаний, норм и правил межличностного общения, без соблюдения которых, по нашему мнению, вообще невозможна никакая конструктивная совместная деятельность. В процессе этих взаимоотношений следует формировать уважительное отношение к партнеру по общению (обучать ведению беседы, спора, умению слушать). Необходимо вырабатывать установку на интерес к предмету общения, раскрывать его познавательный характер, ведь именно благодаря ему человек во многом получает новую информацию об окружающей его действительности. С этой точки зрения общение носит продуктивный характер.

Развитие коммуникативной компетенции учащихся – одна из основных целей учителя иностранного языка. Современному учителю необходимо находить новые формы и методы обучения, позволяющие организовать эффективный педагогический процесс. Одним из эффективных рефлексивных методов коммуникативной компетенции является позиционная дискуссия, разработанная как психолого-педагогический метод Степановым С.Ю. [4, 5]. Этот метод имеет ярко выраженную рефлексивную и сотворческую направленность.

Дискуссия на уроке побуждает учащихся к активному общению, к спонтанной речи, к обсуждению проблем, выражению своих мыслей и своего отношения к определенной проблеме. В своей практике, на уроках иностранного языка этот метод целесообразно использовать на уроках обобщения и закрепления знаний. На данных уроках у учащихся уже должен быть достаточный лексический запас по определенным темам. После прочтения текстов, статей или сказок, ученикам предлагается конкретная тема, проблема для обсуждения, которая была затронута в прочитанных произведениях. Далее следует проведение позиционной дискуссии.

Организационно позиционная дискуссия заключается в том, что вся большая группа делится на три мини-группы, после чего каждая мини-группа обсуждает внутри себя тему и формулирует аргументы. Причем аргументы предъявляются в следующей последовательности: сначала каждая мини-группа внутри себя формулирует позитивный тезис (положительные аргументы) по поводу конкретной темы, затем другая группа в ответ на этот тезис формулирует антитезис (отрицательные аргументы).

Эти условия будут способствовать процессам совместного творчества. Заслушав тезис и антитезис, третья группа пытается найти конструктивный компромисс или синтез, учитывающий оба утверждения (например, учитывая рациональное зерно, предложенное первой группой, и проблемы, поставленные второй группой, необходимо доработать предложенные условия в следующем направлении...). После этого позиции в группе сдвигаются по кругу, и та группа, что работала над синтезом, думает над антитезисом, а группа, заявлявшая в начале тезис, размышляет над синтезом. После представления аргументов, позиции в группах вновь сдвигаются. Можно сказать, что подобная рефлексивная практика позволяет каждому ученику подойти к обсуждаемой теме с разных точек зрения, а соответственно актуализировать и отработать различные лексические и стилистические конструкции иностранного языка в живом общении с одноклассниками.

Проанализировав полученные результаты, следует заметить, что данный рефлексивный метод безусловно обладает целым рядом дополнительных преимуществ: развивает коммуникативную компетенцию, является формой совместного творчества, позволяет учащимся проявлять лидерские качества, дает возможность работать самостоятельно, позволяет ученикам самим добывать необходимую информацию. Несмотря на все преимущества, у данного метода есть особенности, которые нужно учитывать при его использовании. Так, подготовка к позициональной дискуссии занимает достаточно много времени учителя, кроме того, необходимо отводить времени на выбор вопроса или проблемы для обсуждения на уроке. Применяя на своих уроках данную форму работы, хочется отметить, что ребята учатся слушать друг друга, уважать мнение другого, учатся задавать вопросы, таким образом происходит не только их лингвистических компетенций, но активизируется и их социализация.

Представленные нами разработки осуществлялись в рамках деятельности федеральной сетевой экспериментальной площадки ФИРО по теме: «Педагогика сотворчества» (научные руководители: А.Г. Асмолов и С.Ю. Степанов) на базе СОШ №4 им. И. С. Черных города Томска.

1. Толстой Л.Н., Мысли о воспитании // Собр. соч.: В 24 т. - М., 1913

2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990

3. Норберт Винер «Я-математик». – М.: Изд-во: Наука, 1964, гл 12 «Годы войны. 1940-1945», с. 213-265.

4. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука. – 2000. – 174 с.

5. Степанов С.Ю. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации // С.Ю. Степанов, И.В. Рябова, П.А. Оржековский и др. - М.: МГПУ. – 2017. – 292 с.

УДК 372.8

Измерение эффективности рефлексивно-сотворческих форм работы на уроках английского языка

Гришаева Марина Анатольевна, учитель английского языка МАОУ СОШ №4 им. И. С. Черных г. Томск, marigrishaeva@gmail.com

Искрижицкая Арина Викторовна, учитель английского языка МАОУ СОШ № 4 им. И.С. Черных г. Томск, AVISKRA-070@yandex.ru

Курочкина Алёна Игоревна, учитель иностранного языка МАОУ СОШ № 4 им. И.С. Черных г. Томск, AIE2788@yandex.ru

Филиппова Елена Викторовна, учитель английского языка и французского языка, заведующая кафедрой ГЛЦ МАОУ СОШ № 4 им. И.С. Черных г. Томска, elena_filipova2010@mail.ru

Аннотация. В статье описаны способы и результаты измерения эффективности рефлексивно-сотворческих форм работы учащихся на уроках английского языка как иностранного. Приведены конкретные примеры самих процедур измерения, а также представлены в таблице и диаграммах результаты тех сдвигов в знаниях, умения и компетентностях, которые произошли за счет применения таких рефлексивных и сотворческих технологий, как «полилог», «позициональная дискуссия», «композиция проблемного поля», «образно-символическая рефлексия».

Ключевые слова: рефлексия, сотворчество, иностранный язык, урок.

Measuring the effectiveness of the reflective and creative forms of work at lessons of english language

Grishaeva M. A., english teacher of MOU SOSH №4 im. I. S. Chernih, the city of Tomsk.

Iskritskaya A. V., english teacher of MOU SOSH № 4 im. I. S. Chernih of the city of Tomsk.

Kurochkina A. I. the foreign language teacher of MOU School № 4 im. I. S. Chernih, the city of Tomsk.

Filippova E. V. teacher of English and French, head of the Department of GLC MAOU school № 4. I. S. Chernih of the city of Tomsk.

Abstract. The article describes the methods and results of measuring the effectiveness of reflexive and creative forms of work of students in the classroom of English as a foreign language. Specific examples of the measurement procedures themselves are given, as well as the results of those shifts in knowledge, skills and competencies that have occurred through the use of such reflexive and co-creative technologies as "polylogue", "positional discussion", "composition of the problem field", "figurative-symbolic reflection" are presented in the table and diagrams.

Key words: reflection, co-creation, foreign language, lesson.

В педагогической психологии давно уже отработаны и применяются экспериментальные методы, предполагающие активное вмешательство исследователя (педагога или психолога) в деятельность испытуемого (обучающегося) с целью создания условий для его более эффективного развития. Целью данной работы явилось измерение психолого-педагогических эффектов и результатов применения инновационного потенциала сотворческих форм организации коллективной работы учащихся на уроках иностранного языка в рамках общеобразовательной программы основного общего образования, рабочей программы по предмету и УМК "Favourite" С.Г Тер-Минасова, Л.М. Узунова. Эта цель была актуализирована в рамках деятельности федеральной сетевой экспериментальной площадки ФИРО по теме: «Педагогика сотворчества» (научные руководители: А.Г. Асмолов и С.Ю. Степанов) на базе СОШ №4 им. И. С. Черных города Томска.

Содержание эксперимента заключалось в том, что «объект» (в данном случае, группа учащихся 4-5 классов) «помещается» не в обычную, а специальную обстановку (создаваемую с помощью сотворческих и рефлексивных технологий, разработанных С.Ю. Степановым и его последователями для повышения эффективности коммуникаций и групповых взаимодействий участников коллективной работы [1]), а исследователь (учитель) отслеживает направление, величину и устойчивость изменений, интересующих его характеристик. В процессе практического этапа происходят большие и малые «моменты озарения» и должен наступить, наконец, важнейший «момент перелома» - предвестник перехода на новый, более высокий уровень учебно-воспитательного процесса. Для того, чтобы провести соответствующие замеры и увидеть динамику описанных сдвигов должным образом, следует придерживаться трех стадий, которые имеют свои конкретные цели: констатирующая, формирующая и контролирующая.

Констатирующий эксперимент. На первой стадии основной целью является определение (констатация) начального уровня всех параметров и факторов, которые подлежат отслеживанию в эксперименте. Проводится изучение начального состояния педагогической системы с помощью диагностических средств и методов, выясняется уровень ЗУН,

воспитанности, определенных качеств личности или коллектива. С помощью методов наблюдения, изучения документации устанавливается наличие необходимых условий для проведения эксперимента, оценивается состояние самих участников эксперимента.

В нашем исследовании приняли участие учащиеся нескольких классов: 4 «Е», 5 «А», 5 «Б».

Характеристика 4 «Е» класса: Все ученики этого класса были распределены на две одинаковые учебные группы. В каждой группе по 15 человек. У обучающихся в обеих группах выявлена высокая мотивация к изучению английского языка, быстрый темп усвояемости материала и работоспособность. Учащиеся этого класса регулярно выполняют домашнее задание.

Характеристика 5 «А» класса: 13 учащихся (мальчиков – 6, девочек – 7). У обучающихся данной группы изначально была установлена низкая мотивация к изучению английского языка, хотя ученики частично творчески развиты, в меру любознательны, но при этом пассивны. Темп индивидуальной деятельности относительно низкий, но на предложения работать в группах откликаются с охотой. Учащиеся этого класса систематически выполняют домашнее задание.

Характеристика 5 «Б» класса: 14 учащихся (мальчиков – 7, девочек – 7). У обучающихся данной группы высокая мотивация к изучению английского языка, ученики творчески развиты, любознательны и активны. Ребята отличаются высоким темпом деятельности, с плавной сменой речевой деятельности, с радостью вовлекаются в коллективную работу. Учащиеся проявляют высокую степень активности и самостоятельности при выполнении заданий на уроке. Учащиеся систематически выполняют домашнее задание.

Формирующий эксперимент. В соответствии с намеченной программой, различные виды экспериментальных воздействий на объект осуществляются в практической учебной и воспитательной работе с экспериментальными объектами. По ходу формирующего эксперимента педагог ведет дневник эксперимента, в который записываются фактически осуществленные воздействия на учеников, проведение коллективных, групповых мероприятий и индивидуальных мер, их коррекция. Полезно фиксировать замечания о конкретных условиях эксперимента, об эмоциональных реакциях, отношении учащихся к экспериментальным воздействиям, обнаруженные недостатки и затруднения в организации процесса. Это позволит сделать выводы и рекомендации более детальными и ценными. В течение формирующего эксперимента педагог следит за изменением интересующих его параметров, может делать промежуточные срезы тех или иных характеристик и вносить коррективы в эксперимент, подправлять или конкретизировать гипотезу.

Контролирующий эксперимент. Третья стадией практического этапа является тщательный сбор и регистрация (измерения, описание, оценки) всех конечных показателей учебного процесса – контролирующий эксперимент.

В целом в исследовании были апробированы такие формы сотворчества как: рефлексивный диалог, позициональная дискуссия, образно-символическая рефлексия и композиция поля задач и проблем [2]. Внедрение рефлексивно-сотворческих форм началось с начала третьей четверти учебного года 2017-2018. Для наглядности были созданы критерии, с помощью которых можно было наблюдать влияние подобных форм на учебный процесс.

Уровень развития рефлексивности учащихся к целям обучения и к самой учебной деятельности высчитан с помощью анкетирования, которое выглядит следующим образом (на примере одной из тем урока):

Оцениваемые универсальные учебные действия: личностное действие самоопределения в отношении эталона социальной роли «хороший ученик»; регулятивное действие оценивания своей учебной деятельности.

Возраст: 11—12 лет.

Метод оценивания: фронтальный письменный опрос.

Описание задания: учащимся предлагается в свободной форме письменно ответить на вопросы:

1. Как ты считаешь, кого можно назвать хорошим учеником? Назови качества хорошего ученика.

2. Можно ли тебя назвать хорошим учеником?

3. Чем ты отличаешься от хорошего ученика?

4. Что нужно, чтобы можно было уверенно сказать про себя: «Я — хороший ученик»?

Критерии оценивания: адекватность выделения качеств хорошего ученика (успеваемость, выполнение норм школьной жизни, положительные отношения с одноклассниками и учителем, интерес к учению).

Уровни рефлексивной самооценки школьника:

1. Называет только одну сферу школьной жизни.

2. Называет две сферы школьной жизни.

3. Называет более двух сфер школьной жизни; дает адекватное определение отличий «Я» от «хорошего ученика».

Уровни оценивания:

1. Называет только успеваемость.

2. Называет успеваемость и поведение.

3. Дает характеристику по нескольким сферам и дает адекватное определение задач саморазвития, решение которых необходимо для реализации требований роли «хороший ученик»: 1 — нет ответа, 2 — называет достижения, 3 — указывает на необходимость саморазвития.

Качество обучения, успешность в конкурсах и олимпиадах: высчитывалось с помощью формулы: Качество знаний = (кол-во "5" + кол-во "4") / общее количество учащихся.

Уровень развития контрольно-оценочной самостоятельности учащихся рассчитан с помощью рефлексивных карточек, таких как:

Я знаю... Я могу... Я умею: 1)... 2)... 3)...

Я справился(лась) с: 1)... 2)...

Я сегодня был(а) в учебной деятельности...

Я доволен(а)...

В результате применения на практике вышеизложенных критериев, мы получили результаты, которые нашли свое отражение в таблице 1 и рисунке 1 (см. диаграмму).

Таблица 1. Влияние рефлексивно-сотворческих форм обучения.

	4-й класс (2017-2018 уч.год)	5(4)-й класс (2018-2019 уч.год)	5-е классы (2017-2018 уч.год)	6(5)-е классы (2018-2019 уч.год)
Уровень развития рефлексивности обучающихся к учебной деятельности (в %)	38%	49%	35%	47%
Качество обучения (в %)	45%	56%	43%	59%
Уровень развития контрольно-оценочной самостоятельности учащихся (в %)	32%	44%	30%	42%

Выводы:

1) Лучшим учителем, как известно, является собственный жизненный опыт. То, что нам удастся добыть самим своей головой и собственными руками, всегда дает конкретный результат и плюс еще индивидуальное развитие. Исходя из особенностей учеников

4 «Е» (5«Д») и 5 (6) «А» классов (изначально, большинство детей показали низкий уровень готовности к участию в эксперименте, несколько ребят имеют логопедический диагноз, 4 обучающихся имеют языковой барьер, один ученик имеет ограничения возможности здоровья V вида), мы нашли свой рациональный и достаточно эффективный способ рефлексивной деятельности. Назовем его «Фоторефлексия». Современному учителю доступны такие технические средства, как цифровые фото и видео камеры, компьютер. Во время урока делаем несколько фотографий (их количество зависит от занятости учителя на конкретном уроке). В конце урока мы просматриваем фотографии. Можно организовать просмотр на фоне музыкального сопровождения, или в тишине, или сопровождая его вопросами, беседой, иногда даже смехом. У ребенка включаются процессы непроизвольной самооценки, таким образом, развиваются навыки рефлексивной деятельности. В этих классах особенно хорошо «прижилась» форма образно-символической рефлексии [2]. Можно сказать, смело, что к концу учебного года по сравнению с началом года, ребята чувствуют себя более комфортно, не боятся задавать вопросы, когда им что-то непонятно, стараются выражать свои мысли на иностранном языке.

2) Вторая группа реципиентов – учащиеся 4 «Е» (5«Д») и 5 (6) «Б» классов отличились высокой скоростью усвоения материала при использовании различных форм коллективной деятельности. В особенности рефлексивный полилог [2], в контексте которого применялись такие приемы, как: «Ключевое слово», «Бортовой журнал», «Рефлексивный экран» (описание данных приемов можно найти в статьях авторов, размещенных в данном сборнике). Последний прием помогал оценить умение излагать своё мнение, аргументировать свою точку зрения, оценивать свои достижения, адекватно оценивать собственное поведение. Сначала процесс проходил довольно медленно. Так как ребята в классах - гиперактивные, скорость работы на уроке высокая. Для того, чтобы организовать ребят потребовалось немало сил и времени. Еще одна отличительная черта классов – опережение действий учителя. Следовательно, чтобы организовать и поддерживать интерес у ребят приходилось каждый урок применять новые приемы.

3) Общее воздействие сотворческих форм на становление учебного процесса во время эксперимента:

а) Благодаря сотворческим формам система оценивания стала прозрачной и объективной. К нетрадиционным формам оценивания в классах можно отнести рейтинговую систему, основанную на принципе накопления баллов в течение определённого отрезка времени или в ходе прохождения отдельной предметной темы.

б) К сложности применения сотворческих форм, с которой столкнулись авторы статьи в ходе их практического применения, можно было бы отнести то обстоятельство, что придерживаться всех норм и правил не хватает времени, отведенного на урок. Т.е. либо соблюдать учебный план, либо отдавать урок полностью под экспериментальные формы обучения. В будущем, при составлении уроков, планируется найти баланс между формами сотворчества и учебным планом.

В заключение, хотелось бы отметить тот факт, что использование на уроке различных сотворческих форм коллективной деятельности более эффективно сказалось на успеваемости «слабых» классов. Показатели к концу года повысились практически у всех ребят, даже у самых инертных.

1. Степанов С.Ю., Разбивная Г.А. *Ключи педагогики сотворчества*. – М. «ПРИЗ». – 2010. – 120 с.

2. Степанов С.Ю. *Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации* // С.Ю. Степанов, И.В. Рыбова, П.А. Оржековский и др. - М.: МГПУ. – 2017. – 292 с.

УДК 372.8

Возможности реализации педагогики сотворчества в рамках выполнения

учащимися интегрированного проекта

Образцова Светлана Викторовна, учитель технологии МБОУ Гимназии №4 г. Кстово, Нижегородская обл., Mbouigimnaziya4@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена интеграции таких школьных предметов, как технология и информатика в рамках учебного проекта с помощью идей и методов педагогики творчества.

Ключевые слова: педагогика творчества, рефлексивный диалог, проектная деятельность, урок технологии, урок информатики, интегрированные занятия.

The possibility of the implementation of the pedagogy of co-creation in the framework of integrated students project

Obraztsova Svetlana, technology teacher MBOU Gymnasium №4 in the town of Kstovo, Nizhny Novgorod oblast

Abstract. The article is devoted to the integration of such school subjects as technology and Informatics in the framework of the educational project with the help of ideas and methods of co-creation pedagogy.

Key words: pedagogy of co-creation, reflective discussion, project activity, lesson, technology, science lessons, integrated lessons.

Проблема творчества занимает большое место в педагогической деятельности [2, 3]. Современный учитель, развивая творческие возможности учащихся, в поисках наиболее активных методов обучения и воспитания сам является творцом и новатором. Творчество преподавателя охватывает разные стороны его деятельности – построение урока, лекции, беседы, работа над организацией учебного процесса в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учеников, проектирование личности учащегося, выработку стратегий и тактики педагогической деятельности в целях оптимального педагогического взаимодействия.

Уроки технологии – это уроки жизни, которые направлены на овладение общетрудовыми и специальными умениями, необходимыми для ведения домашнего хозяйства, самостоятельного и осознанного определения своих жизненных и профессиональных планов, на развитие познавательных интересов, мышления, воображения, творческих способностей, воспитание трудолюбия, бережливости, аккуратности, предприимчивости, уважительного отношения к людям различных профессий и результатам их труда. Основное время на них отводится формированию практических умений. Этот школьный предмет дает ученикам знания и умения, которые будут необходимы им каждый день в обыденной жизни. В наш тяжелый век, когда у родителей не хватает времени на общение с детьми, на стремление научить или передать им свои умения, этот предмет необходим. Необходимо также помнить, что хорошее техническое развитие руки ведёт автоматически к развитию некоторых важнейших центров головного мозга. Поэтому любой труд, в том числе ручной, если он ведёт к овладению новыми умениями, необходим школьнику не только для того, чтобы он приобрёл нужные в жизни практические навыки, но и для того, чтобы усовершенствовать свой ум [1].

Главная идея обучения в педагогике творчества – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе! Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Наиболее полно эту идею можно реализовать в проектной деятельности учащихся. Так, например, нами (учителем технологии и учителем информатики нашей гимназии Н.В. Соколовой) учащиеся 5 классов были вовлечены в работу над проектом по теме «Приготовление здорового завтрака». Тема проекта была определена итогами проведения классного часа в одном из пятых классов по теме «Здоровый образ жизни». Работа рассчитана на 9 учебных часов

Класс был разделен на группы. Руководители групп и их состав подбирались по принципу объединения школьников разного уровня знаний, информированности их по дан-

ной теме, психологической совместимости учащихся, что позволяет взаимно дополнять и обогащать навыки и умения детей.

В рамках проекта на уроках технологии была проделана следующая работа:

1. Учащимися совместно с учителем была определена проблема: мы неправильно организуем свой завтрак.
2. Сформулирована цель проекта – научиться самостоятельно правильно организовывать свой завтрак.
3. Сформулированы принципы здорового питания (организация фронтального полилога).
4. Разработана памятка «Правила работы в группе».
5. Спланирована работа в каждой группе.
6. Учащиеся подобрали рецепты блюд для составления нескольких вариантов меню здорового завтрака, используя печатные издания кулинарных книг, рецепты своих мам и бабушек, ресурсы сети Интернет.
7. Составлены варианты меню для завтрака, в группах обсудили их и выбрали лучший вариант.
8. Выполнена практическая работа по приготовлению блюд выбранного варианта меню и организована дегустация блюд для всего класса
9. Ученики оценили проведенную работу в своей группе и работу всего класса

В рамках работы над проектом на уроках информатики учащиеся:

1. Изучили наглядные формы представления информации
2. Освоили способы обработки текстовой и числовой информации
3. Обсудили и выбрали форму представления итогов своей работы над проектом
4. Оформили материал выполненного проекта «Приготовление здорового завтрака», в том числе памятку «Принципы правильного питания», рецепты блюд, варианты меню, тематические буклеты

Защита проекта проводилась в рамках интегрированного занятия, где ученики представили проектные папки своей группы, рассказали о деятельности группы по реализации проекта, оценили работу своих одноклассников. Анализ выполненной работы был проведен в форме рефлексивного полилога

Считаю, что такая форма организации учебного процесса формирует школьника как человека активного, творческого и уверенного в своих возможностях. Внедрение ИКТ в учебный курс предмета «Технология» дает возможность ученикам еще больше раскрыть свои творческие способности через использование различных форм работы с информацией и способами ее представления. Это является одним из способов формирования метапредметных результатов освоения обучающимися учебного предмета «Технология». Интеграция предметов в современной школе – одно из направлений активного поиска новых педагогических решений, способствующих развитию творческого потенциала педагогических коллективов и отдельных учителей с целью более эффективного воздействия на учащихся.

1. Плетенева О.В., Целикова В.В., Бармина В.Я. *Дидактическое обеспечение проектно-дифференцированного обучения.* - Н.Новгород: Нижегородский институт развития образования. - 2016.

2. Степанов С.Ю. *К проблеме выбора стратегии развития цифрового образования как непрерывного* // *Электронный ресурс* / С. Ю. Степанов // *Непрерывное образование: XXI век.* – 2019. – Вып. 1 (25). – *Электрон. дан.* – DOI: 10.15393/j5.art.2019.4464.

3. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. *Сотворчество на уроке – как это возможно?* // *Сб. матер. II Всерос. науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы химического образования».* - М., 2011. – С.123 – 128.

Студенческие опросы как инструмент рефлексивных практик в высшем образовании

Кузнецова Елена Васильевна, к.физ.-мат.н., доц., Липецкий государственный технический университет, г. Липецк, eva351@yandex.ru

Аннотация. Критическое рассмотрение собственного опыта – необходимый этап совершенствования процесса обучения. Целостный подход к личности предполагает анализ не только академических достижений студентов, но и их отношения к учебе, ценностям и эмоциям. Проведение студенческих опросов и последующий анализ результатов анкетирования посредством применения математических методов позволяет выявить существующие проблемы, определить влияющие на них факторы и далее обоснованно наметить шаги по их устранению, реализуя сотворчество преподавателей и студентов в совершенствовании процесса обучения.

Ключевые слова: высшее образование; студенческие оценки; рефлексия

Student surveys as a tool for reflective practices in higher education

Kuznetsova Elena. V. candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Lipetsk State Technical University, Lipetsk

Abstract. Critical consideration of own experience is a necessary stage of improving the learning process. A holistic approach to the individual involves the analysis of not only the academic achievements of students but also their attitude to learning, their values, and emotions. Conducting student surveys and subsequent analysis of the results of the survey through the use of mathematical methods allows you to identify existing problems, determine the factors influencing them, and then reasonably choose steps to eliminate them, realizing the co-creativity of teachers and students in improving the learning process.

Keywords: higher education; student assessments; reflection

Изменения, происходящие в современном мире, требуют от преподавателя постоянно совершенствования процесса обучения. Основой для подобного рода деятельности является рефлексия – постоянный анализ своего опыта, опыта коллег и теории обучения и воспитания, что создает условия для их синтеза, последующей практики, и в свою очередь создает фундамент для новых размышлений. Не случайно А.М. Новиков и Д.А. Новиков отмечают, что ни один вид продуктивной деятельности – игровой, учебной, научной, практической – невозможен без рефлексии – анализа целей, задач и результатов процесса [1, с.45].

Сложность и неоднозначность современного мира актуализирует потребность в многомерном подходе к обучению [2], основанном на целостном понимании личности. Как известно, иерархическая модель личности, предложенная К.К. Платоновым, объединяет цели и ценности (направленность личности), знания, жизненный опыт, психические процессы [3]. Вследствие этого, оценивая результаты учебной деятельности, важно принимать во внимание не только академические достижения студентов, но и их отношение к изучаемым дисциплинам и образовательной программе в целом. Проведение студенческих опросов позволяет студентам не только выразить свое мнение по поводу различных аспектов учебного процесса, но и осмыслить процесс обучения, задуматься над своими сильными и слабыми сторонами, проблемами и достижениями. Для преподавателя изучение результатов анкетирования дает возможность понять, что получилось или не получилось, насколько хорошо чувствовали себя студенты, каковы их эмоции понимают ли они значимость данного курса, цели и задачи, поставленные в процессе его изучения.

Поэтому организация постоянной эффективной обратной связи со студентами играет важную роль в деле критического анализа педагогом своей профессиональной деятельности. Анализ современных тенденций проведения студенческих опросов показывает, что анкета должна удовлетворять двум противоречивым требованиям. С одной стороны, необходима максимальная информативность, с другой стороны опросник не должен

содержать большого количества вопросов и не требовать много времени на его заполнение.

Для того чтобы студенты могли выразить свое мнение, нами были разработаны две анкеты: «Учебный процесс глазами студента» и «Отношение студентов к изучению вероятностных разделов математики».

Первая анкета позволила провести анализ удовлетворенности студентов качеством образовательной программы «прикладная математика». Результаты исследования представлены в работах [4; 5; 6]. Анкета состоит из трех шкал, позволяющих студентам для каждой отдельной дисциплины оценить качество организации учебного процесса, мастерство преподавателя и результаты обучения. Валидность и надежность данного оценочного инструмента рассмотрены в [4].

Вторая анкета позволяет студентам выразить свое отношение к изучению теории вероятностей и ее приложений. Она включает две шкалы «Ценности» и «Эмоции». Подробно вопросы, правила заполнения ответов, а также результаты исследования надежности и валидности опросника представлены в статье [7].

Опыт проведения студенческих опросов на кафедре прикладной математики Липецкого государственного технического университета позволяет сделать следующие выводы. Применение математических методов (корреляционного, факторного, кластерного, регрессионного анализа) для исследования результатов анкетирования позволяет получить более полное и глубокое представление о состоянии учебного процесса и отношении студентов к изучаемой дисциплине, а также выявить узкие места и выработать меры для их устранения. Например, в [4] показано, что интерес к изучаемому предмету зависит от преподавателя, причем в наибольшей мере влияет педагогическое мастерство. Уровень знаний зависит от организации учебного процесса, преподавателя и сложности дисциплины. При этом наибольшее влияние оказывает квалификация преподавателя, его знание предметной области. Степень удовлетворенности студентов зависит от организации учебного процесса и преподавателя, при этом наибольшее влияние на неудовлетворенность оказывают недостатки организации учебного процесса.

Участие в опросах дает шанс студентам осмыслить свою учебную деятельность, задуматься о причинах неудач и выявить скрытые резервы. То есть развитие обратной связи со студентами способствует формированию у них способности к рефлексии, что особенно важно в условиях компетентного подхода к обучению [8]. Также необходимо отметить, что информативность анкетирования во многом зависит от отношения студентов к участию в опросе. Уважение к мнению студентов, возможность быть услышанными и способствовать процессу совершенствования положительно влияет на вовлеченность студентов. Это является еще одним доказательством того, что рефлексивные практики возможны только в случае сотворчества преподавателей и студентов [9].

1. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология*. М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.

2. Kuznetsova E., Matytcina M. A multidimensional approach to training mathematics students at a university: improving the efficiency through the unity of social, psychological and pedagogical aspects // *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 2018. Т. 49. № 3. С. 401-416.

3. Платонов К.К. *Структура и развитие личности* М.: Наука, 1986. 256 с.

4. Кузнецова Е.В. Методика мониторинга удовлетворенности студентов вуза качеством образовательных программ // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2018. Т. 24. № 2. С. 56-62.

5. Kuznetsova E. Evaluation and interpretation of student satisfaction with the quality of the university educational program in applied mathematics // *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, hry005, <https://doi.org/10.1093/teamat/hry005>.

6. Кузнецова Е.В. Организация обратной связи студент-преподаватель: студенческие оценки качества образовательной программы "прикладная математика" // *Актуальные*

проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе материалы IV Международной научной конференции. Москва, 04-05 декабря 2018 г. М.: Издательство: АКФ "Политоп", 2018. С. 162-164.

7. Кузнецова Е.В. Исследование отношения студентов математических направлений к изучению вероятностных разделов математики // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 2 (50). С. 142-150.

8. Пьянкова Г.С. Развитие профессиональной рефлексии: учебное пособие. Красноярск: Издательство Красноярского гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2009. 276 с.

9. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций: монография. – М.: Наука. – 2000. – 174с.

УДК 371

Моделирование системы воспитательной работы гимназии на принципах гуманной педагогики сотворчества

Лебедева Наталья Дмитриевна, зам.директора МБОУ Гимназия № 4 г. Кстово Нижегородской обл., ndl2511@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросу моделирования воспитательной системы школы, основанной на принципах педагогики сотворчества. В статье автор описывает опыт систематизации воспитательной работы в школе. Отмечены основные сложности этого процесса. В качестве примера культурно-образовательной практики в сотворчестве приводится общешкольный фестиваль культуры.

Ключевые слова: воспитательная система; гуманная педагогика; педагогика сотворчества; культурно-образовательная практика.

Modeling of the system of educational work of the gymnasium on the principles of humane pedagogy of co-creation

Lebedeva Natali D., deputy Director OF mbou Gymnasium № 4, Kstovo, Nizhny Novgorod region

Abstract. This article is devoted to the modeling of the educational system of the school, based on the principles of pedagogy of co-creation. The author describes the experience of systematization of educational work at school. The main difficulties of this process are noted. As an example of cultural and educational practice in co-creation is a school-wide festival of culture.

Key words: educational system; humane pedagogy; pedagogy of co-creation; cultural and educational practice.

Существует мнение, что организовать в школе воспитание можно только через гуманистическую воспитательную систему. Теоретики и практики утверждают, что воспитательная система обладает мощным потенциалом для развития воспитательных возможностей образования.

Школа-гимназия как статусное учебное заведение обязано соответствовать веяниям времени и использовать передовой педагогический опыт, новые технологии и научные знания для совершенствования учебно-воспитательного процесса. Поэтому в 2012 – 2013 учебном году коллектив нашей школы ставит перед собой задачу: разработать модель воспитательной системы Гимназии, основанной на принципах гуманной педагогики. Согласитесь, нельзя не обратиться к трудам таких известных педагогов-гуманистов как С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, занимаясь проблемами воспитания всерьёз.

Основоположником национального гуманистического течения считается К.Д. Ушинский. Он одним из первых в России заявил, что общечеловеческой теории воспитания быть не может, «всякая теория воспитания есть и может быть только национальной». В реальности, мы знаем, существуют два компонента культуры: общечеловеческий и национальный. Соответственно и в воспитании должны присутствовать эти две состав-

ляющих. К.Д. Ушинский писал, что у каждого народа своя особенная национальная система воспитания, своя особая цель и свои особые средства к достижению этой цели. В основе педагогической системы К.Д. Ушинского лежит идея народности: «...Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [8, с. 161]

Научная школа академика Л.И. Новиковой определяет воспитательную систему как сложное социально-педагогическое образование (социальный конструктор), включающее в себя комплекс взаимосвязанных компонентов: цели, деятельность, субъекты деятельности, отношения, освоённая среда, управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему.

Казалось бы, всё очень просто. Все составляющие данной системы в любом образовательном учреждении имеются. Но на практике трудности возникли уже в самом начале. Какой должна быть цель? Изучив нормативные документы, коллективом была обозначена целевая установка: содействие развитию личностных качеств ребёнка, формированию его индивидуальности, способности к нравственной и творческой реализации. Изучение научно-методической литературы, документов помогло определить более конкретную цель: воспитание образованной, трудолюбивой и самостоятельной личности, способной жить и работать в современном мире. Сегодня же коллектив Гимназии пришёл к единогласному решению – строить систему воспитательной работы на принципах гуманной педагогики (педагогики сотворчества). Ш.А. Амонашвили [1] отметил два основных принципа: «любить ребёнка и очеловечивать среду, в которой живёт ребёнок». Это означает внимание ко всем сферам общения ребёнка. Прожить в ребёнке своё детство не так просто.

В главной цели системы воспитательной работы Гимназии заложена и идея о том, что воспитание образованной, трудолюбивой и самостоятельной личности, способной жить и работать в современном мире возможно лишь в рамках гуманной педагогики сотворчества [5, 6, 7].

Общность людей, реализующих главную цель, представляет собой коллектив педагогов, детей и родителей, которых объединяет характерные для сотворчества, ценностные эталоны, сформулированные С.Ю. Степановым и Г.А. Разбивной [5]: жизнотворчество с ребёнком; отношение к ребёнку как к источнику профессионального горения, где педагог – посредник между ребёнком и взрослой жизнью; измерение внутреннего и внешнего мира красотой; умение ценить в других не сходство, а «инаковость»; способность ощущать себя «Человеком» - Челом-Века, т.е. вершиной времени.

Вот к таким взаимоотношениям стремиться сегодня весь коллектив нашей Гимназии. Чтобы в школе царил атмосфера сотворчества, организованы занятия, направленные на взаимное развитие всех участников образовательного процесса (и взрослых и детей). К примеру, тренинги по профилактике эмоционального выгорания нацелены на сохранение психического здоровья людей в образовательной среде. В ходе занятия педагог-психолог Гимназии использовала упражнения на развитие позитивного мышления. Данные упражнения уникальны тем, что они могут применяться в работе с подростками.

На практикуме-семинаре «Проблемы практического применения идей рефлексивной психологии и педагогики сотворчества в образовательной среде Гимназии», проведённом профессором кафедры психологии образования МГПУ, доктором психологических наук С.Ю. Степановым, были обозначены проблемы современной школы, которые «заморозят сотворческое бытие». На последней встрече с Сергеем Юрьевичем, эти вопросы были обобщены и обозначены пути их решения. Тренинги и рефлексивные практики под руководством учёного стали частью программы Гимназии по повышению квалификации педагогов.

Любая система, в том числе воспитательная, не может развиваться без деятельности. В связи с тем, что наша школа является Гимназией, системообразующим видом стала познавательная деятельность. Она является главной, но не единственной. Проектная деятельность, трудовая, сформированы предпосылки для клубной деятельности – всё это работает на достижение главной цели: создать гуманистическую воспитательную систему, основой которой станет педагогика сотворчества.

Как представитель школьной администрации могу совершенно точно сказать, что в нашей школе создан воспитательный комплекс, центром которого долгое время являлись ключевые общешкольные дела. Под влиянием сотворческих идей они стали сегодня общешкольными событиями. Ярким примером события стал для нас фестиваль культуры, который объединил и взрослых (педагогов, родителей) и детей. Его цель - способствовать открытию артистических и художественных способностей обучающихся и их родителей, педагогов гимназии; формированию эстетических идеалов школы; самовыражению и единению детского и взрослого коллектива. Участниками являются классные коллективы 1-11 классов Гимназии. В рамках проведения Фестиваля проводится смотр номеров художественной самодеятельности по теме, которая всегда созвучна теме года в России.

Выступление оценивается по пятибалльной шкале: соответствие выбранного произведения возрасту детей, актёрское мастерство, костюмы. Все участники получают дипломы I, II и III степени. Лауреаты фестиваля выступают на итоговом мероприятии, которое и является самым главным событием в школе, требующим тщательной подготовки. Общешкольный фестиваль – это культурно-образовательная практика, которая даёт нам возможность погрузиться в сотворчество и решать воспитательные задачи.

Неотъемлемой частью воспитательной системы является среда, освоенная школьным коллективом. Несмотря на то, что наш город очень маленький (67 723 чел.) у нас есть своё культурное пространство: Всемирная академия самбо, Дворец культуры, Дворец детско-юношеского творчества, учреждения дополнительного образования, историко-краеведческий музей, библиотеки, физкультурно-оздоровительный комплекс. Школьникам в течение 11 лет обучения есть, где проявить себя, а для нас педагогов - это возможность объединить силы для выстраивания гуманистической воспитательной системы, в основе которой - сотворчество.

1. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогика. – М.: Амрита, 2012 - 304 с.

2. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды/ Н.Л. Селиванова, А.В. Мудрик, Е.И. Соколова. - М., 2010 – 336с.

3. Развитие воспитательных систем в образовательном пространстве Нижегородской области: коллективная монография. - Н. Новгород: НИРО, 2011 – 251с.

4. Современная педагогика: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – М.: МГПУ, 2014 – 152с.

5. Степанов С. Ю. Ключи педагогика сотворчества. / С. Ю. Степанов, Г.А. Разбивная. – Изд-во: «ПРИЗ», 2010. – 120 с.

6. Степанов С. Ю. Учитель – Ученик: ценности сотворчества. / С. Ю. Степанов, Г.А. Разбивная. – Изд-во: «ПРИЗ», 2011. – 64 с.

7. Степанов С. Ю. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации: монография // С.Ю. Степанов, И.В. Рябова и др. / Под научной редакцией С.Ю. Степанова. – М.: МГПУ. – 2017. – 294 с.

8. Ушинский, К.Д. Собр. соч. в 11 т. - М., 1948-1952 -Т.2 – 655с.

УДК 371

Неделя-презентация классов как форма представления воспитательной деятельности куратора в школе «Самсон»

Прибыткова Ольга Викторовна, педагог-куратор, НОЧУ СОШ «Центр образования «Самсон», г. Москва, o.pribytkova@mail.ru.

Аннотация. Ключевой фигурой в реализации задач воспитания в школе был и остается куратор. В статье освещена одна из нетрадиционных форм воспитательной работы – Неделя-презентация классов в школе «Самсон». Подготовка и проведение Недели-презентации классов позволяет продемонстрировать результаты достижений воспитательной работы с детским коллективом и потенциал педагога-куратора.

Ключевые слова: эффективность; толерантность; гражданственность; воспитание.

Week-presentation of classes as a form of presentation of the educational activities of the curator in the school «Samson»

Pribytkova Olga, curator, Non-profit educational private institution, secondary general education school «Samson Education Center», Moscow

Abstract. A key figure in the implementation of the tasks of education in school was and remains the curator. The article highlights one of the non-traditional forms of educational work - the week-presentation of classes in the school «Samson». Preparation and holding of the Week-presentation of classes allows you to demonstrate the results of educational work with the children's team and the potential of the teacher-curator.

Keywords: efficiency; tolerance; citizenship; attitude; education.

Воспитательная работа в школе – сложный процесс, требующий большой самоотдачи, творческой инициативы и активности педагога-куратора. Создание условий для саморазвития и самореализации личности обучающегося, его успешной социализации в обществе – основная цель деятельности куратора школы «Самсон», которая соответствует требованиям ФГОС ОО. В процессе воспитательной работы куратор целенаправленно формирует у обучающихся навыки самостоятельной учебной деятельности, положительное отношение и интерес к учению, ответственное отношение, способность чувствовать, понимать себя и другого человека.

Для повышения эффективности воспитательной работы в школе всеми кураторами применяются активные формы работы. Одной их таких форм в работе куратора является неделя-презентация классов. Участие в такой неделе дает возможность показать результаты работы куратора через демонстрацию обучающимся интеллектуальных, организаторских, коммуникативных, творческих способностей. Важно показать, что без внимания не оставлен ни один ученик.

Неделя-презентация позволяет в полной мере продемонстрировать достижения и потенциал в работе куратора, что способствует определению перспективных направлений роста его профессиональной культуры, профессионального самосовершенствования.

Проведение недели-презентации классов осуществляется в три основных этапа.

1 этап, подготовительный – разработка плана проведения единой недели и каждого мероприятия согласно теме недели; составление приказа о проведении недели; разработка положений по мероприятиям недели; написание сценариев мероприятий, составление компьютерных презентаций, подготовка реквизита; приглашение на все уроки и мероприятия родителей обучающихся.

При планировании недели важно учесть потребности детей, поэтому до планирования кураторами проводится опрос учащихся по выявлению их запросов и возможностей. За достаточное для подготовки время дети знакомятся с планом проведения недели, требованиями к проведению мероприятий.

2 этап, методический – проведение запланированных мероприятий. На этом этапе важно обеспечить активное взаимодействие коллег и активное посещение и участие в неделе родителей учеников.

3 этап, аналитико-заключительный – анализ всех мероприятий, организованных и проведенных в рамках недели; составление приказа по итогам проведения недели; оформление материалов недели для школьной методической копилки.

По окончании недели-презентации проводится заседание кафедры кураторов, на котором анализируются мероприятия, организованные и проведенные в рамках недели, отмечаются успехи и недостатки. Все материалы недели оформляются в электронной методической копилке школы для дальнейшего использования педагогами.

Неделя-презентация является эффективной формой воспитательной и методической работы, потому что, с одной стороны, в ней принимает участие каждый куратор, с другой стороны, здесь осуществляется дифференцированный подход в зависимости от возможностей куратора, который положительно влияет на качество воспитательной деятельности.

Каждая параллель проводит неделю по-разному, в соответствии с поставленной целью, темой проведения. Приведу пример недели-презентации 7-8 классов, которая прошла с 12 по 16 ноября 2018 года. Она называлась - Неделя согласия, дружбы и толерантности «Все мы разные – все мы равные» и прошла под девизом «Если каждый друг к другу станет терпим, будет толерантным наш школьный мир!».

Работа по воспитанию толерантности у детей ведется всегда, и школа «Самсон» – не исключение. Толерантность, патриотизм, гражданственность приобретают особый смысл, потому что уважение учащихся к людям другой национальности, полноценное общение на примерах равноправия – вот одна из главных ценностей человеческого существования, которые мы воспитываем в детях.

Цель недели – воспитание у детей и подростков толерантности, развитие гражданственности, патриотизма, терпимости друг к другу. Основные педагогические задачи недели: Создать условия для формирования терпимости к различиям между людьми (индивидуальным, различиям по полу, возрасту, социальному положению, национальности, расе, мировоззрению). Способствовать выработке активного неприятия любых форм дискриминации. В течение этих дней проходили акции, конкурсы, квесты, игры, тренинги, встречи и классные часы. На всех мероприятиях (в том числе и на уроках) присутствовали родители.

К участию в неделе толерантности дети готовились заранее, смотрели художественные фильмы «Чучело» (режиссер Ролан Быков, 1983 г.), «Спешите любить» (режиссер Адам Шенкман, 2002 г.); готовились к фотоконкурсу «Я – спортсмен!». С целью информирования учащихся, учителей, родителей о предстоящей неделе толерантности, были оформлены стенды на первом этаже школы.

Каждый день имел свое название.

День первый – открытие недели. Это день назвали – «День дружбы и толерантности». Все началось с акции «Смайлик доброты», дети и педагоги весь день делились друг с другом смайликами доброты, говорили добрые слова и дарили улыбки друг другу. Для учащихся 7-8 классов открытие продолжилось на классном часе, где они узнали о том, что такое толерантность, посмотрели видеоролик «Все мы разные – все мы равные».

День второй – прошел в атмосфере праздника – День здоровья «Мой толерантный мир». День начался с фотоконкурса «Я – спортсмен!». Вся школа голосовала за фотографии наших юных спортсменов, учащихся 7-8 классов. Ни одна фотография не осталась без внимания и набрала большое количество голосов. В дружеской обстановке прошло знаменательное событие для наших детей – встреча с известной российской чемпионкой по спортивной гимнастике Марией Валерьевной Пасека. Встреча прошла в формате пресс-конференции в сопровождении компьютерной презентации, на которой не только фотографии и видеоролики спортсменки, но и спортивные достижения учащихся 7-8 классов. В ходе подготовки дети изучали биографию спортсменки. Было очень интересно посмотреть небольшой мастер-класс – элементы из гимнастики встречены всеобщими овациями и аплодисментами. Закончилось все общими фотографиями и автографами от звезды спорта.

Третий и четвертый день объединены идеей – мир в мире людей: Первый день – «Человек среди людей», второй – «Школа – территория толерантности». На «Часе доброты и толерантности» учились отвечать за свои поступки, обсуждали жизненные ситуации, с которыми сталкиваются в школьной жизни, рассказывали с помощью рисунков, тренировочных упражнений, жизненных ситуаций, какой должна быть страна «Толерантности». И как итог классного часа – диагностика «Толерантен ли я?».

Пятый день – завершение недели, 16 ноября, в Международный день толерантности. Все учащиеся 7-8 классов стали участниками квеста «Этикет на каждый день». К ним присоединились учащиеся-старшеклассники вместе со своими классными руководителями. Игра прошла ритмично, задорно и закончилась коллективным рисунком на стене «Мы – вместе!». Детские эмоции воплотились на бумаге с помощью ярких радужных красок. Разноцветные ладошки, земной шар, небо, голуби, цветы... Ладонка – это наша планета Земля, а пальчики – разные народы – появлялись на листах ватмана одна за другой, чтобы все дружно потом сказали важные для каждого слова: «Если каждый друг к другу станет терпим, будет толерантным наш школьный мир!».

Неделя толерантности прошла в атмосфере тепла, доброты и взаимного уважения. Положительным достижением недели можно считать то, что все участники образовательного процесса активно участвовали во всех проведенных мероприятиях.

Заключительным аккордом недели стали слова замечательного ученого А.А. Ухтомского: «Общество, видящее и слышащее, и предвидящее, и познающее всеми своими ресурсами, и целиком движущееся вперед, начинается там, где люди научились терпеть, слышать, понимать, чувствовать, предусматривать вместе» [3].

Итак, реализация такой формы воспитательной деятельности как неделя-презентация, позволяет говорить о трех компонентах результата воспитательной работы куратора:

- приобретение учеником социальных знаний, понимание социальной реальности и повседневной жизни: о принятых в обществе нормах поведения и общения; об основах здорового образа жизни; о правилах конструктивной групповой работы; об организации коллективной творческой деятельности; о способах самостоятельного поиска, нахождения и обработки информации; о правилах проведения исследования;

- формирование позитивного отношения ученика к базовым ценностям общества и к социальной реальности в целом: развитие ценностных отношений ученика к Родине, родной природе и культуре, труду, знаниям, своему собственному здоровью и внутреннему миру, умение строить взаимоотношения с окружающими на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовности принять других людей, их взгляды, обычаи и привычки; формирование активной жизненной позиции учащихся; знание своих прав и свобод и признание права другого человека на такие же права; уменьшение проявлений межличностных разногласий; снижение конфликтности в классах; развитие коммуникативных способностей личности, обладающей толерантным сознанием; повышения уровня благополучия взаимоотношений в классах;

- приобретение учеником опыта самостоятельного социального действия: ученик может приобрести опыт исследовательской деятельности; опыт публичного выступления; опыт самообслуживания, самоорганизации и организации совместной деятельности с другими детьми, опыт социально – значимой деятельности; раскрытие творческого потенциала обучающихся.

Индикаторами оценки эффективности недели-презентации классов определены следующие показатели: положительное отношение к реализации данного проекта; участие родителей в проводимых мероприятиях; успешное усвоение детьми навыков толерантного отношения друг к другу; положительный психологический климат в школе; участие педагогов школы в различных мероприятиях по толерантному воспитанию.

Практическая значимость проведения таких недель позволяет в полной мере раскрыть потенциал куратора, способствует развитию его профессиональной культуры, профессиональному становлению и помогает в представлении его воспитательной деятельности.

1. Липаева Т.А. *Методические рекомендации по празднованию Дня толерантности*. Кострома, 2013.- С.4-5.

2. Официальный сайт «Центра образования «Самсон». http://samson.mskobr.ru/novosti/nedelya_tolerantnosti_vse_my_raznye_vse_my_ravnye/;

3. Ухтомский А.А. *Учение о доминанте*. - М.: Издательство «Юрайт». - 2017. - 294 с. – (Серия: Антология мысли).

УДК 37.04-053

Организация второй половины дня обучающихся как ресурс развития личностных и коммуникативных компетенций обучающихся

Воронцова Анна Эрнестовна, НОЧУ СОШ «Центр образования «Самсон», куратор, г. Москва, v.e.annett@gmail.com

Аннотация. Грамотная организация второй половины дня и ее роль в развитии личностных и коммуникативных компетенций учащихся в соответствии с требованиями ФГОС достаточно актуальны. В данной статье раскрываются подходы и методы, используемые для развития личностно-коммуникативных навыков. На основании проведенного исследования автор делает вывод, что данные методы верны и работа идет в правильном направлении.

Ключевые слова: становление личности; личностно-коммуникативные навыки; мотивация; мышление; методы; форма общения; анкетирование; анализ результатов.

The organization of the second half of the day and its role in the development of students' personal and communicative competencies

Vorontsova Anna, Non-Profit Educational Private Institution Secondary School "Education Center" Samson ", curator, Moscow

Abstract. The theme of the organization of the second half of the day and its role in the development of students' personal and communicative competences in the light of the requirements of the federal state educational standard are quite relevant. This article reveals the approaches and methods used for the development of personal communication skills. Based on the study, the author concludes that the methods used are correct and the work is going in the right direction.

Keywords: personality formation; personal communication skills; motivation; thinking; methods; form of communication; questioning; analysis of the results.

Приоритетным направлением в работе педагога-куратора является формирование личностно-коммуникативных навыков, приобретая которые ребенок формируется как уверенная в себе личность, не боящаяся принимать решения, ставить задачи и решать их, брать ответственность не только за себя, но и за других. А развитие таких навыков происходит, прежде всего, в общении, которое имеет разные формы.

Условия организации второй половины дня в школе «Самсон» позволяют По мнению Л.С. Выготского, общение есть главное условие для формирования таких навыков в личностном развитии и воспитании детей. Он выделял общение как «единицу» психики. Ученый считал, что психические процессы всегда явно или скрыто включены в общение [1]. Что же мы подразумеваем под коммуникативными навыками? К коммуникативным навыкам можно отнести следующие характеристики: способность оказывать и принимать знаки внимания; правильно реагировать на справедливую и несправедливую критику; реакция на провокации; искусство обращения с просьбой; умение говорить «нет»; реакция на попытку вступить в контакт; сдерживание агрессии; правильная передача информации собеседнику, или восприятие ее.

Из этого следует, что уровень развития навыков коммуникации прямым образом влияет на качество обучения детей, на успешное становление в обществе всесторонне развитой личности и дальнейшее качество жизни.

С возрастом потребность в общении у ребенка возрастает, и как утверждают психологи, пик ее приходится на подростковый возраст. И, если до этого момента коммуникативные умения были недостаточно сформированы, то могут возникнуть трудности в общении не только со сверстниками, но и со взрослыми. Развитие коммуникативной компетенции особенно важно в подростковый период. Если такие компетенции недостаточно сформированы, то подростки будут испытывать трудности в общении [2].

Сформированность коммуникативной компетентности можно оценить следующими критериями: желание вступать в контакт с окружающими, способность дать оценку ситуации общения; возможность организовывать сам ход коммуникативного акта; способность проявления эмпатии; проявление рефлексивного поведения.

В этом же возрасте происходит и осознание ребенка как личности, познание самого себя. А процесс развития личности и коллектива непосредственно связаны друг с другом.

Начало подросткового возраста приходится на 11-12 лет (младший подростковый возраст). Для детей это трудный адаптационный период перехода из детства в юность. Изменение их физиологических особенностей. Период привыкания к новым требованиям педагогов после начальной школы, к повышению нагрузки и ритму школьной более самостоятельной жизни. Необходимо учитывать и понимать возрастные особенности, которые охарактеризовал ученый-педагог А.П. Караковский. К ним относятся потребность в достойном положении; повышенная утомляемость; стремление иметь друзей; отсутствие адаптации к неудачам, эмоциональность, завышенная самооценка и т.д. [2]

Школа «Самсон» работает в режиме «школы полного дня», и основная коммуникативная среда для подростков – это одноклассники. В этой среде, в основном, происходит освоение опыта личностно-коммуникативного взаимодействия. Происходит постижение различных моделей социально-коммуникативных взаимоотношений, идет обучение рефлексии. Например, организация выполнения домашнего задания является одним из условий воспитания этих навыков. У учеников формируется осознание важности выполнения заданного не только в индивидуальном порядке, но и в стремлении помочь своим товарищам. Другими словами, мотивация успешности коллектива через личность. Организация этого периода ложится на куратора. Цель работы педагога – через осознание индивидуальности каждой личности прийти к взаимодействию этих личностей в одном коллективе.

Для развития личностно-коммуникативных навыков у учащихся в нашей школе во второй половине дня кураторы используют такие методы и формы организации работы как:

Классные часы. Могут быть организационные классные часы, где планируется и обсуждается жизнь класса. Тематические с определенной содержательной линией. Такие как «Связь поколений», «Хочу все знать», «Дорогой мира и добра», «Безопасность», «Самовоспитание», «Человек-личность», «Здоровье и экология», «Связь поколений», «Разговор о толерантности», «Мы знаем своих героев». Они способствуют формированию образного мышления, пониманию того, как правильно вести себя в определенных ситуациях, анализу событий. Так же классный час может быть в формате диспута, беседы, где обсуждаются определенные ситуации, необходимо высказать свою точку зрения и при этом выслушать собеседника, имеющего совершенно противоположное мнение. Такая форма общения учит ребят формировать и аргументировать свое мнение и слушать других. Чтение притч является очень продуктивной формой данных мероприятий. Они учат ребят находить решение проблем, развивают интуицию и образное мышление, устную речь, которая несет в себе основную функцию общения. Очень интересную фор-

му классного часа представляет викторина, она способствует расширению кругозора, тренировки памяти, приобретению новых знаний и понятий. Большое значение в проведении данных мероприятий имеет атмосфера сотрудничества педагога и коллектива.

Индивидуальные беседы. Беседа – действенный метод в изучении каждой личности. Позволяют устанавливать доверительные отношения с учащимися, выяснять мотивы поведения и субъективное отношение к происходящему в окружающем их коллективе.

Игры. Коммуникативные способности не ограничиваются только приобретением вербальных навыков (умением говорить и понимать чужую речь.) Необходимо развитие и невербальных, таких как распознавание мимики и жестов, считывания эмоций собеседника, способность прогнозировать развитие и результат взаимодействия с тем или иным человеком, умение выстраивать тактику общения. Для развития таких умений проводятся ролевые игры, формирующие те или иные личностные качества, например: «Развитие доверия», «Самопознание», «Ценность индивидуальности», «Сосредоточение», «Концентрация», «Развитие навыков кооперации», «Упражнения на мобилизацию группы», «Развитие фантазии», «Сотрудничество», «Творческое решение проблем», «Помогать другим и принимать помощь». Эти игры способствуют прояснению системы межличностного восприятия и корректируют воздействие на свой образ. Игра – один из самых эффективных способов создания комфортной атмосферы. Они дают возможность ведущим использовать психологическую энергию игры в запланированных учебных процессах. Когда в группе создан комфортный микроклимат, ее участники обретают уверенность, стремятся учиться и творить. Игры, прежде всего, доставляют удовольствие. В свою очередь удовольствие – лучший ответ на вопрос о мотивации. Это энергия, фантазия, коммуникабельность, готовность к риску и импровизации – все то, благодаря чему работа в группе становится более спонтанной, концентрированной и полной сюрпризов.

Организация занятий в системе ДО. Большое влияние на социализацию учащихся оказывают организованные творческие коллективы (кружки). Общение в них проходит в неформальной обстановке, и последовательное раскрытие сознания ребенка побуждает его личность к самостоятельной работе, что определяет эффективность данной деятельности.

Общешкольные воспитательные мероприятия. Так организация «Дня самоуправления» заставляет подростков на себе почувствовать ответственность за организацию учебного процесса и принятия решения.

Праздники, конкурсы, концерты. Так же в школе для развития личностно-коммуникативных навыков проводятся мероприятия не только в рамках класса, но и школы. Это всевозможные конкурсы (индивидуальные, коллективные), праздники, спартакиады, праздничные шоу. Принимая участие в конкурсах индивидуально, у ученика есть возможность раскрыться как личность, показать свои таланты и, таким образом, повысить свою самооценку, стать более уверенным в себе. Коллективные же способствуют развитию коллективного мышления и желания достичь общей цели [3,4].

Помощь психологической службы. Начиная работу в классном коллективе, прежде всего, необходимо оценить, насколько у каждого ребенка развиты коммуникативные данные. Понять какими способностями и качествами обладает каждый ученик. Для этого проводятся анкетирования учащихся. В начале года было проведено анкетирование учащихся на развитие их личностно-коммуникативных данных. Большую помощь педагогам второй половины дня оказывает психологическая служба школы. Специалистами службы разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты на каждого учащегося с учетом его познавательных и эмоционально-волевых особенностей. Оказывают помощь подросткам в регулировании своего внутреннего состояния с помощью различных практических приемов. Психологи школы проводят «Лектории для родителей» на которых рассказывают об особенностях развития личности ребенка в разные возрастные

моменты жизни, о методах взаимодействия взрослых и детей в протекании возрастных кризисов.

Анализ результатов привел к выводу, что в классе средний уровень развития вышеуказанных навыков. Кроме того, ученикам была предложена анкета на выявление их личных творческих интересов и способностей. По результату данного анкетирования ребятам было предложено посещение определенных творческих студий и кружков. А с учащимися, имеющими не высокий уровень развития коммуникативных навыков, стала проводиться определенная работа по привлечению их в различные мероприятия, особенно по развитию речи, учитывая, что общение происходит, прежде всего, посредством «языка». В середине года было снова проведено анкетирование ребят по тем же направлениям. В этот раз результаты намного повысились, что дает нам возможность оценить свою работу как правильную.

Если мы стремимся к тому, чтобы наши дети становились полноценными членами общества, необходимо создать предпосылки для их настоящего развития. Развить в них умение предполагать существование иной точки зрения, понять, что движет другим человеком. Дети, у которых развиваются навыки кооперации, избавлены от таких неприятных чувств, как зависть и пренебрежение. В условиях современной экономики нам необходимы человеческие качества, которые вновь становятся ценными: творческая энергия, стойкость, решительность, а также командный дух, чувство социальной ответственности, гражданская смелость. Организация воспитательного процесса второй половины дня нашей школы предоставляет массу возможностей для культивирования и развития личностно-коммуникативных качеств.

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2008.– 671 с.

2. Караковский В.А. Воспитательная система обычной школы. //Народное образование. – 2001. – №1. – С.77.

3. Фопель К. Создание команды. – М.: Генезис, 2003. – 340с.

4. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. – М.: Триада, 2006. – 304 с.

УДК 316.6

Почему определенная часть родителей не сотрудничает со школой в деле воспитания собственных детей

Петренко Анатолий Иванович, к.псих.н., доц., доц. кафедры воспитательных систем АСОУ, г. Москва, aipetr@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы эффективности сотрудничества школы и родителей в процессе воспитания подрастающего поколения. Рассмотрены причины неучастия родителей в этом процессе, намечены пути преодоления инфантильности родителей в воспитании собственных детей.

Ключевые слова: воспитание, сотрудничество школы и родителей, инфантильность родителей и ее причины, пути решения проблемы.

Why a significant portion of the parents do not cooperate with the school in the education of their children

Petrenko Anatoly I., candidate of psychological Sciences, the senior lecturer, Associate Professor of educational systems ASOU, Moscow

Abstract. The article is devoted to analysis of the effectiveness of the cooperation of the school and parents in the upbringing of the younger generation. The causes of the non-participation of parents in the process, and ways of overcoming infantilism of parents in the upbringing of their children.

Keywords: education, school and parent cooperation infantilism parents and its causes, solutions to the problem.

Мы уже останавливались на проблеме ответственности за воспитание подрастающего поколения [2; 3; 4], но поскольку острота ее не снижается, хотели бы остановиться лишь на одном ее аспекте – сотрудничестве образовательных организаций с родителями в деле воспитания подрастающего поколения. Работая с воспитателями детских садов, руководителями и педагогами школ мы убедились в том, что проблема эта начинает формироваться еще в дошкольных образовательных организациях и как эстафету ее передают в общеобразовательные организации. Интенсивность и эффективность сотрудничества родителей с образовательными организациями обратно пропорциональны возрасту детей. Чем старше обучающийся, тем более вяло идет сотрудничество родителей с образовательными организациями.

Остановимся на анализе некоторых причин отказа части родителей от сотрудничества с образовательными организациями в воспитании собственных детей:

1. *Юридическая причина.* Суть ее заключается в том, что сложившаяся у нас в стране практика всю полноту ответственности за воспитание детей возлагать на образовательные организации не только порочна, но и противоречит российскому законодательству. Законодатель возлагает приоритетную ответственность за воспитание детей именно на родителей: ст. 5.35 Кодекса РФ об административных правонарушениях; ст. 156 Уголовного Кодекса РФ; ст. 69, 73, 77 Семейного Кодекса РФ; ст. 44 Закона об образовании в РФ.

К сожалению, многие родители очень удивляются, что государство возлагает на них эту ответственность, поскольку им удобнее и привычнее, считать, что за воспитание их детей отвечают исключительно образовательные организации. Мы далеки от мысли, что если завтра наш законодатель примет очень толковый закон об ответственности родителей за воспитание их детей, то завтра все сразу станет хорошо. Но нерешенность данного вопроса создает серьезные проблемы на пути эффективного воспитания подрастающего поколения.

2. *Социально-демографическая причина.* Сегодня в детские сады и школы своих детей приводят родители, выросшие во времена социальных, экономических, политических и т.д. катаклизмов в нашей стране. Эти события запустили у определенной части населения, особенно детской его составляющей деформационные процессы в сфере морали, этики, самоидентичности и воспитания в целом. В этот период стало больше семей, где появление детей рассматривалось как некая обуза. По сути, много детей, даже формально находясь в семьях – были по факту брошенными. Выросшие в дефиците общения с родителями дети, не имели примеров иного взаимодействия родителей со своими детьми и когда они сами выросли и стали родителями начали в разных вариациях калькировать семейный климат, в котором они выросли на свои отношения уже с собственными детьми.

По существу, эта категория родителей требует социальной, психологической и педагогической реабилитации, которой необходимо заниматься системно и на государственном уровне.

3. *Стрессогенная причина.* Мы вошли в полосу информационных перегрузок, что приводит к перенасыщению психики людей воздействием не только разнонаправленным, и порой противоречащим друг другу. Даже небольшой срез информационных потоков, льющих информацию в сознание и подсознание наших граждан, говорит о значительном преобладании в этой информации лакун о насилии; наркомании; алкоголизме; агрессивном поведении в семье, школе, на улице. Нередко в этих информационных потоках идет героизация асоциального, а порой и просто преступного поведения. Далеко не у всех воспринимающих эту информацию сформированы прививки против непроизвольного подражания содержанию этих лакун. Чем моложе воспринимающий всю эту информацию человек, тем он восприимчивее к воздействию и, если никто не обращает внимания в каком информационном поле находится ребенок, не проводит с ним направленной

профилактической работы – результат нетрудно предугадать. До определенного времени человек, воспринимающий стрессогенную информацию, как бы «накачивает» свою психику негативом и любой всплеск эмоций может привести к возникновению стресса. И все бы ничего, да только нередко мы сталкиваемся с ситуацией, когда из-за продолжительных негативных воздействий на психику и невозможности найти выход из такой ситуации может возникнуть дистресс, в результате которого психика испытывает чрезмерное напряжение и данный человек утрачивает способность адекватно реагировать на происходящее. А теперь давайте представим, что произойдет, если хотя бы один из родителей перешел в зону дистресса, а если оба, а если и ребенок тоже, а если еще и педагог?

На наш взгляд нужна общероссийская служба скорой психологической помощи, специалисты которой помогали бы людям выходить из состояния дистресса без серьезных последствий для себя и окружающих. И, кроме того, необходимо решение на государственном уровне вопроса о создании и размещении во всех видах хотя бы государственных СМИ материалов позитивной направленности как противовес негативу.

4. Мотивационная причина. Для того, чтобы чем-то заниматься человек должен захотеть этим заниматься. Как мы все знаем, без мотивации не может быть успешной деятельности. В этой проблеме, на наш взгляд, есть несколько аспектов.

Во-первых – родители, сталкиваясь с появлением некорректности со стороны педагога к ребенку или родителю, теряют желание общаться с ним, и, следовательно, о сотрудничестве в воспитании уже не может идти речи;

Во-вторых – родители, сталкиваясь с ситуацией, когда в отношении его ребенка проявляется агрессия со стороны сверстников, и что еще хуже со стороны отдельных педагогов не находят поддержки со стороны администрации образовательной организации, также теряют желание сотрудничать с данной школой в деле совместного воспитания своего ребенка. Эта ситуация нередко отягощается еще и тем, что некоторые руководители образовательных организаций искаженно представляют себе процедуру «защиты чести мундира» и всячески стараются сохранить эту информацию исключительно внутри образовательной организации, но, к сожалению, нередки случаи, когда конфликт, который долгое время не решался разрешается с большим скандалом на различных уровнях. Это одна крайность.

В-третьих – ситуации, когда по малейшей жалобе кого-то из родителей на образовательную организацию и на конкретного педагога сваливается как снежный ком весь административный ресурс контролирующих и надзирающих органов, когда вместо того, чтобы вникнуть в суть дела и объективно разобраться в том, насколько обоснована жалоба родителя, чиновники наказывают тех, на кого поступила жалоба, отчитываются перед жалобщиком и вышестоящими инстанциями о том, что «меры приняты», «виновные наказаны». Но ведь даже эти чиновники знают, что и среди родителей обучающихся могут встречаться люди не адекватные. Здесь срывает их защитный механизм: «Раз есть жалоба – надо наказать!». И это еще одна крайность.

4. Средовая причина. Обучающийся постоянно находится под воздействием огромного количества социальных сред, воздействие каждой из этих сред может отличаться по силе, направленности, продолжительности воздействия. Уровень сопротивляемости и принятия обучающимся воздействия каждой из окружающих обучающегося сред тоже может существенно отличаться. Иногда можно слышать, что дескать тот или иной родитель не только не сотрудничает с образовательной организацией в воспитании своего ребенка, но сам вообще воспитанием не занимается. Это миф. Ребенок находится в семье, он воспринимает все в ней происходящее, формирует свое отношение к тем или иным семейным ситуациям, так или иначе реагирует на отношение к себе со стороны членов семьи. И что самое важное, объект этого воздействия – подсознание обучающегося. Он непроизвольно начинает калькировать реагирование на различные ситуации

членов своей семьи и если его спросить кто его научил так себя вести он искренне ответит: «Не знаю».

Важно также иметь в виду и то обстоятельство, что даже находясь в какой-то одной социальной среде, обучающий может испытывать разнонаправленные воздействия от членов этой среды (семья, педагогический коллектив, одноклассники, друзья за пределами школы и т.д.). Находясь под перекрестным огнем порой конфликтующих между собой воздействий, обучающийся встает перед выбором – какое из воздействий принять, с каким согласиться. Практика показывает, что чаще всего, обучающий более позитивно принимает воздействие того члена среды, который ему более симпатичен и, наоборот, воздействие неприятного для него человека обучающий будет воспринимать негативно, а порой активно противодействовать этому воздействию. По достижению подросткового возраста у многих обучающихся может происходить «смена лидера», более значимым становится мнение сверстников и если обучающийся попадает под влияние асоциальных сверстников, особенно если они для него являются авторитетами, нетрудно предугадать с каким поведением данного конкретного обучающегося мы можем столкнуться.

Именно поэтому крайне важно решение вопроса о налаживании продуктивного взаимодействия таких сред как родители обучающего и педагогический коллектив образовательной организации. Назрело время системно заняться решением данной проблемы. Включение родителей не как оппонентов, а как соучастников в процесс воспитания обучающихся задача, решив которую мы и уровень воспитанности наших обучающихся повысим и сферы ответственности четко разнесем.

Нам кажется, что одним из примеров грамотного подхода к решению данной проблемы может быть опыт Республики Дагестан, в которой принят Закон «Об ответственности родителей за воспитание и обучение детей» от 08 апреля 2013 года.

Может быть хотя бы с этого стоит начать решение проблемы выработки единой стратегии воспитания подрастающего поколения.

1. Нечаев М.П., Фролова С.Л., Куницына С.М. *Проблемы развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: от истории к современности: монография / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, С.М. Куницына.* – М.: АСОУ, 2017. – 98 с.

2. Петренко А.И. *Проблема воспитания подрастающего поколения и информационно-психологическое воздействие / А. И. Петренко.* – Конференциум АСОУ: Сб. науч. трудов и матер. науч.-практ. конференций. – 2016. – № 2. – С. 330-336.

3. Петренко А.И. *Развитие воспитывающего потенциала образовательной среды школы в контексте личностной стратометрической модели. / А. И. Петренко.* – Конференциум АСОУ: Сб. науч. трудов и материалов науч.-практ. конф. – 2017. – № 4. – с. 263-267.

4. Петренко А.И. *Воспитание как система по формированию патриотизма у граждан РФ / А. И. Петренко // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения.* – 2016. – № 2. – С. 56-64.

5. Торохтий В.С. *Реализация воспитательного потенциала семьи учащегося в деятельности классного руководителя. Метод.рекомендации. Выпуск 17 / В.С. Торохтий.* – М.: АСОУ, 2015. – 64с.

УДК 372. 881.1

Активные коммуникативные практики обучения иностранному языку средствами технологии «Языковой портфель»

Горелова Ирина Викторовна, учитель английского языка МБОУ «Лицей №36» г. Калуга, gorelova6262@mail.ru

Аннотация. Современное преподавание иностранного языка должно базироваться на развитии коммуникативных способностей, формировать навыки общения на иностранном языке у учащихся общеобразовательных школ. В статье представлен опыт исполь-

зования практико-ориентированных технологий, активизирующих познавательную деятельность ученика, способствующих повышению качества образования в школе по учебному предмету.

Ключевые слова: технология. «языковой портфель», рефлексивное портфолио.

Active communicative practices of foreign language teaching by means of technology «Language portfolio»

Gorelova Irina V., english teacher, MBOU "School №36" of the city of Kaluga

Abstract. Modern teaching of a foreign language should be based on the development of communication skills, to form communication skills in a foreign language among students of secondary schools. The article presents the experience of using practice-oriented technologies that enhance cognitive activity of the student, contributing to improving the quality of education in the school on the subject.

Key words: technology. "language portfolio", reflective portfolio.

Преподавание иностранного языка – сложный процесс. Ведь помимо демонстрации знаний языка нужно что-то дельное говорить на нем. И главная задача учителя – не исправлять языковые ошибки, а сделать так, чтобы учащиеся захотели общаться на иностранном языке. И ответ здесь лежит в принципах преподавания.

Итак, чего же ждут родители, сами учащиеся от учителя? – Что он научит и наставит на истинный путь своих подопечных. – Это неправильная установка. Результат будет только тогда, когда учащиеся будут заниматься языком самостоятельно.

Меня всегда волновал вопрос: как сделать так, чтобы ребенок не только обогащался «школьным портфелем знаний», но и мог учиться самостоятельно, сам организовывал свое время, учитывал свои возможности и способности при освоении иностранного языка? Хотелось бы вооружить учащихся таким алгоритмом действий, который способствовал бы их личностному развитию.

И я нашла ответ на свой вопрос, изучив и применив на практике новую технологию обучения, технологию языкового портфеля по УМК «Английский в фокусе». Именно данная технология представляет «своеобразное сочетание обучения (нормативно сообразной деятельности общества) и учения — индивидуально-значимой деятельности отдельного субъекта, в которой реализуется опыт его жизнедеятельности» [4].

Но, к сожалению, многие учителя недооценивают значение языкового портфеля не только для системы работы с УМК «Английский в фокусе», но и образования в целом.

По отзывам учащихся, языковой портфель оказал большое влияние на изучение английского языка, творчески подходить к выполнению заданий.

Языковой портфель, являясь основой программы дополнительного образования, обеспечивает развитие способности и готовности учащихся к самостоятельному и непрерывному изучению английского языка, к дальнейшему самообразованию и с его помощью к использованию английского языка в других областях знаний. Языковой портфель можно использовать как в урочное, так и во внеурочное время – это делает программу дополнительного образования универсальной.

Языковой портфель, как альтернативная форма контроля и оценивания в процессе обучения английскому языку, позволяет получить динамичную картину учебного и языкового развития учащихся, развивает навыки самоконтроля, самооценки, самоанализа и рефлексии в условиях комплексной интеграции всех видов речевой деятельности.

В отечественной методике преподавания иностранных языков выделяют 4 типа языковых портфوليو в зависимости от целей их создания:

– Портфолио – «папка достижений»: направлена на повышение значимости ученика в собственных глазах, отражает успехи;

– Рефлексивное портфолио: раскрывает динамику личностного развития ученика, помогает отследить результативность его деятельности, как в количественном, так и в качественном плане;

– Проблемно-исследовательский портфолио: помогает подготовиться к написанию реферата или научной работы, к выступлению на конференции;

– Тематический языковой портфель: создается в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса.

Языковой портфель [1], [2] к УМК «Английский в фокусе» (“Spotlight”) для 5-9 классов включает в себя черты всех вышеперечисленных типов портфолио. С одной стороны, языковой портфель – это коллекция творческих работ учащихся, которые демонстрируют их усилия, прогресс, достижения в процессе овладения английским языком. С другой стороны, языковой портфель – это и способ фиксирования, накопления и оценки своих индивидуальных достижений в определённый период обучения, а, следовательно – это основа самооценки и рефлексии. В-третьих, большинство заданий носят проблемно-исследовательский характер и составлены на основе газетных или журнальных статей, рекламных брошюр, аналитических справок, предложенных в учебниках. В-четвертых, те же самые задания структурированы тематически и относятся к определённым темам и разделам учебника.

В рамках программы дополнительного образования широко используется метод проектов как компонент технологии портфолио. Это напрямую связано с раскрытием творческих способностей учащихся в соответствии с их интересами и увлечениями, формированием креативности, развитием критического мышления, навыков разрешения проблем и принятия решений, а также личностной и творческой самореализации.

Как работать с языковым портфелем и что можно посоветовать из опыта работы?

Ведение языкового портфеля началось в начальной школе в бумажном варианте.

Итак, какова структура языкового портфеля? Языковой портфель к УМК «Английский в фокусе» [3] состоит из 4 частей: Языковой паспорт, Языковая биография, Досье, Дополнительные материалы. Как эти части отражались в папке?

- Титульный лист.

- Список того, что учащиеся включают в свой языковой портфель как подтверждение своих успехов. По сути – это языковой паспорт.

Языковая биография:

- Мой портрет, который содержит личные данные учащегося (имя, фамилию, дату и место рождения, по желанию можно указать национальность), языки обучения и общения в семье, употребление английского языка вне школы, факты международных контактов и пребывание в зарубежных странах.

- Мой мир английского: что я могу, знаю на английском языке.

- Контрольные листы самооценки по всем видам речевой деятельности.

- Контрольные листы оценки учителя после выполнения контрольных заданий по всем видам речевой деятельности.

Таким образом, «Языковая биография» помогает ставить конкретные учебные цели, научиться планировать свою учебную деятельность и анализировать то, какими умениями удалось овладеть за последнее время, каким образом и насколько успешно этого достиг учащийся. Контрольные листы помогают определить уровень владения языком (A1, A2, B1, B2, C1, C2) по всем видам речевой деятельности.

Письменные работы, характеризующие процесс обучения: сочинения, рисунки, переводы художественных текстов, материалы учебных проектов и т.д. Каждая работа подписывается, ставится дата, регистрируется в перечне работ (на первой странице «Досье»), оценивается учащимся с точки зрения полезности для изучения и использования английского языка.

Дипломы, свидетельства, сертификаты и т.д. По каким принципам учащиеся отбирали и включали работы в портфолио:

- Я думаю мой проект красивый
- Он интересный

- Мне он нравится
- Мои одноклассники считают, что он хороший
- Я многое узнал, выполняя это задание
- Мне было интересно делать это задание
- Мой проект показывает, что я
- Я красиво написал
- Мой учитель посоветовал мне
- Этот проект отражает мои успехи в изучении английского языка

Языковой портфель, как и любая работа учащихся, должен быть оценен. Оценивание может проводиться как учителем, так и одноклассниками с помощью оценочных листов в конце каждой четверти; как выступление на конференции - за полугодие; в конце учебного года – как защита портфолио. Можно провести внеурочное зачетное занятие с приглашением родителей и провести его в форме праздника.

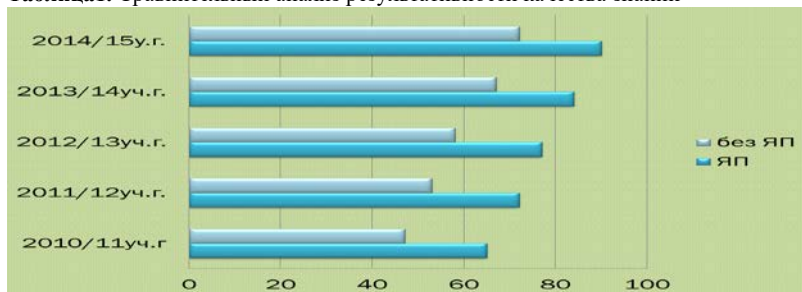
Когда опыт работы с бумажным вариантом портфолио был достаточно накоплен, встал вопрос о разработке электронной версии языкового портфеля. И с 6 класса учащиеся перешли на ведение электронной версии портфолио, в содержание которой входит:

Главная страница + Содержание + Цель изучения английского языка и создание портфолио + Работы, характеризующие процесс обучения в электронном варианте + Сочинения + Рисунки + Творческие работы, проекты + Доклады, научные работы + Страницы оценки + Страницы самооценки.

Чего же мы достигли, используя ЯП? Какова эффективность его внедрения?

Прежде всего, проведя сравнительный анализ результативности качества знаний классов, где применялась технология ЯП с классами без применения ЯП, мы видим, что качество знаний на протяжении всех годов обучения с 2010 по 2015 значительно выше, а к окончанию основной школы достигает 90% против 72%. (средний балл – 4,8)

Таблица 1. Сравнительный анализ результативности качества знаний



Все учащиеся принимали активное участие в разных формах внеурочной деятельности: это и декады, и фестивали иностранных языков, праздник проектов, олимпиады различных уровней, всероссийские языковые конкурсы, где показывали высокие результаты. По опросу учащихся самым незабываемым мероприятием по окончании 9 класса стала сюжетно-ролевая игра «Помпейские выборы», которая ярко показала, что учащиеся с разным уровнем владения английским языком и желают, и могут говорить на иностранном языке. Почему это мероприятие было успешным? Оно доказало эффективность выбранных методов и приемов. Внеклассное мероприятие было составлено в форме групповой работы с использованием технологий: игровой, коммуникативной, критического мышления, метода визуализации, сравнительно-аналитического метода, психологических приемов, что дало возможность всем участникам с учетом их индивидуальных особенностей, характера и темперамента проявить активность, создать на мероприятии

комфортную психологическую обстановку, заинтересованность. Были использованы следующие методы и формы работы: групповая, индивидуальная, парная, разъяснение, инструктаж, поручение, поощрение. Это способствовало воспитанию у обучающихся таких качеств как: трудолюбие, активность, умение работать в сотрудничестве, как со сверстниками, так и с взрослыми (учителями) людьми, коммуникабельность, личная и взаимная ответственность.

С 5 класса проявили интерес к изучению второго иностранного языка (испанский, немецкий), а также группа учащихся выезжала в страну изучаемого языка, где обучались и повышали уровень классического английского в летних школах с преподавателями – носителями языка. Таким образом, работа в рамках программы дополнительного образования, показала, что языковой портфель имеет значимость, как для учащихся, так и для учителя. Для учащихся языковой портфель обеспечивает как высокие учебные результаты, так и высокие результаты внеурочной деятельности и создаются условия для приобретения позитивного социального опыта.

А также повышает мотивацию к изучению иностранных языков, ответственность учащихся за результаты учебного процесса, учит анализировать учебный процесс, формирует рефлексивную культуру учащихся, формирует умение самостоятельно оценивать собственные достижения.

Языковой портфель помог мне, с одной стороны, найти индивидуальный подход к учащимся, выстроить индивидуальную образовательную траекторию, а с другой, обеспечить высокое качество организации образовательного процесса, непрерывное развитие и совершенствование методики преподавания иностранного языка, а также повысить свое профессиональное образования.

1. Английский язык: Английский в фокусе: Языковой портфель для 5-9 классов общеобразовательных учреждений/ Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. - М.: Express Publishing: Просвещение, 2011 — 64с.

2. Гальскова Н.Д.: Языковой портфель как инструмент оценивания и самооценивания в области изучения иностранных языков.//Иностранные языки в школе. - 2006 -№5.

3. Полат Е.С.: Портфель ученика//Иностранные языки в школе.-2002-№1.

4. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М.: Сентябрь, 1996. -96с.

УДК 376

Предупреждение дисграфии на этапе обучения грамоте

Купаева Алла Вячеславовна, учитель МБОУ Гимназия №4 г. Кстово Нижегородской обл., e-mail: Mbougimnaziya4@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме специфических нарушений письменной речи младших школьников, профилактике дисграфии на раннем этапе обучения.

Ключевые слова: дисграфия, преодоление нарушений письма, звуко-буквенный анализ и синтез.

Prevention of dysgraphia at the literacy stage

Kupaeva Alla, teacher MBOU Gymnasium №4 Kstovo Nizhny Novgorod region. e-mail: Mbougimnaziya4@yandex.ru

Abstract. The article deals with specific violations of the written speech younger pupils, the prevention of dysgraphia in the early stage of training.

Key words: dysgraphia, addressing violations letters, sound-letter analysis and synthesis.

Исследование проблемы преодоления нарушений письма ведется достаточно давно. Достигнуты заметные успехи в изучении данной проблемы, разработаны методики диагностики и коррекционной помощи, приемы специального обучения, открыты специализированные центры психолого-педагогической помощи. Тем не менее, дисграфия у уча-

шихся массовой школы продолжает оставаться актуальной проблемой в теории и практике логопедии, педагогики, психологии.

Проблеме нарушений письма у детей (дисграфии) посвящено большое количество исследований и публикаций специалистов из разных областей науки (логопедов, психологов, нейропсихологов, клиницистов). Причем актуальность ее изучения не снижается в связи с многообразием причин и сложностью механизмов возникновения дисграфии. Интерес ученых обусловлен большой распространенностью среди учащихся первых классов нарушений овладения письмом и дальнейшим их перерастанием в стойкие дисграфии, а также необходимостью организации своевременной профилактики таких нарушений, полноценной диагностики и эффективной коррекции нарушений письма.

Особый интерес к изучению дисграфии связан также с тем, что она является специфическим расстройством речевой деятельности у детей и, одновременно, нарушением усвоения и функционирования одного из важнейших школьных навыков — письма. Наличие дисграфии препятствует овладению детьми письменной речью как особой формой речи, своеобразным средством общения и обобщения опыта, освоение которого сопряжено с качественными изменениями интеллектуальной, эмоциональной, волевой и других сфер личности учащихся.

Специфические расстройства письма часто являются причиной стойкой неуспеваемости. Ребенок, страдающий дисграфией, осознает, что не может справиться с тем, что достаточно легко дается его одноклассникам. Каждая контрольная работа становится для ребенка тяжким испытанием. Неуспехи в школе, недовольство родителей, непонимание учителей, насмешки одноклассников могут привести к серьезным изменениям в психике ребенка. Каждая неудача лишает ребенка веры в себя, порождает проблемы в общении со сверстниками. Возникает обида, раздражительность, агрессивность, или наоборот, замкнутость, молчаливость, нерешительность.

Диагностика сформированности навыка письма учащихся 1-4-х классов гимназии (278 человек) показала, что: в 1-х классах - 32,8% детей находятся в группе риска; во 2-х классах - 18,6% детей имеют ошибки дисграфического характера; в 3-х классах - 24,5% детей имеют ошибки дисграфического характера; в 4-х классах - 13% детей имеют ошибки дисграфического характера. Также диагностика позволила выявить характер и количество специфических ошибок по параллелям. Наиболее распространенными во всех классах являются ошибки, характерные для дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания). Таким образом, диагностика показала, что дисграфия является весьма актуальной проблемой в нашем учебном учреждении, требует серьезной работы по ее выявлению, предупреждению и коррекции.

Болезнь лучше предупредить, чем потом ее лечить. Поэтому работа по предупреждению дисграфии является очень важной, и чем раньше ее начать, тем меньше будет проблем по формированию навыка грамотного письма у младших школьников.

Основные задачи работы по предупреждению дисграфии: развитие фонематического восприятия; обучение простым и сложным формам звуко-буквенного анализа и синтеза слов; обучение уточнению и сопоставлению звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, на тактильные и кинестетические ощущения; обучение выделению определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения, текста.

Для решения поставленных задач используются следующие методы и приемы:

1. Прием узнавания звуко-буквы: нахождение среди большого количества букв буквы, которая соответствует определенному звуку; запись буквы в тетради; подчеркивание слов с данным звуком и их запись в тетрадь; зачеркивание заданной буквы в слове, предложении, тексте; выбор соответствующей картинки, в названии которой встречается обрабатываемый звук.

2. Метод работы со схемой слова. Ребѣнку даѣтся картинка с изображением предмета и готовая схема слова. Он называет предмет, изображенный на картинке, а затем звуки слова по порядку. Далее необходимо соотнести каждый звук с буквой и записать слово.

3. Прием соотнесения начальной буквы со словом и картинкой. Ребѣнку предлагается подобрать слово (слова) или картинку (картинки) на заданный звук и обозначить звук буквой.

4. Звуко - буквенный анализ (по Р.И. Лалаевой). Дети упражняются в вычленении первого и последнего звука из слова: они учатся вычленять первый ударный гласный в трех вариантах: на слух, после произнесения, на основе слухо-произносительных представлений; определяется наличие или отсутствие звука в словах различной сложности, причем заданный звук должен находиться в начале, в середине и в конце слова. Сначала наличие звука определяется по слуху, на основе собственного произношения, и по слухо-произносительным представлениям, в умственном плане. Звук должен связываться со зрительным образом буквы. В результате формируются элементарные формы фонематического анализа и синтеза. Р.И. Лалаева подчеркивает, что только при наличии такого результата возможна дальнейшая работа по формированию сложных форм фонематического анализа: определению последовательности звуков в слове, количества звуков, места звуков в слове по отношению к другим звукам.

5. Структурный метод. Ученику предлагается слово, в котором нужно последовательно определить количество согласных и гласных. Далее ребенок составляет схему к слову: согласный – заштрихованный кружок, гласный – контурный. Сначала работа ведѣтся на односложных словах без стечения согласных, затем задача усложняется.

В ходе работы используются словесные методы при чтении слоговых таблиц, составлении словосочетаний, предложений, рассказов, ответах на вопросы, прослушивании и придумывании сказок. Большое значение в работе имеет педагогическая оценка результата выполнения задания, способа и хода его выполнения. Она способствует совершенствованию качества коррекционного процесса, стимулирует и активизирует деятельность ребенка, помогает формированию самоконтроля и самооценки.

6. Игровой метод предполагает использование различных элементов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: показом, пояснением, указаниями, вопросами. Одним из основных компонентов метода является воображаемая ситуация в развернутом виде (сюжет, роль, игровые действия).

7. Знаково-символическое моделирование применяется при работе над звуковым анализом и синтезом, используются графические схемы структуры предложения, слогового и звукового состава слова.

8. Наглядные методы используются при предъявлении наглядных и дидактических пособий, картин. Показ образца задания, способа действия значительно облегчает усвоение материала, способствует формированию сенсорных предпосылок для развития речевых умений и навыков. Опора на чувственные образы делает усвоение речевых умений и навыков более конкретным, доступным, осознанным, повышает эффективность педагогической работы.

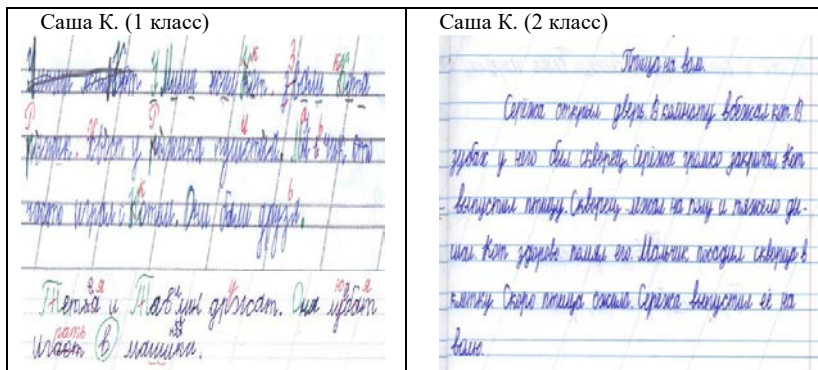
Наблюдение связано с применением картин, рисунков, профилей артикуляции, макетов, а также с показом артикуляции звука, упражнений.

Использование пособий способствует уточнению и расширению представлений детей, развитию познавательной деятельности, создает благоприятный эмоциональный фон для проведения работы по предупреждению дисграфии.

Использование компьютерных технологий, компьютерных игр и тренажеров эффективно включает детей в устную и письменную деятельность, способствует повышению интереса к занятиям.

Сравнительный анализ детских работ (см. рис. 3) позволяет сделать вывод, что работа по предупреждению дисграфии с использованием разнообразных методов и приемов

позволяет значительно сократить количество ошибок в письменных работах младших школьников, что благотворно сказывается на самооценке учащихся, на их психо-эмоциональном состоянии.



Таким образом опыт комплексного применения описанных методов показал свою практическую эффективность.

1. Александрова Т.В. Живые звуки, или Фонетика для дошкольников/ Т.В. Александрова. – СПб.: Детство-пресс, 2005. – 48 с.
2. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М., 2001 г.
3. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В.. Диагностика и коррекция нарушений письма у младших школьников. – С.-Петербург: Союз, 2001 г.
4. Логопедические игры и упражнения для предупреждения дисграфии на основе фонемного распознавания у младших школьников с общим недоразвитием речи /Авт.-сост. Н.Г. Данышина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2013 – 88 с.
5. Нарушение письменной речи у младших школьников/Авт.-сост. И.А. Поварова, В.А. Гончарова. – Ростов н/Дону: Феникс, 2008. – 220 с.
6. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция/под общ. редакцией О.Б. Иншаковой – М.: «МОДЭК», 2001;
7. Преодоление нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие/Под ред. Н. Н. Яковлевой. — СПб.: КАРО, 2011. - 160 с.
8. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 111с.
9. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1984

7 РАЗДЕЛ. ШКОЛЬНОЕ МЕТАОБРАЗОВАНИЕ: МАСШТАБНОСТЬ ПЕРЕМЕН И ПЕРИФЕРИЙНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ

УДК 37.026.1

Игровое картирование мира: характеристика ключевых процессов

Татьянченко Дмитрий Владимирович к.п.н., доц., ведущий научный сотрудник НИЦ «Центр управления образовательными проектами», ФГБОУ ВО «Южно-уральский

государственный гуманитарно-педагогический университет», член-корр. МАНПО, г. Челябинск, tatyanchenkov@csru.ru, SPIN-код 7957-2622

Воровщиков Сергей Георгиевич, проф., д.п.н., проф. института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», академик МАНПО, sgvorov@mail.ru, SPIN-код: 1366-5979

Аннотация. В работе рассматриваются основные характеристики игрового картирования мира, обеспечивающего содержательное, процессуальное и управленческое единство метаобразования школьников.

Ключевые слова. Картина мира; картирование мира; игровое картирование мира.

Gaming mapping the world: description of key processes

Tatianchenko Dmitry V. PhD (Education), Assoc. leading researcher of the research center "Center of management of educational projects", of the "South-Ural state humanitarian-pedagogical University", Chelyabinsk.

Vorovschikov Sergey G., Prof., Dr.Sc. (Education), Prof. of the Institute of pedagogy and psychology of education, Moscow City University.

Abstract. The paper discusses the main characteristics of the game quartiniana the world providing substantive, procedural and administrative unity medobrazovaniya students.

Keyword. Picture of the world; quartiniana world; game quartiniana the world.

Мир целостен, но представлен человеку в отдельных испытывающих относительное взаимовлияние, общественных (внешних) картинах мира. Они объединяются в индивидуальную (внутреннюю) картину мира, как комплекс представлений, явных и не явных знаний, имеющих приоритеты и преобладающие компоненты, а также различные уровни целостности. Все эти характеристики индивидуальной картины мира определяются прежде всего образованием, средстами массовой информации, новыми информационными технологиями, семьей и доминирующим видом мышления конкретного человека. В современных условиях образование утрачивает свои дидактические позиции [4; 5]. В связи с этим принцип научности в осмыслении человеком собственного бытия перестает быть системообразующим, что актуализирует вопрос о картине мира как метапредметном компоненте содержания общего образования. При этом возникает необходимость разработки педагогической технологии картирования мира [1, с. 46].

Индивидуальная картина мира как конденсированная система концептов природной и социальной реальности основывается на понимании мира человеком, которое соотносится с обобщенным представлением человечества о своей сущности и сущности окружающего мира в прошлом, настоящем и будущем. Она вырабатывается личностью в движении от самого себя к широкому диапазону (по содержанию и масштабу) внешних картин мира.

Механизм картирования предполагает ряд взаимообусловленных процедур: «взгляд в пределах внутреннего мира», «взгляд в пределах контактного микромира», «взгляд в макромир». Данное сечение позволяет рассмотреть себя и окружающую среду во взаимодействии и способствует пониманию мира в целом.

Индивидуальная картина мира характеризуется уровнем соответствия реальному миру, который зависит от степени представленности в ней объектов реального мира и осмысления связей между ними. Все это опосредованно качеством внешних картин мира и качеством их освоения.

Картирование мира – инструмент, позволяющий изучать и представлять информацию по установленным правилам в форме картин мира и использовать их в процессе познания, формулировать «правильные» предписывающие и оценочные суждения. Формирование картин мира означает не сбор воедино совокупности знаний, разбросанных по частным наукам. Картирование производит не известное, а неизвестное, поставляет новые толкования. Умение с помощью картины мира свертывать и разворачивать информацию является «ходовой» частью этого процесса. По сути дела, это моделирование

мира в сознании посредством моделирования мира сознанием, оттачивание чувствительности школьников к взаимнесоразмерности и усиление способности ее устранять.

Естественно введение в содержание образования картины мира и способов ее формирования потребуют соответствующей совместной деятельности педагогов и учеников. Формирование картин мира может показаться простым обобщением соответствующей учебной и научной «литературы». Но в этом случае получится лишь формально-логическая, схоластическая структура, отчужденная от учащегося. Для картины мира принципиальна субъективная включенность в результат деятельности, важны интересы, предпочтения, увлечения [3, с. 57].

Одной из результативных технологий нам представляется игровое картирование мира (ИКМ) интегрирующее все подходы, методы и формы работы, используемые в современной школе и в то же время, имеющее свои способы формирования системного и процессуального видения картины мира. ИКМ понимается как единое пространство преподавания, учения и исследования, модульная информационно-методическая система, каждый сегмент которой возможно использовать с разными целями в проектах разного масштаба. ИКМ для его организаторов и участников является образовательным конструктором, который позволяет проектировать и регулировать образовательные траектории посредством игровых технологий, собранных из методик прежде всего продуктивных, а также ролевых и деловых игр [6].

Промежуточный результат ИКМ – проектные продукты, которые описываются с помощью единой системы формализации. Это позволяет анализировать, соотносить между собой полученные материалы, представлять их в формальных и неформальных группах. В зависимости от объекта, предмета и цели ИКМ, менталитета обучающихся и обучающегося соответствующим образом меняются содержание и организация коллективной исследовательской деятельности. Данная технология должна обеспечить игровое равноправие множества существующих картин мира и подходов к их формированию.

Цель ИКМ триедина. Прежде всего игровое картирование предполагает разработку моделей описания картины мира и подготовку педагогов к проведению игр. Вторая составляющая цели – это организация игрового коллективного создания и совершенствования картин мира. И в-третьих, цель состоит в обеспечении присвоения всеми учениками школы картины мира в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями. Реализация данной цели предполагает развертывание сети основных, обеспечивающих, управленческих процессов. Обозначим составляющие ключевые процессы ИКМ.

Процесс 1. Формирование и развитие методологии ИКМ во внутришкольном формате. Атрибутивными характеристиками процесса являются:

- Разработка дидактически адаптированной типологии картин мира
- Планирование и проведение игр, способствующих поиску, осмыслению, формированию методологии ИКМ. Освоение и разработка игровых методик и техник
- Привлечение внешних экспертов и консультантов, создание образовательных партнерств, взаимообмен технологиями.

Процесс 2. Разработка и реализация дополнительной образовательной программы «Организация: система, процесс, группа». Атрибутивными характеристиками процесса являются:

- Видение организации как инструмента формирования картин мира.
- Формирование картины мира как уровневой системы, включающей мировоззренческий, теоретический, эмпирический, технологический ярусы
- Организационно-методической основой курса является ИКМ.

Процесс 3. Организация формирования коллективных, групповых и индивидуальных картин мира. Атрибутивными характеристиками процесса являются:

- Кооперация учащихся и учащихся в общешкольном масштабе

- Интеграция картин мира по горизонтали (создание межпредметных групп учащихся) и по вертикали (разновозрастные группы) в сфере реализации дополнительных программ.

- Развертывание неформального обучения, основанного на общении и обмене игровым опытом и игровыми продуктами. Внедрение идеологии баркемпа – самоорганизация полилога.

- Организация сетевого взаимодействия реальных и потенциальных игроков. Разработка и внедрение подходов и методик «учимся учиться друг у друга»

- Отражение в картине мира трех сегментов научного знания: науки переднего края, твердого ядра науки и истории науки.

- Разработка и реализация методик учебной герменевтики.

- Метафоризация и визуализация процесса и результатов ИКМ

- Формирование организационной культуры ИКМ

Процесс 4. Описание истории ИКМ. Атрибутивными характеристиками процесса являются:

- Формализация и обобщение сегментов картины мира, итогового ежегодного игрового продукта и процесса игры.

- Документирование ИКМ

ИКМ развертывает разработку и совершенствование содержания внутришкольного метаобразования, формирование организационных технологий и игровых методик, способствующих его освоению, а также управление сложной сетью основных и обеспечивающих процессов, направленных на исполнение метапредметных приоритетов. ИКМ не только не исключает, а напротив, делает необходимым использование и развитие сложившихся сегодня в школе подходов к метапредметному образованию, повышает их целенаправленность и целесообразность[2].

1. Арташкина Т.А. Индивидуальная картина мира как компонент повседневного сознания // *Problems of education in the 21 century*. – 2008. – № 4. – С. 46-55

2. Воровщиков С.Г., Татьяначенко Д.В. Внутришкольная система метапредметного образования: состав и структура [Электронный ресурс] // *Академик.2018.№4*. URL: http://academicjournal.ru/ru/Vorovshchikov_Tatyanchenko_4_2018

3. Клепиков В.Н. Формирование математической картины мира в современном школьном образовании // *Педагогика*. – 2017. – № 3. – С.49-57

4. Синельников И.Ю. Метапредметный подход: риски и стратегии деятельности // *Преподавание истории в школе*. – 2018. – №7. – С.3-10.

5. Суходимцева А.П., Дмитриченкова С.В. Межпредметный подход в решении проблем метапредметности образования // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – №58-2. – С. 240-243.

6. Татьяначенко Д.В., Воровщиков С.Г. Проблемно-деловая игра – средство совершенствования управления школой. – Минск: РИУУ, 1990. – 74 с.

УДК 371

Школьная практика реализации метапредметного подхода

Гилядов Соломон Рувинович, ОЧУ СОШ «Классика» ЮАО г. Москвы, зам. директора по учебно-воспитательной работе, учитель физики, gilsr@mail.ru

Аннотация. В статье описан учебный курс как средство реализации метапредметного подхода в школьной образовательной практике.

Ключевые слова: метапредмет, метапредметность, метапредметный подход, метапредметный курс.

School practice implementation of the meta-subject approach

Gilyadov S.R., deputy principal for studies and educational work, physics teacher of the Private Foundation Educational Institution Secondary General School «Classic» of Moscow city

Abstract. The article describes the training course as a means of implementing a meta-subject approach in school educational practice.

Keywords: meta-subject, meta-subject, meta-subject approach, metasubject course.

Актуальность реализации метапредметного подхода в образовательной практике описана во многих научных публикациях [4; 5; 7-12]. Следует отметить, что уже на рубеже XX-XXI вв. теория метапредметного подхода была представлена в трудах С.Г. Воровщикова, Ю.В. Громыко, Д.В. Татьянченко, А.В. Хуторского [1-6; 9-12]. Несмотря на то, что включение понятия «метапредметность» во ФГОС ОО воспринимается прогрессивным шагом, сделано это без должного научного обоснования, с искажением общепризнанных педагогических понятий [5].

Анализ литературы позволил определить по следующим позициям:

1. Во ФГОС ОО для начальной школы метапредметные результаты определены как освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями. Для основной школы метапредметные результаты трактуются как, «освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия, 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». В средней школе к метапредметным результатам относят результаты, включающие освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

2. Метапредметность не может быть оторвана от предметности, при этом метапредметное содержание образования и метапредметная деятельность ученика рассматриваются в связке с соответствующим предметным содержанием и предметной деятельностью [12]. Метапредмет – это то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними [12].

3. Метапредметное содержание – это деятельность, не относящаяся к конкретному учебному предмету, а обеспечивающая процесс обучения в рамках любого учебного предмета [6]. Метапредметы, метапредметные технологии были созданы для того, чтобы начать культивировать такой тип сознания учащегося и учителя, который не «застревает» в информационных ограничениях одного какого-то учебного предмета, но работает с взаимосвязями и ограничениями знаний каждой из дисциплин [6].

Таким образом, «сформировались три основных подхода к содержанию метапредметного образования, представленные своеобразной трактовкой метапредметности в последней версии ФГОС ОО, научными школами Ю.В. Громыко и А.В. Хуторского» [5].

На современном этапе развития отечественной педагогики перспективным является трактовка содержания метапредметного образования в соответствии с культурологической концепцией содержания образования [4; 5]. Содержание метапредметного образования составляют четыре культурсообразных компонента: *когнитивный компонент; деятельностный компонент; креативный компонент; аксиологический компонент* [4; 5].

Очень важное место в школьной практике реализации метапредметного подхода занимают метапредметные курсы, направленные на освоение деятельностного компонента содержания метапредметного образования [4; 5; 8]. Примером курса, обеспечивающего метапредметное содержание образования на уровнях основного и среднего общего обра-

зования, является метапредметный курс «Основы учебного исследования» [4; 5; 8]. Данный курс способствует формированию и развитию у школьников культуры исследовательской деятельности, обеспечивает целенаправленное формирование инструктивно-теоретических знаний, технологических и аксиологических основ применения общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников [4; 5; 8].

Курс «Основы учебного исследования» отвечает как традиционным требованиям, предъявляемым к обычным учебным курсам и специфическим: учебная программа подобного курса предусматривает более гибкий, открытый и вероятностный характер внепредметного содержания, возможность его оперативной перекомпоновки в связи с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся [4; 5; 8].

В состав учебно-методического комплекса данного метапредметного курса входят: учебная программа (титульный лист, пояснительная записка, содержательный блок, методический блок, перечень основной, дополнительной учебной и методической литературы); учебное пособие для школьников; методическое пособие для учителя, содержащее материалы по методике преподавания учебного курса; методические рекомендации, конспекты уроков, сборники программно-методических материалов, сборники тестов и задач, практических заданий, др. материалы [4; 5; 8].

Метапредметный курс «Основы учебного исследования» состоит из 11 разделов, которые раскрывают ответы на следующие вопросы [8]:

1. Как сформулировать проблему исследования.
2. Как найти интересную тему для исследования.
3. Как обосновать актуальность и раскрыть практическую значимость исследования.
4. Как определить объект и предмет исследования.
5. Как определить цели и задачи исследования; как сформулировать гипотезу исследования; как определить методы исследования; как планировать исследование; как распределить роли при работе в команде.
6. Как сделать обзор источников информации; как оформить литературные источники; как описать ресурсы сети Интернет.
7. Как разработать планирование эксперимента; как выбрать методы эксперимента; как проверить гипотезу; как осуществить анализ данных, полученных в ходе эксперимента.
8. Как оформить работу, подготовить приложения работы.
9. Какие существуют основные подходы для составления защитной речи.
10. Как представить результаты работы.
11. Какими основными правилами следует пользоваться для написания тезисов и рецензии [4; 8].

И в заключение. Значимость метапредметного курса «Основы учебного исследования» состоит в том, что процесс освоения школьниками данного курса позволяет получить не только новый (метапредметный) образовательный результат, но и новый качественный уровень взаимодействия обучающихся и педагогов – уровень совместной творческой деятельности.

1. *Воровицков С.Г. Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития / С.Г. Воровицков, Д.В. Татьянченко, Е.В. Орлова. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 240 с.*

2. *Воровицков С.Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект / С.Г. Воровицков, М.М. Новожилова: 4-е изд. – М.: 5 за знания, 2009. – 352 с.*

3. *Воровицков С.Г. Элективный курс «Азбука логичного мышления»: тематическое и поурочное планирование / С.Г. Воровицков, Е.В. Орлова, О.В. Федотова, А.Б. Шихирева, Д.В. Татьянченко и др. – М.: ЮОУО, 2006. – 258 с.*

4. *Воровицков С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленче-*

ского сопровождения / С.Г. Воровицков, Т.И. Шамова, М.М. Новожилова, Е.В. Орлова, Д.В. Татьяначенко и др. – 2-е изд. – М.: «5 за знания», 2010. – 402 с.

5. Воровицков С.Г. Внутрешкольная система метапредметного образования: интеграция общего и дополнительного образования // Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: сб. науч. тр. / X Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.). В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. – С. 124-134.

6. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.

7. Метапредметный подход в образовательной практике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metapredmetnyu-podhod-v-obrazovatelnoy-praktike>.

8. Новожилова М.М. Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию / М.М. Новожилова, С.Г. Воровицков, И.В. Таврель. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: 5 за знания, 2011. – 216 с.

9. Татьяначенко Д.В., Воровицков С.Г. Путь к очевидности: совершенствование организационно-методических условий формирования и развития общеучебных умений школьников // Образование в современной школе. – 2003. – № 7. – С. 7-12

10. Татьяначенко Д.В., Воровицков С.Г. Развитие общеучебных умений школьников // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 115-126

11. Суходимцева А.П., Дмитриченкова С.В. Межпредметный подход в решении проблем метапредметности образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №58-2. – С. 240-243.

12. Хуторской А.В. Работа с метапредметным компонентом нового образовательного стандарта. Практический аспект // Народное образование. – 2012. – № 4. – С. 157-171.

УДК 371.38

Межпредметность и надпредметность как методические инструменты экологизации образования

Петрова Ирина Федоровна, учитель астрономии и географии, ГУО «Средняя школа № 15 имени Д.М. Карбышева г. Гродно», г. Гродно, Беларусь, Irinapetrjva@mail.ru

В данной статье рассматривается развитие межпредметного подхода и его качественное преобразование в условиях экологизации образования. Особое внимание уделяется образовательным аспектам концепции устойчивого развития – новой цивилизационной стратегии.

Ключевые слова: межпредметность; надпредметность; экологизация образования; новое экологическое мышление; концепция устойчивого развития человечества.

Interdisciplinary and overdisciplinary as methodological tools for ecologization of education

Petrova Irina, teacher of astronomy and geography, State Educational Institution "Secondary School No. 15 named after D. M. Karbyshev, Grodno", Grodno, Belarus

Abstract. This article discusses the development of an interdisciplinary approach and its qualitative transformation under the conditions of greening education. Special attention is paid to the educational aspects of the concept of sustainable development - a new civilizational strategy.

Key words: interdisciplinary; overdisciplinary; greening of education; new ecological thinking; the concept of sustainable human development.

Эволюционные изменения присущи любому процессу – в природной среде или социуме. Изменяться в соответствии с новыми социальными условиями должна и система образования – в программно-содержательной, целеориентированной и технологической частях, реагируя на основные тенденции и запросы общества и цивилизации в целом. Темпы развития стремительны, и мы должны понимать, что сегодняшний школьник должен войти во взрослую жизнь не с багажом устаревших знаний из прошлого века, а с тем универсальным инструментарием, который действительно будет востребован и обеспечит успех в профессиональной деятельности и достойный социальный статус. При всём том, бесспорно, мы отдаем должное непреходящим ценностям, классическим канонам, тому духовному и материальному богатству, которое унаследовали от предыдущих поколений. В эволюционном развитии по спирали, возвращаясь периодически к переоценке раритетов веков минувших, всё же констатируем: перемены неминуемы.

Если задуматься, то перед системой образования стоит а priori весьма сложная задача: выстраиваясь по указующим нормативам и схемам дня сегодняшнего, мы должны получить продукт, годный и востребованный завтра. То есть педагогическая работа – это рутинная работа настоящего периода времени с установкой на опережение – попасть как можно точнее в завтрашний день. Отсюда возникает насущная необходимость видеть и выделять приоритеты в общем функциональном поле. Мы должны способствовать формированию у учащихся основательных и в то же время гибких качеств – живого ума, способности к творческой деятельности, к преобразованиям, вариации, самообучению и саморазвитию в новых (каких?) условиях. Результат нашей работы отобразится в успешности нашего ученика в завтрашнем дне – в его умении думать, работать, творить, вписываться в многоликий социум в новых, меняющихся условиях.

В очерченных рамках невольно стирается специфическая архитектура конкретных школьных предметов, но с чрезвычайной остротой встают задачи и проблемы глобального плана с расстановкой приоритетов уже завтрашнего дня. И только после правильного ответа на установочные, объективно-главные вопросы открываются ячейки социальной матрицы с частными, субъектными элементами: какова специализация будущего врача? тема исследовательской работы будущего химика? какой вид деятельности в сфере услуг выберет будущий бизнесмен для своей фирмы? или каков авторский стиль будущего писателя?..

Чтобы образовательный продукт соответствовал социальному запросу во временном переходе, необходимо учитывать следующие моменты:

1. Особенности данного этапа и существующие тенденции развития.
2. Необходимость и видение практической возможности решать эти проблемы безотлагательно, искать, находить пути решения, осуществлять в целенаправленном действии;
3. Должна быть адекватная реакция, программно-установочное и технологическое реагирование образовательной системы на изменения глобального плана.

Глобальные проблемы человечества – проблемы каждого. Острота их нарастает с каждым годом. Изучать, говорить, констатировать со вздохом и всхлипом – мы не можем уже позволить себе такую роскошь. Время подвело нас к красной черте, и наступил этап активных, решительных (не наступательных, увы, а оборонительных) действий. Система образования, как социальная колыбель будущего, лелеющая и взращивающая стебельки разумного, не может быть пассивной.

И начинаем мы с целевой установки. Согласитесь, разительно изменится эмоциональный фон (жанр) урока, если цель урока прозвучит ... несколько неожиданно: приобрести знания в... (математике, химии, физике), для того, чтобы спасти, сохранить нашу Землю, найти в лабиринте виртуальных будущих путь в реально-возможное, устойчиво-продолжающееся будущее. Общая установка, общий макет урока, но траектория поиска, структура, наполнение, полученный в результате образовательный продукт будут дифференцированы, индивидуализированы, личностно-окрашены в соответствии со склонностями и способностями учащихся.

В каком классе следует говорить о «планетном патриотизме»? В 11-ом, когда есть менталитетная обоснованность и четкое понимание существующих глобальных проблем?.. Думается, гораздо раньше. И пусть будет еще недостаточно знаний для решения технических вопросов, но будет максимальный эффект, будет результат в наброске пока штрихами траектории развития себя как

человека будущего и, конечно, будет большим запас времени для подготовки себя как первоклассного специалиста-профессионала завтрашнего дня.

Тема актуальна и всеобъемлюща. Мы хотели бы остановиться на некоторых методологических вопросах и выделить значение межпредметной интеграции в данном образовательном контексте.

В реалиях XXI века метапредметный и межпредметный подход к образовательному процессу уже приобрел строгий акцент и органично вписался в сценарий современного урока [2; 4; 5]. Многофакторность решения задач, многоканальность видов деятельности – отнюдь невольный выбор педагога-режиссера, а четкий императив. Дело не только в многогранной цельности окружающего мира, во внутренних и внешних, явных и скрытых связях в переплетении, взаимопроникновении и взаимодействии явлений – и в природе, и в обществе. Время настоятельно требует универсальных человеческих качеств: быть гибким в мыслительной и практической деятельности, уметь перестраиваться в выполнении различных функций, находить и реализовывать компромиссные решения в нестандартных ситуациях, видеть новые пути в интеграции, взаимодействии разных этапов производства и секторов хозяйства.

Каждая дисциплина – фильтр, выделяющий из существующего многообразия что-то отдельно обозначенное. Сложение различных элементов в единый механизм происходит в процессе опыта – как в школьной лаборатории, так и в деятельностных полях послешкольной взрослой жизни.

Классической формой межпредметной интеграции является интегрированный урок с различной мозаикой предметности – в выборе темы, этапов, методов урока, в технической и смысловой компонентах урока, в комплексной задумке на входе – в целеполагании и на выходе – в полученном результате. В одном образовательном русле с рациональной обоснованностью вполне возможно соединение нескольких школьных предметов, предположим, математика, история, география или же биология, химия, астрономия – дело педагогической техники [1; 3].

Как закономерность развития в современной образовательной практике межпредметная интеграция приобретает новые качества – полипредметность и надпредметность. Для рассмотрения данного вопроса позволим использовать в обозначенном контексте популярную сейчас градацию масштаба.

1. Микро (локальный, элементный) уровень межпредметности присутствует всегда. Это наши общеучебные умения: риторика, письменная грамотность, умение делать выводы. Выделим компьютерную грамотность как полезную функцию – техническое приложение к иной, весомой форме деятельности.

2. Мезо (индукционный, конструкционный) уровень – комбинирование темы из разнопредметных элементов. Межпредметность проявляется в стратегии, схеме и маршруте урока, в отборе учебного материала – интегрированный урок, зигзагом идущий меж программных указателей разных предметных дисциплин.

3. Мегэ – уровень. Взаимодействие, метаморфизация и трансформация учебных компонентов – переход в надпредметность, где происходит слияние предметных пластов, задач и методов в глобальном значении поставленных вопросов. Это путь познания и путь пробуждения внутренней силы маленького «я», открытия его сопричастности к большому «мы» и к универсально-великому «всё».

Отобразим вышесказанное в таблице.

Уровни межпредметной интеграции	Технологические аспекты	Возможная тема урока
Элементный (микро)	Конкретные формы деятельности, средства организации, технические моменты урока	Любой урок
Конструкционный (мезо)	Интегрированный урок. Интегративный характер темы. Комбинация программных элементов, приемов, методов разных предметов в общей, связанной направленности урока	«Давление воздуха» (география + физика). «Эпоха Великих географических открытий» (история + география)
Трансформационный	Глобальность темы. Комплексность и	Экологические темы. «Чело-

(мега). Уровень качественных преобразований, переход в надпредметность	глубина поставленных задач, философские рассуждения. Пошаговая рефлексия. Ценность и значимость образовательного материала и конечного продукта. Козволюционный аспект.	век и природа». «Глобальные проблемы человечества». «Эволюция звезд» «Черные дыры»
--	---	--

Отметим, что переход программно-определенной предметности в личностно- и социальнозначимую, универсальную метапредметность не есть просто специфический технологический процесс, словесно-определяемый и количественно-регулируемый, в общем представлении. Это высокий уровень мастерства педагога. Предметные механизмы во вспомогательной роли выводят на первый план развитие личности учащегося по прокладываемой совместно траектории, в решении определенно значимых вопросов и создании главной образовательной конструкции – определение и обозначение человеческой миссии ученика. Для этого, бесспорно, необходимы соответствующие условия: тема урока с философской глубиной и вариативностью, включение в сценарий урока универсальных метапредметных категории, продуманные психологические связки и переходы - от предметных плоскостей в объемную, расширяющуюся область выстраивания своеобразных сотмысленачения и прокладывание туннелей от малого, хрупкого «я» к великому «всё» и поиск дороги обратно. Следует отметить, что осознаваемое величие, мощь и красота открываемого, познаваемого мира ни в коем случае не должны подавить пылливый росток детского разума, а, напротив, обогатить, способствовать росту и развитию маленького «я» в качестве своей неотъемлемой частицы.

Рассмотрим вышесказанное в предметном оформлении на конкретном примере. Мы остановимся на происходящем сейчас процессе экологизация образования – очень важной тенденции в системе образования. Неразумное, хищнически-потребительское отношение к Природе, нерациональное природопользование привели нас красной черте, обозначенной глобальными проблемами человечества. Есть ли жизнь на Земле за этой чертой? – вопрос. Школьная программа, несомненно, в обязательном порядке должна включиться в решение этого вопроса, в поиск ответа.

В общей канве экологически ориентированных уроков выделим урок по теме «Географические аспекты стратегии устойчивого развития человечества». Сложная, ёмкая, важная и очень интересная тема школьной программы, которая завершает школьный курс географии «Мировое хозяйство и глобальные проблемы человечества», 11 класс.

Стартовый плацдарм для перехода к этой теме – изучение, системный разбор и внутреннее осознание глобальных проблем человечества: демографической, энергетической, ресурсной, экологической в рефлексивном аспекте: это наши проблемы, это мои проблемы.

В **экологическом блоке** выделим следующие, логически связанные структурные элементы.

1. Фиксация взаимосвязей «человек – природа». Хозяйственная деятельность как преобразующее воздействие на природу.

2. Понятие «природный комплекс», цельность и взаимосвязь компонентов. Устойчивость природных комплексов. Емкость территории.

3. Фиксация коренной сути противоречия во взаимоотношениях человека с природой. Объективный характер возникновения глобальных проблем.

4. Рефлексия. Включение себя самого в круг взаимоотношений. Не просто человек и природа - я и природа, я и существующие проблемы, которые я должен решить.

Психологический блок. Человеческая сущность специфична. Психологические принципы:

1. Субъективное отрицание-признание. Плохое недооценивается, желаемое переоценивается. Объективность формируется путем общественного обсуждения, как суперпозиция, сложение многих «я».

2. Обманчивое благополучие (поспешность выводов; кратковременность успеха, проблемы могут проявляться через время).

3. Принцип удаленности событий (психологическое восприятие отдаленности будущих событий).

Но проблемы есть, и их надо решать. Грамотно, не имея права на ошибки. Глобальность проблемы – глобальность ошибки. Рефлексия.

Социально-экономический блок. Экономическое развитие суть деградация природы. Экономические показатели – показатели изменения природы. Успешное развитие – рост ВВП (без учета загрязнения среды, деградации систем жизнеобеспечения). Экономическая система и охрана природы – противостоят друг другу.

Путь к решению проблемы: Стратегия устойчивого развития – стратегия, обеспечивающая сбалансированное решение социально-экономических задач и проблем сохранения благоприятного состояния окружающей среды и природно-ресурсного потенциала в целях удовлетворения жизненных потребностей нынешнего и будущих поколений. Главной целью человечества было названо «устойчивое» (поддерживающее) развитие» общества. «Я» - элемент этого общества. Рефлексия. Есть цель. Как добиться этого?

Аналитический блок. Нет сугубо экономического решения. Есть экономический фрагмент общего, комплексного решения – производить больше, но с большей эффективностью, с меньшими затратами, новыми безотходными технологиями и утилизацией отходов. Но этого недостаточно.

Возможно лишь **комплексное решение.**

1. Техническая сторона. Правила рационального природопользования – меры преобразования природной среды и социально-экологического равновесия. Ресурсо- и энергосбережение, безотходные технологии – замкнутые циклы производства, реализация принципа Zero Waste.

2. Экологическая сторона, стоящая над производственным процессом (экологическая экспертиза, переход к принципу «предвидеть и предотвращать» вместо «реагировать и исправлять»).

3. Новая экономическая политика (законодательства с приоритетом природоохранных мероприятий, использование показателей развития, включающих экологические ценности). Новые критерии развития: не количество, а количество с учетом качества, с учетом емкости природно-ресурсного потенциала природных комплексов.

4. Социальная сторона. Сокращение уровня потребления в развитых странах, уравнивание жизненных благ.

5. Нравственная сторона. Гуманитарно-экологический подход. Понятие «гуманитарно-экологический подход» – совокупность взглядов и действий, выражающийся в уважении достоинства и прав человека, его ценности как личности, заботе о его благе, всестороннем развитии, создании благоприятных условий среды жизнедеятельности с учетом экологических ограничений.

6. Образовательная сторона (приоритет геоэкологического образования, укрепление традиций общественного экологического сознания, этика устойчивого развития!).

Рефлексия. Вывод: без изменения моего сознания устойчивое развитие невозможно! Высшая цель прогресса – гармоничное развитие человека и его духовное и физическое здоровье в благоприятной и безопасной среде. Моё физическое здоровье в благоприятной природной среде невозможно без моего духовного здоровья и здравого смысла, ориентированного на создание благоприятной природной среды.

Общегеографический, интернациональный блок. Мировой уровень определяется национальными уровнями. Национальный уровень выстраивается из мироощущения и практической целенаправленной деятельности отдельных граждан, меня и моих друзей.

Самоопределение и целевая установка к дальнейшей деятельности. Мы строим своё будущее. Мы – творцы завтрашнего дня, и какой он будет, будет ли вообще – зависит от нас, от характера наших взаимоотношений с Природой. Охрана природы – вопрос не только благосостояния, но и выживания человека. Необходима совместная эволюция природы и общества.

Подводя итоги, отметим, что экология, геоэкология – сфера научной деятельности, имеющая по сути интегральный характер и соединяющая разные науки – географию, физику, химию, биологию, социально-экономические и общественные ветви познания. Что позволяет нам говорить о надпредметности? Ярко выраженная личностная направленность урока, самоанализ и самоопределение как алгоритм и результат. Все предметные формации пропускаются через человекообраз-

ные и природосообразные фильтры личностного восприятия и дают на выходе представление о значимости «я-миссии» как элемента «мы-миссии» в решении глобальных проблем человечества.

Конечно, формирование нового экологического мышления не может произойти в рамках отдельного урока. Необходима определенная система действий со сменой девиза: от «Думай глобально – действуй локально» к «Думай и действуй глобально».

Практикум по развитию нового экологического мышления может реализовываться на разных образовательных этапах, в том числе и для младших школьников (и это уже работает!).

Таким образом, межпредметная интеграция, являясь неотъемлемой чертой современного образовательного процесса, приобретает качественные черты. Переход в сферу надпредметности выделяется как ключевой момент при решении острых социальных и глобальных проблем, рассматриваемых в школьной программе. Экологизация образования, несомненно, должна реализовываться не только через конкретные темы изучения, но и через межпредметную интеграцию в системе взаимосвязанных и целеопределенно взаимодействующих уроков. Гуманитарно-экологический подход, развитие качеств нового человека, обеспечивающих устойчивость развития и само существование жизни на Земле, изменение мировоззрения, смена систем ценностей и приоритетов, формирование гражданской позиции патриота своей планеты должны стать приоритетами в образовательной деятельности, практической задачей каждого современного урока.

1. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Проблема как объект философско-педагогического анализа // Вестник МГПУ, Серия: Философские науки. 2014, №2 (10). – С.56-68.

2. Воровицков С.Г. Внутрешкольная система метапредметного образования: интеграция общего и дополнительного образования // Научная школа Т.И. Шаповой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сб. статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. – С. 124-135

3. Воровицков С.Г. Элективный метапредметный курс «Основы проектной и исследовательской деятельности»: содержательные и методические особенности // Научная школа Т.И. Шаповой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сб. статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. – С. 524-528.

4. Суходимцева А.П. Киберспорт и метапредметность как фактор готовности выпускников школ к будущей профессиональной деятельности. // Профессиональное образование и рынок труда. – 2017. – № 3 – С. 49-56.

5. Татьяначенко Д.В., Воровицков С.Г. Формирование картины мира при метаобразовании школьников // Научная школа Т.И. Шаповой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сб. статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. – С. 467-472

УДК 373.1

Организация и управление проектной деятельностью в гимназии как условие достижения и инструмент диагностики метапредметных результатов для повышения уровня качества гимназического образования

Терешкина Наталья Александровна, учитель, МАОУ гимназия № 177, г.Екатеринбург, gimnazia_177@mail.ru

Аннотация: В статье представлен опыт работы гимназии №177 по организации проектной деятельности школьников. Проектная деятельность используется в качестве инструмента диагностики метапредметных результатов обучения в период реализации ФГОС.

Ключевые слова: ФГОС, метапредметные результаты обучения, универсальные учебные действия, исследовательская и проектная деятельность.

Organization and management of project activities in the grammar school as a condition for achieving and a tool for the diagnosis of interdisciplinary results for improving the quality of gymnasium education

Tereshkina Natalia Alexandrovna, teacher, M school № 177, Yekaterinburg city,

Abstract: The article presents the experience of the grammar school №177 on the organization of project activities of schoolchildren. Project activities are used as a diagnostic tool for interdisciplinary learning outcomes during the implementation of the GEF.

Key words: Federal State Educational Standard, interdisciplinary learning outcomes, universal learning activities, research and project activities.

На протяжении ряда лет в МАОУ гимназии № 177 проводится работа по внедрению проектной деятельности и поиска новых подходов к системе оценивания результатов образовательной деятельности. За это время педагогический коллектив прошёл путь от создания условий, которые необходимы для формирования интереса к проектной деятельности до создания организационно-управленческой модели в этой области [6].

В настоящее время в гимназии реализуется проект, направленный на разработку и реализацию организационно-управленческой модели проектной деятельности как средства достижения и инструмента диагностики метапредметных результатов в период реализации ФГОС. Используемая модель обеспечивает взаимодействие всех участников образовательного процесса, что расширяет возможности для личностного развития обучающихся и повышения мотивации на достижение новых качественных результатов образования. Модель определяет образовательные технологии (технология проектов; технология проблемного обучения; технология ИСУД и др.), нормативно-правовое обеспечение (Положение о формах, периодичности и порядке текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся. Положение о Научном обществе гимназии «Одиссея разума», материально-техническое обеспечение и информационное обеспечение, этапы проектной деятельности, формы участия, способы поощрения [3].

В достижении личностных и метапредметных результатов большое значение имеет выполнение проектов. Проектная деятельность в гимназии носит индивидуальный и групповой характер [1-3].

Условия для подготовки обучающихся к проектной деятельности: курс внеурочной деятельности «Я – исследователь» в 1-4 классах (33-34 часа); элективный курс «Проектная деятельность» в 8 классе (35 часов) [4]; курс «Индивидуальный проект» в 10 классе (70 часов); участие в школьном интеллектуально-творческом фестивале «Одиссея разума»; серия мероприятий, направленных на развитие интереса к предметам «Дни наук»; участие в работе ШНО «Одиссея разума».

Презентация индивидуальных исследовательских проектов проходит в рамках школьной научно-практической конференции (НПК) в несколько этапов: в декабре для обучающихся 9-11 классов; в январе для обучающихся 5-8 классов; в марте для обучающихся 1-4 классов; в апреле для всех желающих. Работы, представленные на уровне гимназии, рекомендуются для участия в конкурсах более высокого уровня: районного, городского, регионального, всероссийского.

Защита проектов на школьной НПК проходит заочную и очную экспертизу. Оценочные листы для проектов обучающихся 1-4 классов разработаны на основе Положения о XVI Открытом городском конкурсе исследовательских работ «Хочу стать академиком»,

для 5-11 классов на основе Положения «О научно-практической конференции обучающихся Свердловской области».

Защита групповых интегрированных проектов для обучающихся 2-8 и 10-х классов проводится в конце учебного года в рамках промежуточной аттестации. Проекты выполняются по результатам учебной экскурсии. Информационным полем для выполнения проекта являются культурно-просветительские центры г. Екатеринбурга и Свердловской области: 2-3 классы посещают музеи города Екатеринбурга (Музей изобразительных искусств; Дом-музей Мамина Сибиряка; Дом музей П.П. Бажова; Музей военной и автомобильной техники и др.); 4 классы выезжают на Завод художественного фарфора в г. Сысерть; 5 классы посещают музейные комплексы Свердловской области (Дом-музей П.И. Чайковского в Алапаевске; Музей - заповедник деревянного зодчества в Нижней Синячихе); 6 классы выезжают в музейные комплексы Свердловской области (Музей крестьянского быта в селе Коптелово; музей «Невьянская башня» в городе Невьянск); 8 классы посещают промышленные предприятия г. Екатеринбурга и Свердловской области (Колокольный завод в городе Каменск Уральский; Уральский вагоностроительный завод в городе Нижний Тагил; Белоярская АЭС в городе Заречный); 10 классы идут в научно-просветительские центры г. Екатеринбурга (Ботанический сад УрОАН; Институт экологии животных и растений УрОАН; Информационный центр по атомной энергии; Исторический парк "Россия – моя история" и др.)

Работа по выполнению групповых интегрированных проектов начинается с подготовительного этапа: выбор темы проекта (Табл. 1); продумывание возможных вариантов проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики; определение проектного продукта; выбор возможных методов исследования; состав группы и распределение ролей.

Таблица 1. Примерные темы групповых проектов на разных уровнях образования

параллель	темы
2	По Уралу вместе с Бажовым П.П. Страницы жизни Бажова П.П. Дом – музей Бажова П.П. Сказы Бажова П.П. в уральском фарфоре
4	История создания Свердловского областного краеведческого музея Растения и животные Свердловской области Свердловский областной краеведческий музей сегодня
6	История села Коптелово Музей крестьянского быта Изба бабы Кати
7	Гончарная мастерская в селе Нижние Таволги Невьянский чугуноплавильный и железодельный завод Наклонная Невьянская башня Невьянский край в XVIII-XIXвв. (Династии Демидовых и Яковлевых)
8	История Белоярской АЭС Виды и особенности ядерных реакторов Белоярской АЭС Экологические факторы на территории и за пределами Белоярской АЭС Специальности, востребованные на Белоярской АЭС Защитные системы на Белоярской АЭС
10	Ботанический сад УрОАН и его история Ботанический сад УрОАН в лицах Управление и научная структура Ботанического сада УрОАН Технология получения нанопорошка на базе института электрофизики и его применение

На втором этапе проводится экскурсия в культурно-просветительское учреждение. После посещения учреждения начинается самостоятельная работа участников проекта по своим исследовательским и творческим задачам, продолжается поиск информации и

создается проектный продукт (сборник, задачник, видео-ролик, буклет, макет и т.д.). Заключительным этапом является презентация проектов и оппонирование. После коллективного обсуждения и экспертизы объявляются результаты оценки, даются рекомендации.

Результаты работы гимназии по данному направлению показывают положительную динамику достижений: увеличивается количество проектов и повышается уровень качества выполненных работ. Ежегодно реализуется около 200 индивидуальных и более 100 групповых проектов на всех уровнях образования.

В организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся прослеживается преемственность между ступенями образования, что в конечном итоге обеспечивает постепенное совершенствование метапредметных умений и навыков.

1. Гузев В.В. *«Метод проектов» как частный случай интегративной технологии обучения* // Директор школы. 1995. № 6.

2. Дядюн Т.В. *Интеграция общего и дополнительного образования в гимназии как условие реализации модели проектной деятельности в рамках требований ФГОС нового поколения.* // Сборник межрегиональной заочной интернет-конференции «Интеграция общего и дополнительного образования детей: инновационные модели, опыт реализации, технологии», - Екатеринбург, ИРО, 2014г.

3. Дядюн Т.В. *Двадцатилетний опыт проектной деятельности гимназии №177: от экспериментов инновационных школ к повсеместным требованиям ФГОС нового поколения / Организация проектной и исследовательской деятельности в основной школе в условиях реализации ФГОС ООО: информационно-методические материалы из опыта работы пилотных площадок по введению ФГОС ООО.* - Екатеринбург: МБУ ИМЦ "Екатеринбургский Дом Учителя", 2014. -110 с.

4. Новожилова М.М. *Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию/ М.М. Новожилова, С.Г. Воровицков, И.В. Таврель: 5-е изд., пераб. и доп.– М.: 5 за знания, 2011. – 216 с.*

5. Суходимцева А.П., Дмитриченкова С.В. *Межпредметный подход в решении проблем метапредметности образования // Проблемы современной педагогической образования.* – 2018. –№58-2. –С. 240-243.

6. Шамова Т.И., Воровицков С.Г., Новожилова М.М. *Экспериментальные школы как эффективный способ взаимодействия педагогической науки и практики // Управление образованием.* – 2009. – № 1. – С. 58-70

УДК 37.033

О развитии теории самоактуализации личности обучающегося в интересах устойчивого развития

Барлуков Александр Михайлович, к.э.н., доц., доц. кафедры алгебры, дискретной математики и прикладной информатики, начальник отдела содействия трудоустройству выпускников, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова», г. Улан-Удэ, barlukov88@mail.ru

Барлукова Эржена Тумэновна, учитель математики, МАОУ «СОШ № 57 города Улан-Удэ имени Алдара Цыденжапова», г. Улан-Удэ, barlukovaer@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается необходимость создания психологических и педагогических условий для направления личности школьника на путь самоактуализации; предлагается стратегия самоактуализации личности школьника, основанная на теории К. Роджерса, о стремлении человека к его «идеальному Я» через «построение» и организацию «условного социального окружения», которое будет являться антиподом «агрессивно-потребительскому социальному окружению»; раскрываются проблемы относительно системного кризиса в образовании.

Ключевые слова: экологическое образование; ноосферное образование; опережающее образование; экологически-зуманное общество; устойчивое развитие; самоактуализация; синергетический подход; синергетика; природа; личность.

On the development of the theory of self-actualization of the pupil's personality in the interests of sustainable development

Barlukov Aleksander, (PhD (economic), associate professor, associate professor of the department of algebra, discrete mathematics and applied informatics, head of the department of employment assistance for graduates, Federal state budget educational institution of higher education «Buryat State University named after Dorzhi Banzarov», Ulan-Ude.

Barlukova Erzhen, teacher of mathematics, school № 57 named after Aldar Tsydenzhapov», Ulan-Ude.

Abstract. The article substantiates the need to create psychological and pedagogical conditions for directing the pupil's personality to the path of self-actualization; a strategy of self-actualization of the pupil's personality, based on the theory of K. Rogers, about a person's striving for his "ideal self" through "building" and organizing a "conditional social environment" which will be the antipode of "aggressive-consumer social environment" are proposed; problems concerning the systemic crisis in education are revealed.

Key words: environmental education; noosphere education; advanced education; ecologically human society; sustainable development; self-actualization; synergistic approach; synergy; nature; personality.

Выдающиеся мыслители и педагоги зачастую отводили понятию «природа» особую роль как одному из инструментов формирования и развития личности школьников. К примеру, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова, Е.И. Тихеева рассматривали понятие «природа» как основу всех знаний, необходимых для развития интеллекта и творческих способностей у детей [2].

По нашему мнению, в рамках экологического образования школьников допущение насильственного характера воздействия на личность школьника педагогом впоследствии сформирует «сломленную» структуру личности. Поэтому в педагогическом общении ненасилие в отношении личности школьника будет являться необходимым условием сохранения «оригинальной» структуры личности, а также будет способствовать ее самоактуализации.

Как отмечает А. Маслоу, самоактуализация – это непрерывный процесс правильных выборов, в результате которых человек сможет стать тем, кем он способен стать [3]. По мнению К. Роджерса, основным направлением в поведении каждого человека является стремление личности к ее самоактуализации. К. Роджерс разделяет философскую категорию «Я» на составляющие – «реальное Я», «идеальное Я» и «социальное окружение». Он считает, что человек вопреки всему будет стремиться к «идеальному Я». Но необходимо также отметить, что влияние «социального окружения» на стремление человека к его «идеальному Я» достаточно существенно [4].

Данную теорию, на наш взгляд, можно применить и в рамках самоактуализации личности школьника в соответствии с парадигмой экологического образования и устойчивого развития. Алгоритм действий, по нашему мнению, будет выглядеть следующим образом:

1. Познание школьником «реального Я».
2. В соответствии с парадигмой экологического образования и устойчивого развития через педагогическое общение путем ненасилия сформировать «идеальное Я».
3. Аналогично определить «социальное окружение», которое будет благоприятным образом влиять на стремление и последующее достижение школьником «идеального Я».

Ранее было отмечено, что влияние «социального окружения» на стремление человека к его «идеальному Я» достаточно существенно. Поэтому выполнение пункта 3 данного алгоритма действий будет проблематичным. Это связано с тем, «социальное окружение»

для любой личности в нынешней действительности в большинстве случаев является «агрессивно-потребительским».

На наш взгляд, решение данной проблемы может быть достигнуто через «построение» и организацию «условного социального окружения», которое будет являться антиподом «агрессивно-потребительскому социальному окружению». По нашему мнению, этим «условным социальным окружением» может стать учебный школьный класс, состоящий из детей-школьников с «общими» идеалами, основывающимися на «любви к природе». В то же время необходимо отметить и важность роли родителей и педагогов в формировании такого «условного социального окружения». Родители и педагоги должны иметь мировоззрение, соответствующее парадигме экологического образования и устойчивого развития, т.е. мировоззрение, основывающееся на бережном отношении к природе. Таким образом, данный учебный школьный класс, являясь антиподом «агрессивно-потребительскому социальному окружению», может стать «сердцевиной» зарождающегося «нового экологически-гуманного общества» [1].

Если акцентировать внимание на роли педагога в педагогическом общении со школьниками, то данная роль, как было ранее отмечено, должна формироваться также за счет ненасилия в отношении личности школьников. Но в то же время в современной педагогике насилие в отношении личности школьников в скрытой или открытой форме имеет место быть.

Это связано, на наш взгляд, с тем, что российское образование в нынешнее время переживает системный кризис. По нашему мнению, системный кризис в образовании проявляется в основном в том, что система образования на данный момент не вполне способна на качественном уровне организовать подготовку обучающихся, обеспечить впоследствии их профессиональную самореализацию [5; 6]. Кроме этого, к сожалению, еще не решены проблемы, связанные с упадком нравственных ценностей членов общества, с ростом уровня преступности, со снижением уровня жизни населения.

Но с точки зрения синергетического подхода к развитию системы образования вследствие данного системного кризиса российское образование постепенно перейдет на более качественный уровень развития.

1. Бардуков А.М. Педагогические условия воспитания личности школьника / А.М. Бардуков, Э.Т. Бардукова // Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой (г. Москва, 18-19 октября 2018 г.). – М.: «Педагогический поиск», 2018. – С. 358-366.

2. Бардукова Я.А. Становление любовно-творческой личности школьника. – Улан-Удэ: Бурятского государственного университета, 2006. – 96 с.

3. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – М.: МГУ, 1982. – С. 108-117.

4. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии (30-60-е гг. XX в.). Тексты. – М.: МГУ, 1986. – С. 200-232.

5. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Управление качеством образования: входение в проблему. – Челябинск: ПО «Книга», 1995. – 105 с.

6. Шамова Т.И., Воровщиков С.Г., Шклярова О.А. Управление качеством образования // Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С. 294-301

УДК 371.14

Образование в контексте устойчивого развития

Жумагулова Сауле Кокеккызы, магистр технических наук, ст. преподаватель, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова, Караганда, Казахстан saulesha_81@mail.ru

Абildaева Гулнур Балтабаевна, магистр техники и технологии, ст. преподаватель, Карагандинский государственный технический университет, Караганда, Казахстан gulek_dil@mail.ru

Шакирова Юлия Каримовна, магистр технических наук, ст. преподаватель, Карагандинский государственный технический университет, Караганда, Казахстан uliya_sch@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются парадигма устойчивого развития общества, главной целью которого является обеспечение человеческого благополучия сегодняшнего и будущего поколений на базе рационального применения существующих капиталов либо ресурсов. Также аргументируется, что сегодня образование для устойчивого развития становится опережающим и приоритетно-основным средством достижения устойчивого развития. Рассмотрены проблемы, присущие для данной области, такие, как вопрос качества образования на всех уровнях, переизбыток имеющих определенный профиль специалистов.

Ключевые слова: капитал, устойчивое развитие, ресурсы, образование, развитие, рынок труда, приоритет, структура

Education in the context of sustainable development

Zhumagulova Saule, master of technical Sciences, senior lecturer Academician Y.A.Buketov Karaganda State University, Karaganda

Abildaeva Gulnur Baltabaevna, master of technical Sciences, senior lecturer Karaganda State Technical University, Karaganda

Shakirova Julia Karimovna, master of technical Sciences, senior lecturer Karaganda State Technical University, Karaganda

Abstract: The article discusses the paradigm of sustainable development of society, whose main goal is to ensure the human well-being of present and future generations based on the rational use of existing capital or resources. It is also argued that today education for sustainable development is becoming a leading and priority-primary means of achieving sustainable development. The problems inherent in this field are considered, such as the question of the quality of education at all levels, an overabundance of specialists with a certain profile.

Key words: capital, sustainable development, resources, education, development, labor market, priority, structure

Управление социально-экономическим развитием общества – это задача, которая остается актуальной во все времена. В каждом обществе имеются проблемы, разрешение которых может являться источником его развития. Присущие современной жизни противоречия, возрастающая сложность общественного устройства, интеграция разного рода явлений и процессов усиливают необходимость исследования тенденций процесса развития. Несмотря на динамику приоритетов и задач, которые устанавливаются в каждый определенный момент развития общества, общность смысловой трактовки основной цели заключается в том, чтобы обеспечивать баланс интересов и выполнять потребности населения.

Парадигма устойчивого развития – это одна из концепций, суть которой – обеспечение человеческого благополучия сегодняшнего и будущего поколений на базе рационального применения существующих капиталов либо ресурсов. Исследования этой проблемы обусловили появление разных определений самого понятия и его составляющих, которые концентрируют внимание на определенных аспектах базовых видов капитала (экологического, экономического, социального и человеческого) [1].

Значительная часть исследований направлена на комплексную характеристику экологических, культурных, экономических, социальных и иных условий деятельности человека, его объективных и субъективных возможностей. Одним из показателей устойчивого развития являются основные показатели образования: доступность, грамотность взрослого населения, уровень развития различных ступеней и отраслей образования и

др. Включение в анализ информации о состоянии системы образования характеризует данный институт как один из основных, которые определяют устойчивое развитие и благополучие общества.

Вместе с тем образование имеет отношение к сегодняшнему благополучию, так как люди, обладающие более высоким уровнем образования, в большей степени удовлетворены жизнью, имеют больше возможности активного участия в жизни общества.

Образование является одним из наиболее важных социальных институтов, определяющих процессы воспроизводства социальных систем, возобновления социально-профессиональной структуры общества. Сегодня его значимость повышается во всех сферах жизнедеятельности, а система образования становится одним из важных и обязательных средств достижения устойчивого развития, национальной безопасности[2].

Одной из проблем, получивших широкую популярность, является вопрос качества образования. Суть проблем качества образования в несоответствии между индивидуальными и общественными ожиданиями, в отсутствии баланса между потребностями рынка труда и перечнем специальностей, по которым осуществляется обучение. Этот аспект является предметом дискуссий, на его счет существуют различные точки зрения. С одной стороны, очевидно, что на самом деле имеется существенный разрыв между подготовкой специалистов и потребностями рынка труда. Больше всего это касается сферы услуг, что объясняется ориентацией образования на спрос населения, а не на нужды производства. Переизбыток специалистов, имеющих определенный профиль, приводит к тому, что полученное им образование иногда не находит своего применения в дальнейшей трудовой деятельности. Как показывают данные статистики, среди выпускников 2014–2018 гг. не соответствие выбора места работы полученному образованию по различным специальностям составило от 5 до 55% (среди специалистов, имеющих высшее профессиональное образование) и от 12 до 72 % (для тех, кто получил среднее профессиональное образование).

Но имеется также противоположная точка зрения на это обстоятельство, свидетельствующая, что необходимость соответствия структуры выпуска специалистов структуре спроса на соответствующие профессии – это всего лишь стереотип, который основан на упрощенном понимании взаимосвязи рынка труда и институтов образования. Также стереотипом является и представление о том, что между намерением работать по специальности и получением высшего образования обязательно имеется прямая связь. По этой причине многое говорится об утрате ценности высшего образования, что выражается и в том, что большая часть населения считает уровень системы образования в среднем как удовлетворительное, хотя среди молодежи главным образом наблюдается удовлетворенность полученным ими образованием [3].

Изложенные проблемы не освещают весь спектр вопросов, которые характерны для системы образования, поскольку в результате взаимосвязи процессов и явлений общественной жизни они оказываются сопряжены с такими проблемами, как невысокий уровень качества жизни, безработица и т.д.

Таким образом, можно вести речь наличии трудностей в становлении образования как основы достижения устойчивого развития. Рассмотрение образования в свете перехода к устойчивому развитию включает также аспект переориентации его содержания на устойчивое развитие. Исследованные аспекты взаимосвязи образования и устойчивого развития – роль образования как фактора устойчивости, состояние и тенденции развития системы образования, а также развитие образования в интересах устойчивого развития не исчерпывает все имеющиеся взаимосвязи этих явлений, однако дают возможность дать комплексную характеристику этого взаимодействия на различных уровнях вкуче с экономическими, культурными, социальными и иными условиями.

1. Введение в теорию устойчивого развития / Э.В. Гирусов, В.И. Данилов-Данильян, Е.Г. Виноградова и др. – М., 2002.

2. Ермаков Д.С. Научно-методическое обеспечение экологического образования для устойчивого развития. – М., 2011.

3. Шамова Т.И., Воронцов С.Г., Шклярова О.А. Управление качеством образования // Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С. 294-301

УДК 371.7

Анализ причин неуспеваемости младшего школьника

Осолодкова Елена Владимировна, доц., кп.н., доц. кафедры математики, естествознания и методик обучения математики и естествознания Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, elena.osolodkova @yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены различные отклонения неврологических функций у младших школьников и их влияние на процесс успешности обучения.

Ключевые слова: младший школьник; неуспеваемость; невротические реакции; речевые дефекты.

Analysis of the causes of poor progress of younger pupils

Solodkov E., associate Professor, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of mathematics, natural Sciences and teaching methods of mathematics and natural Sciences South-Ural state humanitarian pedagogical University, Chelyabinsk

Abstract. The article deals with various deviations of neurological functions in primary school children and their impact on the process of learning success.

Keyword: junior high school student; poor progress; neurotic reactions; speech defects.

Состояние нервной системы школьника играет особую роль в успешности его обучения. Рассмотрим наиболее характерные отклонения неврологических функций у младших школьников, о которых необходимо знать учителю для осуществления процессов обучения и воспитания и помощи ребенку [1; 2; 3].

Одним из своеобразных неврогических срывов у робких, застенчивых детей является мутизм – утрата речи. Ребенка вызывают к доске, он очень волнуется и вдруг обнаруживает, что совсем не может говорить. Степень выраженности мутизма может быть различной. В тяжелых случаях ученик на длительное время лишается способности говорить даже в самой благоприятной обстановке. Наряду с этим встречается и частичный, избирательный мутизм: дома разговорная речь не страдает, а в школе – говорить невозможно. Бывает даже, что на перемене или во время урока ребенок способен разговаривать с товарищами, но, когда его спрашивает учитель – речь отнимается.

Мутизм не является специально школьным неврозом – сильные психические потрясения способны вызывать немоту и у дошкольников. Но среди учащихся начальных классов частота мутизма выше всего.

Невротические реакции дошкольного периода – различные подергивания, заикание, ночное недержание мочи – могут возникать и в младшем школьном возрасте. Причем характерно, что, если ребенок и в дошкольном возрасте страдал какими-либо расстройствами, а затем избавился от них, поступление в школу способно спровоцировать рецидивы: повторное появление заикания, подергиваний, энуреза.

Нервные нарушения у младших школьников могут отражаться прежде всего не на поведении, а на успеваемости. Поведение, конечно, при этом тоже страдает, но не столь явно. Главное, что в таких случаях беспокоит родителей и педагогов – низкие показатели успеваемости. Естественно, возникают вопросы: способен ли такой ребенок усвоить программу массовой школы? Что мешает ребенку хорошо учиться? Подобная постанов-

ка вопросов должна нацеливать педагогов на поиски конкретных отклонений: недостаточности памяти, внимания, организованности и т. д.

Наиболее серьезным дефектом является умственная отсталость. Но важно помнить, что нередко под нее маскируются другие, менее существенные отклонения, вполне поддающиеся коррекции. Да и сама умственная отсталость неоднородна. Наряду с врожденным слабоумием, олигофренией встречается немало случаев временной задержки темпов умственного развития, когда своевременная помощь дает значительный эффект. Поэтому каждый неуспевающий ребенок должен быть тщательно обследован специалистами – медиками и педагогами.

Для хорошей школьной успеваемости внутренняя организованность важна не меньше, чем достаточный уровень умственного развития. Если ребенок не привык к сосредоточенности, к концентрации внимания, не выработал навыков усидчивости, то он плохо будет усваивать учебный материал. Внешне это иногда выглядит как слабая способность к запоминанию, но проверка памяти показывает, что она не страдает. Иногда можно встретить и более сложные случаи. Например, выясняется, что ученик недостаточно освоил «технику» осмысленного запоминания и в основном полагается на механическую память. Механически усвоенными знаниями оперировать значительно труднее. В итоге создается впечатление, что ребенок плохо готовится к занятиям, что он ленив, медленно и плохо сообщает. Но с такими выводами не следует торопиться. Для исправления ситуации в данном случае можно попытаться приучить ребенка думать над прочитанным, стремиться пересказывать текст своими словами, обобщать полученные знания.

Кроме того, робких, нерешительных детей, отличающихся повышенным чувством ответственности, необходимо поддерживать даже в малых успехах, не уделять чрезмерно внимания недостаткам. И наоборот, детей неусидчивых, чрезмерно подвижных, легкомысленных надо почаще призывать к порядку и указывать на все их погрешности.

Но наиболее важной задачей является стимуляция интереса к учебе. При снижении успеваемости интерес к учебе падает, а потеря интереса еще больше усиливает отставание. Возникает порочный круг, который можно разорвать прежде всего путем возбуждения интереса к учебе, к новым знаниям. Часто в подобных случаях необходим определенный период индивидуальных занятий школьника с учителем.

Практика показывает, что среди учеников, имеющих явную неуспеваемость по письму и чтению, немалый процент составляют дети с речевыми дефектами. В мозге ребенка по мере развития формируются центры не только устной, но и письменной речи (центры письма и чтения). Иногда к 7-летнему возрасту устная речь уже достаточно освоена, а центры письменной речи формируются с запаздыванием. Такие дети с большим трудом осваивают чтение, а при письме совершают огромное количество ошибок. Причем ошибки эти весьма характерны, они заметно отличаются от обычной безграмотности. Ученик, плохо усвоивший правила грамматики, ошибается именно по этим правилам. Он может написать, например, «акно» вместо «окно», «исбушка» вместо «избушка», «влесу» вместо «в лесу». Это ошибки типа как слышится, так и пишется. Возможны и пропуски букв по рассеянности, недписание слова до конца («избуша», «избушка»).

У ребенка, страдающего недоразвитием речевых центров, ошибки совсем другого рода. Он путает буквы не столько одинаково звучащие, сколько требующие сходных артикуляционных движений языка и губ. Например, вместо «окно» он может написать «огно», «окто», вместо «избушка» – «испушка», «исмушка». Наблюдаются также своеобразные «застревания» на одной букве, одном слоге: «окко», «окок», «узбушка», «избизка» и т.д. Подобные же ошибки встречаются и при чтении.

Кроме того, бывает и так, что ученик, прочитав правильно все буквы, не может собрать из них слово и, таким образом, понять смысл. Например, показывают ребенку изображение обруча с соответствующей надписью. Ребенок, глядя на картинку, говорит:

«Это круг». Его просят прочитать надпись. Он читает правильно: «об-руч», но смысла слова не улавливает и снова повторяет: «круг».

При недостаточно внимательном анализе ошибок создается неправильное мнение, что ученик просто малоспособный, а на самом деле ему нужно заниматься под руководством логопеда.

Когда ребенок не может что-то прочесть или внятно и быстро ответить на вопрос, учитель неправильно считает его слабым учеником. Часто в таких случаях с умственными способностями школьника всё в порядке. Причина всему дислексия – это состояние, в котором человек не может ясно выражать свои мысли и понимать текст. Он может перепутать буквы, слоги или целые слова. Смысл текста такому человеку не понятен с первого раза – он просто не видит связи между словами. Самое главное, все эти отклонения не связаны с умственными способностями.

Спутниками дислексии часто становятся дисграфия и дискалькуляция. При первом, человек имеет трудности при письме, при втором – при счёте. В международном классификаторе болезней все эти отклонения является симптомом более серьёзных болезней.

По подсчетам специалистов, в России каждый десятый ребенок страдает от дислексии.

Неверная оценка истинных причин отставания чревата серьезными последствиями. Ребенок постоянно пребывает в числе самых отстающих, его собираются оставлять в первом классе на второй год, он переживает, нервничает. Интерес к учебе, как правило, резко снижается, пребывание в школе становится мукой. Родители далеко не всегда понимают, в чем дело. С одной стороны, они видят, что их ребенок вовсе не глупый. Но если он не усваивает простейших правил грамматики, значит он просто ленится, не хочет приложить усилий. Ребенка начинают упрекать, всячески подстегивать, наказывать, заставляют по несколько раз переписывать и переделывать домашние задания. В итоге возможны невротические срывы.

Иногда родители неуспевающего ребенка впадают в другую крайность. Им кажется, что в школе к их ребенку не тот подход, что школьника не оценили как, следует, к нему предвзятое мнение. Родители могут быть крайне возмущены, что ребенка хотят оставить на второй год, жалуются в управление образования и т. д. На самом же деле выясняется, что ученик не может справиться с обычной программой, поскольку не имеет достаточных умственных способностей. Насильственное удерживание ребенка с ментальной инвалидностью в массовой школе может принести ему только вред. Ученика механически переводят во второй, третий класс, но он только формально присутствует на уроках, поскольку давно и безнадежно отстал. Разумеется, и интереса к учебе никакого, одно лишь отвращение. А между тем своевременный перевод ученика на облегченную программу действует весьма благотворно: ребенок достигает первых успехов, они вдохновляют его, возбуждают интерес к учебе.

Еще одной причиной неуспеваемости может быть общая физическая ослабленность, повышенная утомляемость ребенка. Такие дети часто жалуются на сонливость, головные боли, особенно к концу занятий, снижение памяти, точнее – ее быстрое «пресыщение». Простое наблюдение за младшим школьником нередко позволяет заметить отчетливое снижение уровня работоспособности. В поведении обнаруживается раздражительность, плаксивость, обидчивость, то есть у ребенка отмечается астенический синдром. Этот синдром может быть следствием конституционной слабости нервной системы (особенно у детей, перенесших родовую травму) или результатом перенесенных тяжелых заболеваний. Общеукрепляющие мероприятия и облегченный режим позволяют заметно улучшить состояние ребенка и соответственно показатели успеваемости.

Все подобные вопросы можно решать только после тщательного обследования и анализа индивидуальных особенностей ученика на медико-педагогической комиссии. Заключение этой комиссии – дело очень ответственное: ведь решается судьба ребенка, во многом предопределяется его дальнейшая жизненная программа. Перед психоневроло-

гией, педагогикой, психологией стоит чрезвычайно важная задача – найти объективные критерии оценки не только уровня интеллектуального развития на данный момент, но и определить дальнейший прогноз, оценить способность к обучению.

Многие тесты, предназначенные для «измерения» интеллекта, вычисления коэффициента интеллектуальности, страдают именно отсутствием прогностических критериев. Можно в процентах вычислить, насколько 7-летний ребенок отстает от среднестатистических показателей. Но трудно ответить на вопрос, а как будет дальше? Кроме того, перед подобными методиками стоит существенная теоретическая проблема: можно ли вообще измерить интеллект «в чистом виде», отбросив все наслоения, связанные с особенностями воспитания, культурно-бытовыми традициями?

Весьма сложным является и вопрос о соотношении интеллекта и запаса знаний. Конечно, умный человек, как правило, имеет больше знаний. Но, с другой стороны, обширные знания еще не говорят об уровне интеллектуальности. У всех народов бытует понятие, определяемое как «природный ум». Здесь имеется в виду способность решать задачи. С которыми человек прежде никогда не сталкивался. Находчивость, смекалка – важные составляющие интеллекта. Следовательно, важно учитывать не столько количество знаний, сколько умение ими оперировать, обобщать, группировать, анализировать, переосмыслить общие закономерности из одной сферы действий в другую.

Анализ мыслительных операций, их быстроты, а главное – степени сложности, оценка способности усваивать помощь, гибкости мышления – все эти качества сегодня можно определить достаточно объективно и тем самым решить, хотя бы в общем плане, вопрос об умственных способностях ребенка и о возможностях их развития в ближайшем будущем. А достоверная оценка умственных способностей – это предпосылка для разработки конкретных мер помощи ребенку, дозирования учебной нагрузки и тем самым профилактики нервности, связанной с хронической неуспеваемостью.

1. Афанасьев В.В. *Диагностика когнитивных стилей деятельности учащихся* // Образовательные технологии – №1. – 2008. – С. 65-71.

2. Шамова Т.И., Воровицков С.Г. *Повышение качества образования на основе интеграции образовательных ресурсов в условиях школы полного дня* // Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С. 152-159

3. Шамова Т.И., Воровицков С.Г., Шклярова О.А. *Управление качеством образования* // Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С. 294-301

УДК 004.588

Использование инновационных технологий в образовании

Шульгина-Тарацук Алевтина Сергеевна, магистр математики, ст. преподаватель, Карагандинский государственный университет имени Е.А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан, alevtinash79@mail.ru

Турдыбекова Кенжеш Майлевна, ст.преподаватель, Карагандинский государственный университет имени Е.А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан, ken-zhesh_t@mail.ru

Аннотация. В статье показаны методы эффективного использования инновационных технологий при обучении иностранному языку, их влияние на повышение качества знаний студентов. Рассмотрена практическая значимость технологий как продуктивного элемента, влияющего на содержание материала, его систематизацию и усвоение. В качестве определения эффективности внедрения технологии предлагается система показателей, определяющих степень лично-ориентированного обучения и уровня знаний. Кроме того, показана роль инновационных технологий в учебном процессе по иностранному языку. Рассмотрены условия применения инновационных технологий для

формирования устойчивой мотивации, развития познавательных интересов обучающихся.

Ключевые слова: обучение; инновационные технологии; иностранный язык.

The use of innovative technologies in education

Shulgina-Tarachshuk Alevtina Sergeevna, Master of Mathematics, Senior Lecturer, Karaganda State University named after Ye.A. Buketov, Karaganda

Turdybekova Kenzhesh Maylevna, Senior Lecturer, Karaganda State University named after EA. Buketov, Karaganda

Abstract. The article shows the methods of effective use of innovative technologies in teaching a foreign language, their impact on improving the quality of students' knowledge. The practical significance of technology as a productive element that affects the content of the material, its systematization and assimilation is considered. To determine the effectiveness of technology implementation, a system of indicators is proposed that determine the degree of student-centered learning and the level of knowledge. In addition, the role of innovative technologies in the learning process in a foreign language is shown. The conditions for the application of innovative technologies for the formation of sustainable motivation, the development of students' cognitive interests are considered.

Keywords: training; innovative technologies; foreign language.

В условиях информатизации и глобализации растут требования работодателей не только к высокому уровню знаний, предъявляемых к современному работнику, но и к всестороннему развитию специалиста, как активного участника во всех сферах общественной и политической жизни. Таким образом, потребность в изучении иностранного языка становится модной тенденцией или дополнительным образовательным багажом человека. Внедрение инновационных образовательных технологий для эффективного обучения иностранному языку – ключ к решению проблемы языкового образования. В настоящее время в нашей стране происходят значительные изменения в национальной образовательной политике. Одной из задач современного образования становится создание условий для раскрытия личностного потенциала участников педагогического процесса, что возможно при условии использования педагогических инноваций. Современное образование является результатом огромных изменений, произошедших в системе казахстанского образования в последние годы. В этом смысле образование - это не просто часть общественной жизни: вряд ли любая другая подсистема в той же степени может подтвердить факт прогрессивного развития такого изобилия нововведений и экспериментов.

Сегодня многие ищут пути, которые помогут повысить эффективность обучения. Преподавателя всегда волнует настоящая проблема – убедиться, что все студенты, участвующие в процессе обучения, заинтересованы в занятии, чтобы не было равнодушных. Как использовать историю для развития личности студента, его творческого мышления, способности анализировать прошлое и настоящее, делать свои собственные выводы и иметь собственную точку зрения? Все эти задачи могут быть реализованы в условиях активной деятельности студентов с использованием интерактивных методов обучения.

Таким образом, основной целью образовательной деятельности является развитие способностей учащихся к интегрированному мышлению, которое поможет им увидеть новые аспекты явления, оно создает целостное видение мира и, следовательно, легче найти в нем свое место. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: изучить и обобщить передовую практику проблемы с использованием занятий с активными и интерактивными методами; описать технологию применения интерактивных методов обучения для повышения качества образования; определить, имеются ли все необходимые компоненты и инструменты для внедрения этой технологии; ориентировать учащихся на восприятие и коллективное решение сложных вопросов; научить студентов применять свои знания на практике.

Сочетание традиционных с интерактивными занятиями позволяет достичь наилучших результатов и выполнять цели и задачи, то есть «изучать способы обучения студентов, которые будут счастливы». В настоящее время приоритет отдается коммуникативному, интерактивному общению, языковому обучению в культурном контексте. Эти принципы позволяют развивать межкультурную компетентность как компонент коммуникативных способностей. Конечной целью обучения иностранному языку является обучение свободной ориентации во внешней среде и способность адекватно реагировать в разных ситуациях, то есть на общение. Сегодня новые методы использования интернет-ресурсов противоречат традиционному преподаванию иностранных языков. Чтобы научиться общаться на иностранном языке, вам необходимо создать реальные жизненные ситуации, что будет стимулировать изучение материала и создать адекватное поведение. Эта ошибка пытается исправить новые технологии, особенно Интернет [1].

В последние годы все чаще возникает вопрос о применении инновационных технологий при обучении. Это не только новые средства, но и новые формы и методы обучения, новый подход к обучению. Внедрение инновационных технологий в учебный процесс взаимосвязано с улучшением содержания и методов обучения в процессе обучения иностранным языкам в связи с потребностями современной жизни.

Основной целью преподавания иностранных языков является формирование и развитие коммуникативной культуры учащихся, изучение практического мастерства иностранного языка. Задача преподавателя - создать условия практического изучения языка для каждого студента, чтобы выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту показать свою деятельность, свое творчество. Современные методы обучения, такие как совместное обучение, методология проекта, использование новых информационных технологий, интернет-ресурсы, помогают реализовать ориентированный на учащегося подход к обучению, обеспечивая персонализацию и дифференциацию обучающихся способностей детей с учетом их уровня подготовки. Коммуникативный подход – это стратегия, которая имитирует общение, направленную на создание психологической и лингвистической готовности к общению, на сознательном понимании материала и методов действий с ним. Для пользователя реализация коммуникативного подхода в Интернете не особенно сложна. Коммуникативная работа должна предлагать студентам проблему или вопрос для обсуждения, и учащиеся не просто обмениваются информацией, но и оценивают ее. Но основным критерием отличия этого подхода от других видов обучения является то, что студенты выбирают собственные лингвистические единицы для обработки своих мыслей. Цель использования Интернета – заинтересовать студентов в изучении иностранного языка путем накопления и расширения их знаний и опыта.

Одним из основных требований к обучению иностранным языкам с использованием интернет-ресурсов является создание взаимодействия в классе, что называется интерактивными методами. Интерактивность – это «объединение, координация и взаимодополняемость коммуникативных целей и результатов речевых средств». Преподавая подлинный язык, Интернет помогает в формировании разговора, а также в преподавании лексики и грамматики, обеспечивая подлинный интерес и, следовательно, эффективность. Интерактивность – это не просто создание реальных жизненных ситуаций, но и позволяя обучающимся адекватно реагировать на них через иностранный язык [2].

Одной из технологий, обеспечивающих индивидуально-ориентированное обучение, является метод проектов как способ развития творчества, познавательной деятельности и независимости. Типология проектов различна, проекты можно разделить на монопроектные, коллективные, устные, письменные и интернет-проекты. Хотя на практике часто приходится иметь дело со смешанным проектом, в котором есть доказательства исследований, творчества, практики и информации. Работа над проектом - многоуровневый подход к изучению языков, охватывающий чтение, слушание, разговор и грамматику.

Обучение на основе проектов способствует активному самостоятельному мышлению студентов и ориентирует их на совместную исследовательскую работу. На мой взгляд, изучение проекта, которое учит детей сотрудничеству и сотрудничеству в обучении, способствует моральным ценностям, таким как взаимная поддержка и сопереживание, создает творческий потенциал и активизирует учащихся. В целом в процессе проектного обучения прослеживается непрерывность обучения и образования. Проектные формы общения студентов, общения, культуры, навыков, краткости и доступности для формулирования мыслей, терпеть мнение партнеров в диалоге, развивать способность извлекать информацию из разных источников, обрабатывать ее с помощью современных компьютерная технология, создает языковые условия, способствующие возникновению естественных потребностей в общении на иностранном языке.

Проектная форма работы является одной из важных технологий, которые позволяют учащимся применять полученные знания по этому предмету. Студенты расширяют свои горизонты, границы владения языком, приобретают опыт от практического использования, изучают иностранный язык, слушают его и слышат, понимают друг друга в проекте защиты. Студенты работают со справочниками, словарями, компьютерами, таким образом, создается возможность прямого контакта с аутентичным языком, который не дает изучать язык только с использованием учебника в классе.

Работа над проектом – это творческий процесс. Студент самостоятельно или под наблюдением преподавателя ищет решение проблемы, он требует не только знания языка, но и владения большим объемом предметных знаний, знаний о творческих, коммуникативных и интеллектуальных навыках. Курс метода проекта на иностранном языке может быть использован в рамках программного материала практически по любой теме. Работа над проектом развивает воображение, творческое мышление, самоотверженность и другие личные качества [4].

Кроме того, внедрение информационных технологий в образовании значительно помогает процессу восприятия информации. Благодаря компьютеру, Интернету и мультимедиа у студентов есть уникальная возможность освоить большой объем информации и ее последующий анализ и сортировку. Это значительно расширяет и мотивационную основу для учебных мероприятий. Учащиеся также получают информацию из газет, телевидения, собеседования и когда проводят телеконференции.

Сегодня под проблемным обучением подразумевается организация учебных занятий, которое включает в себя создание проблемных ситуаций, связанных с преподавателями, и активную самостоятельную работу студентов для их решения, в результате чего создается творческий подход и овладение знаниями, навыками и способностями и развитие умственных способностей [3].

Проблема обучения основана на создании особого рода мотивации – проблема, потому что для построения требуется, чтобы дидактический материал представлялся как серия проблемных ситуаций.

Коммуникативный подход – это стратегия, которая имитирует общение, направленное на создание психологической и лингвистической готовности к общению, на сознательном понимании материала и методов действий с ним. Для пользователя реализация коммуникативного подхода в Интернете не особенно сложна. Коммуникативная работа должна предлагать студентам проблему или вопрос для обсуждения, и учащиеся не просто обмениваются информацией, но и оценивают ее. Но основным критерием отличия этого подхода от других видов обучения является то, что студенты выбирают собственные лингвистические единицы для обработки своих мыслей. Цель использования Интернета в коммуникативном подходе – заинтересовать студентов в изучении иностранного языка путем накопления и расширения их знаний и опыта.

Использование инновационных методов обучения иностранному языку может значительно улучшить речевые навыки обучающегося и их интерес к предмету.

1. Измайлова Н.С. Опыт использования онлайн-курса как инструмента развития умений письменной речи // *Иностранные языки в школе*. – 2017. – № 10. – С. 49-53

2. Лялина Ю.Л. Использование интернет-ресурсов в обучении иностранным языкам // *Иностранные языки в школе*. – 2017. – № 10. – С. 28-31

3. Колесникова, А.Н. Видео-проект как мультимедийный продукт для развития устно-произносительных навыков и устно-речевых умений // *Иностранные языки в школе*. – 2017. – № 7. – С. 24-28.

4. Шамова Т.И., Воронцовиков С.Г., Новожилова М.М. Экспериментальные школы как эффективный способ взаимодействия педагогической науки и практики // *Управление образованием*. – 2009. – № 1. – С. 58-70

УДК 373. 547

Понятие и виды правовых компетенций обучающихся кадетских классов

Русакова Яна Валерьевна, учитель иностранного языка и правовых дисциплин ГБОУ «Школа № 2116», г. Москва. yna_2007@list.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию понятия, ключевых особенностей и сущности содержания правовых компетенций обучающихся кадетских классов. В статье обозначены основные подходы к определению понятия правовых компетенций, сделан вывод о том, что понятие правовой компетенции кадет до сих пор не определено, поэтому предложено собственное определение данному суждению. Особое внимание так же было уделено рассмотрению видов правовых компетенций, в результате чего были выделены три вида правовой компетентности кадет: когнитивная, мотивационно-ценностная и поведенческая.

Ключевые слова: правовые компетенции; обучающиеся; кадетский класс; кадет; право; законодательство; образование.

The concept and types of legal competence of students in cadet classes

Rusakova Yana, teacher of a foreign language and legal disciplines of School No. 2116

Abstract: The article is devoted to the study of the concept, key features and essence of the content of legal competences in cadet classes. The article outlines the main approaches to the definition of the concept of legal competence, it is concluded that the concept of legal competence of cadets has not yet been defined, therefore, proposed its own definition of this judgment. Special attention was also paid to the consideration of types of legal competences, as a result - three types of legal competence of cadets were identified: cognitive, motivational-value and behavioral.

Key words: legal competence; students; cadet class; cadet; law; legislation; education.

Формирование правовых компетенций у кадет – выступает фундаментом патриотического воспитания и профессиональной ориентации обучающихся для военно-прикладной и гражданской государственной службы в системе общего образования, что также отмечено в приказе Министра обороны РФ от 21.07.2014 № 515, в Концепции развития профильного кадетского образования Следственного комитета РФ на период до 2019 года.

Прежде, чем говорить о правовых компетенциях кадет, стоит дать определение самому понятию компетенции, под которой, например, Блинов В. И. понимает совокупность некоторых внутренних, потенциальных и психологических новообразований (знаний, представлений, алгоритмов действий, систем ценностей), в дальнейшем выявляющихся в актуальных качествах и деятельностных проявлениях человека[2].

Шаимова Г. А. и Абдуразакова Ш. Р. определяют компетенцию в качестве комплекса взаимосвязанных характеристик индивида (знания, умения, навыки и способы деятельности), которые задаются касательно определённого круга предметов и процессов и необходимы для качественного и продуктивного действия в рамках данных предметов. Под, степенью освоения компетенциями авторы понимают способность владения, обла-

дания человеком соответствующими навыками и умениями, в том числе личностное отношение к ним и к самой специфике (отрасли) деятельности [11].

Компетентность трактуют как интеллектуально-личностный опыт социально-профессиональной деятельности индивидуума, совокупность его знаний, умений и навыков, основываясь на которых он способен эффективно реализовывать свои компетенции. Помимо всего прочего компетентность может быть определена и как совокупность качеств личности, способных обеспечить эффективную профессиональную деятельность того или иного человека (Бим-Бад Б.М. [1], Ворончиков С.Г. [4, 5], Князев Е.А. [7] и др.).

Понятие правовых компетенций рассматривается в трудах А.М. Волкова [3], Т.В. Кашаниной, Н.М. Сизиковой [6], О.В. Обуховой [8], характеризующих правовые компетенции как комплекс интегральных свойств личности, основанный на признании норм права, отражающий готовность и способность применения системы знаний в области законодательства, умений пользоваться сводом нормативно-правовых и законодательных актов в реальной деятельности, имеющих социально-правовой или общественно-государственный характер. Выделяют три компонента, составляющих правовую компетентность: когнитивный, мотивационно-ценностный и поведенческий.

Когнитивная составляющая представляет собой совокупность знаний в области права и юриспруденции – комплекс определений, правил, принципов, законодательных норм и теоретических подходов определенного рода профессии. Освоение знаний и умений в области права должно сопровождаться осознанием необходимости использования основ права в современном обществе, пониманием важнейших требований права, оценке действий правовых субъектов по части правомерности их деяний, наличием совокупности представлений о развитии правовых норм. Знания об основах права выступают ядром правового сознания. Касательно правовых компетенций кадет – это комплекс следующих знаний: основные положения теории права; законодательные акты страны, права и обязанности, свобода и ответственность кадет; знание отраслей права (конституционной, административной, гражданской, трудовой, семейной, уголовной отрасли права), являющихся гарантами обеспечения прав и законных интересов российских граждан; правовые основы профессиональной деятельности, связанной с военной, государственной и общественно значимой деятельностью.

Мотивационно-ценностный компонент правовой компетенции связан с превращением накопленного комплекса информации и знаний в области права у кадет в правовые убеждения, в том числе в привычки правомерного поведения. Мотивационно-ценностная сторона правовой компетенции включает: положительное отношение к нормам права; уважение к действующему российскому и зарубежному законодательству; наличие позитивных правовых установок; ориентация на законопослушное и правомерное поведение. Следовательно, кадеты должны иметь убеждение в необходимости соблюдения норм действующего законодательства, они должны уважать права российских граждан, в том числе чувствуя ответственность за их жизнь и здоровье. Мотивационно-ценностное проявление правовой компетенции в профессиональной и личностной заинтересованности кадет в выполнении норм права, наличии ценностных ориентаций и мотивов к соблюдению норм права, проявление ценностных позиций о гуманизме и праве и т.п.

Поведенческий компонент правовой компетенции кадет – готовность к действию на основании правовых знаний и убеждений, а именно способность кадет к совершению правомерных поступков согласно действующему законодательству. Правовая компетентность предполагает возможность использования кадетами своих прав, исполнения обязанностей и соблюдение запретов. Поведенческий аспект правовой компетенции связан с умением принимать кадетами правомерные решения в конкретных ситуациях, которые могут возникнуть при осуществлении деятельности военно-патриотического, государственно-общественного характера, с умением сделать юридическую оценку кон-

фликтным ситуациям, возникающим в данной сфере, а так же с умением определять возможные правовые последствия и пути их решений.

Формирование правовых компетенций у кадет представляет собой педагогический процесс, в результате которого у кадета формируются знания и умения в области права, а также способности к применению законодательных, юридических и правовых норм на практике. Важнейшая особенность формирования правовых компетенций состоит в том, что процесс присвоения кадетам умений, знаний, навыков и опыта в области права обусловлен комплексом социальных (семейная среда), экономических (возможности государства и образовательных организаций по созданию кадетских классов), психологических (готовность ребенка к обучению основам права), а так же педагогических факторов (правовая компетентность и профессионализм педагогов), которые оказывают непосредственное влияние на формирование у него правовых компетенций. Особое внимание с педагогической точки зрения уделяется знаниям у кадет способностей и навыков в области права, а перед педагогами кадетских классов стоит важная задача по формированию такого рода знаний и умений. [5, 9, 10].

Исходя из определения понятия правовой компетентности, а также исходя из видов компетенций, можно построить общую модель формирования у кадет способностей и знаний в области права, которая наглядно представлена на рисунке 1.

Из данной модели следует, что формирование у кадет правовых компетенций, а именно способностей, знаний и умений в области права невозможно без включения понятия правовых компетентностей в систему профессионально значимых качеств кадет, а также без обеспечения мотивационно-ценностного отношения кадет к правовой культуре, как одному из самых необходимых компонентов их службы стране.

Формирование правовых компетенций у кадет так же предполагает применение комплексного подхода, включающего в себя комплекс гуманитарных, общепрофессиональных, специальных учебных дисциплин, а также непосредственную практику применения норм права и проведение внеурочных занятий по праву.

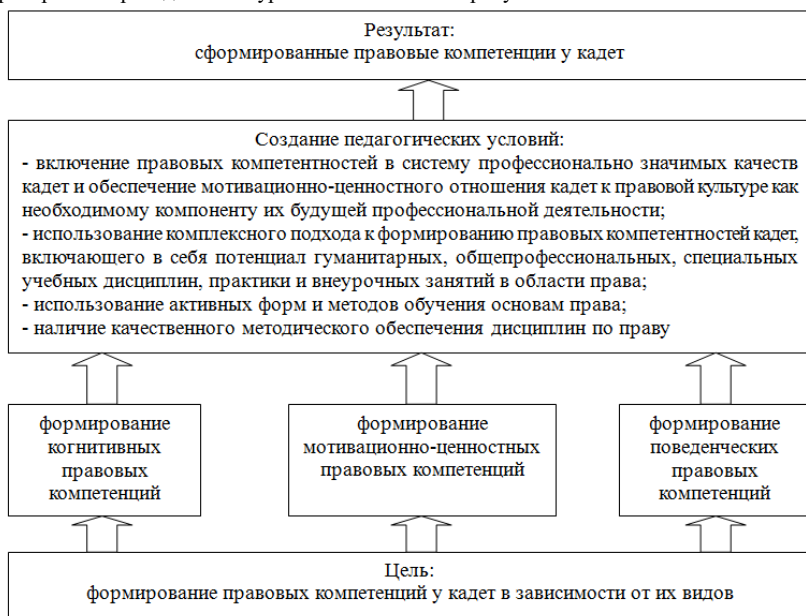


Рисунок 1. - Модель формирования у кадет правовых компетенций

При привитии знаний, умений и навыков об основах права кадетам, педагогами кадетских классов должны применяться активные формы и методы обучения (например, письменное и устное тестирование, подготовка докладов и проектов по праву и т. д.), а также комплекс качественного методического обеспечения дисциплин по праву (установленные образовательной организацией методические рекомендации по обучению основам права, программы преподавания на учебный год с выделением ключевых показателей по формированию правовых компетенций (например, удельный вес кадет, которые будут знать нормы права на «отлично» от всего количества обучающихся кадет), презентации и т. д.).

В заключении стоит отметить, что педагогам кадетских классов необходимо: делать акцент на изучении реально действующих законодательных актов; использовать конкретные примеры из практики (юридической, судебной и др.); прививать правовую культуру (то есть исполнение правовых норм не только на уроках, но и в повседневной жизни), поскольку их будущая служба непосредственно связана с законами, их исполнением и несением ответственности за нарушение законодательных норм.

1. Бим-Бад Б.М. *История и теория педагогики*. - М.: Юрайт, 2018. - 253 с.

2. Блинов В.И. *Профессиональная педагогика в 2 ч. Часть 1: учебное пособие для СПО*. - М.: Юрайт, 2018. - 374 с.

3. Волков А.М., Лютягина Е.А. *Основы права*. - М.: Юрайт, 2018. - 254 с.

4. Воровицков С.Г. *Теория и практика метапредметного образования: поиски решения проблем* / С.Г. Воровицков, В.А. Гольдберг, С.С. Виноградова, Д.В. Татьяначенко. - М.: 5 за знания, 2017. - 364 с.

5. Воровицков С.Г. *Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития* / С.Г. Воровицков, Д.В. Татьяначенко, Е.В. Орлова. - М.: Перспектива, 2014. - 240 с.

6. Кашанина Т.В. *Право*. / Т.В. Кашанина, Н.М. Сизикова. - М.: Юрайт, 2018. - 484 с.

7. Князев Е.А. *История зарубежного образования и педагогики: учебное пособие для академического бакалавриата*. - М.: Юрайт, 2018. - 302 с.

8. Обухова О.В. *Право*. - М.: Юрайт, 2018. - 266 с.

9. Суходимцева А.П. *Подходы к обучению педагогов проектированию метапредметных заданий для старшеклассников*// В сб. *Научная школа Т.И. Шаповой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем.*/ X Междун. науч.-практ. конференции. В 2-х частях. Отв. Ред. С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова. - 2018. - С. 207-210.

10. Татьяначенко Д.В., Воровицков С.Г. *Приоритеты образования в муниципальных средних общеобразовательных школах*// *Завуч*. - 2003. - № 2. - С. 15-51

11. Шаимова Г.А., Абдуразакова Ш.Р. *К трактовке терминов «компетенция» и «компетентность»* // *Молодой ученый*. - М., № 11. - 2013. - С. 689 - 691

УДК 373. 544

Формирование экономической компетентности старшеклассников как педагогическая проблема

Желудев Артём Игоревич, преподаватель ГАПОУ г. Москвы Колледж предпринимательства № 11, artman83@list.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, связанные с формированием экономической компетентности старших школьников. Актуализируется необходимость формирования экономической компетентности, раскрывается понятие экономической компетентности старшеклассника на основе анализа существующих исследований, а также определяются пути решения проблем формирования экономической компетентности.

Ключевые слова: компетентностный подход; экономическая компетентность; школьное экономическое образование; дидактико-методическое сопровождение.

The formation of high school students' Economic competence as a pedagogical problem

Zheludev Artem, lecturer of the State Autonomous Professional College of Entrepreneurship 11, Moscow

Abstract: Problems connected to the forming of economic competence are described in the article. The necessity of economic competence formation is becoming actual; the concept of economic competence of high school students is expanded on the basis of existing research results; and also the ways of solving the economic competence formation problem are defined.

Key words: Competency-based approach; economic competence; school economic education; didactic-methodical guidance.

Происходящие в российском и мировом сообществе изменения, связанные с процессами глобализации, информатизации, проникновения высоких технологий во все сферы жизнедеятельности человека, инновационные ориентиры экономики – все это в значительной мере должно сопровождаться реформированием школьного образования, призванного обеспечить подготовку молодого поколения, способного осуществлять эффективную экономическую деятельность в условиях развивающихся рыночных отношений. В соответствии с этим изменяются требования, предъявляемые к школьной подготовке подрастающего поколения.

В настоящее время, в соответствии с «Концепцией развития образования РФ на период до 2020 года», основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не просто совокупность академических знаний по различным предметам школьного курса, усвоенных учащимися, а набор ключевых образовательных компетенций, то есть обеспечение компетентностного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений. Необходимость формирования новой дидактической модели образования, основанной на компетентностном подходе, подчеркивается также в новом ФГОС. Суть компетентностного подхода (В.А. Болотов, А.В. Вишнякова, С.Г. Воровщиков, Е.Я. Коган, А.А. Пинский, В.В. Сериков, А.В.Хуторской, И.Д.Фрумин, Б.Д. Эльконин и др.) состоит в приобретении целостного опыта решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций [9; 10]. Отличительной чертой реализации компетентностного подхода в образовательном процессе является развитие у обучающихся готовности решать проблемы в различных сферах и видах деятельности самостоятельно на основе использования социального опыта, элементом которого является их собственный опыт [2; 10].

Необходимо отметить, что компетентностный подход как способ решения образовательных задач должен рассматриваться не только в рамках учебного процесса. О формировании различных компетентностей, в том числе и экономической можно говорить только в том случае, если целенаправленное образование поддерживается и в других подсистемах – в сфере внеурочной деятельности, дополнительного образования, в досуговой, гражданской, трудовой, эстетической и прочих сферах жизнедеятельности обучающихся. Экономическое образование является важным разделом науки об обществе и человеку и важной составляющей гуманитарного образования. В образовании ценно все, начиная от целей и заканчивая выбором средств обучения. Развитие экономического образования происходит параллельно с развитием тех, для кого оно предназначено. Например, для школьников формируются новые экономические представления, образы и роли, появляются новые установки, мотивы поведения, новая система ценностей. До изучения экономики возможность этих трансформаций была минимальной [8].

Впервые в истории отечественной педагогической мысли вопрос о необходимости всеобщего экономического образования школьной молодежи был поднят еще XIX веке. Так, в журнале «Экономический указатель» в 1857 году утверждалось, что экономическая наука может и должна занять достойное место в ряду наук, изучаемых в общеобразова-

зовательных учебных заведениях. Авторы журнала не только отмечали важность экономических знаний, но и давали своим читателям методические советы по преподаванию политической экономии. Первые попытки внедрения экономики в образовательную программу в качестве отдельного предмета в российских школах предпринимались в начале 90-х годов прошлого столетия. Становление школьного экономического образования в России происходило в тесном сотрудничестве ведущих российских вузов с образовательными организациями США и Европы.

Развитие школьного экономического образования в России происходило в несколько этапов, внутри которых обеспечивалось нормативно-правовое регулирование и создавалось учебно-методическое обеспечение. Были изданы учебники для учащихся сначала старшей школы, а затем для начальной и основной школы. На сегодняшний момент действующий стандарт предусматривает изучение экономики в качестве отдельного предмета в 10-11-х классах социально-экономического профиля. Введение экономики в качестве отдельного учебного предмета на базовом уровне возможно лишь в некоторых школах с согласия администрации и при наличии в школе соответствующих кадров.

Что касается федерального компонента стандарта по обществознанию для основного общего образования, то на изучение экономики в рамках курса «Обществознание» отводится 30 часов на два года. Конечно, при таком количестве часов урочных занятий о глубине экономических знаний (она ограничивается заданиями ЕГЭ), а уж тем более о компетентности говорить не приходится. Изучение экономики в школе должно быть направлено на формирование экономической компетентности школьников, позволяющей им стать конкурентоспособными членами современного общества, ведь в условиях рынка умение анализировать и принимать эффективные решения актуально для целого ряда профессий, а не только экономических. В связи с этим следует вести поиск новых форм, соответствующих технологий, методов и средств формирования экономической компетентности старшеклассников.

Проблемы формирования экономической компетентности рассматриваются в работах многих исследователей, но не так много исследований посвящено формированию экономической компетентности учащихся старшей школы. В настоящее время в диссертационных исследованиях экономическая компетентность определяется на основе таких понятий как знания, умения, навыки, опыт, ценностное и личностное отношение к процессу приобретения и применения экономической информации.

В процессе исследования профильного социально-экономического образования старшеклассников Кинзибаева И.Г. определяет основы экономической компетентности как интегративное качество личности, обусловленное ее проектной деятельностью в процессе экономического образования и предусматривающее приобретение позитивного опыта в области экономической деятельности на основе знаний, умений и ценностных ориентаций, учебного и жизненного опыта. Автор также обосновывает педагогические условия, которые обеспечивают эффективное формирование основ экономической компетентности старшеклассников в процессе профильного социально-экономического образования такие как: создание в школе информационно-образовательной среды экономической направленности на основе ценностных ориентаций старших школьников; введение в учебный процесс элективных курсов; организация проектной деятельности учащихся, способствующей приобретению практических навыков в экономической деятельности [7].

Андросова А.В. рассматривает формирование экономической компетентности старшеклассников в границах общественно-научных дисциплин. В данном исследовании экономическая компетентность старшеклассников определяется как «интегративная характеристика личности школьника, основанная на знаниях, умениях, опыте, компетенциях, способствующих развитию экономического мышления, значимых качеств и способностей, обеспечивающих решение экономических задач, возникающих в реальных жизнен-

ных ситуациях» [1]. Автор подчеркивает, что наиболее эффективно формирование экономической компетентности старшеклассников происходит в ходе изучения общественно-научных дисциплин (обществознания, географии, истории) в непрофильных классах, поскольку они дают возможность формировать необходимые компоненты экономической компетентности.

Формирование экономической компетентности невозможно усилиями только одного учителя, как бы хорошим профессионалом он ни был. Необходим целостный педагогический коллектив, понимающий важность данной компетентности, обладающий необходимым уровнем профессиональной компетентности, обеспеченный соответствующими учебно-методическими комплексами и управленческим сопровождением. Поэтому решение данной проблемы, имеющей идеологические, содержательные, дидактические, методические, управленческие аспекты, требует разработки целостной внутришкольной системы дидактико-методического сопровождения формирования экономической компетентности [3]. Такая система представляет собой пакет документов, который при условии его внедрения в образовательный процесс через программно-методический и управленческий механизм позволит не только скоординировать и обеспечить преемственность действий учителей, педагогов дополнительного образования и приглашенных специалистов социальных партнеров школы, но и определить единую ценностно-смысловую, содержательную и организационную основу формирования экономической компетентности старшеклассников [4].

Дидактико-методическое сопровождение формирования экономической компетентности может включать три пакета материалов: внутришкольные нормативные документы, обеспечивающие стабильное развитие данного направления образовательного процесса; методические рекомендации учителям; дидактические рекомендации учащимся. Дидактико-методическое сопровождение формирования экономической компетентности старшеклассников включает как стратегические, так и тактические документы регламентирующего и рекомендательного характера, как методической, так и дидактической направленности. Данный пакет документов не только ежегодно должен обсуждаться, корректироваться и утверждаться на педагогическом совете и ученическом научном обществе, но и доводиться до всех участников: как учащихся, так и учителей, педагогов дополнительного образования, выступающих в роли научных консультантов [5]. Создание целостной системы дидактико-методического сопровождения формирования экономической компетентности старшеклассников, по нашему мнению, должно стать основной непрерывного экономического образования, что является фактором повышения конкурентоспособности и ценным ресурсом экономического развития страны.

1. Андросова А.В. *Формирование экономической компетентности старшеклассников в процессе изучения общественно-научных дисциплин: автореф. дис. канд. пед. наук. Белгород, 2013.*

2. Астафьев Д.А. *Компетентный подход в современной философии образования// Молодой учёный. – 2010. – Том II. – № 8 (19)*

3. Воровицков С.Г. *Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся. Опыт системного проектирования // Управление школой. – 2009. – № 5. – С. 19-28*

4. Воровицков С.Г. *Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения/ С.Г. Воровицков, Т.И. Шамова, М.М. Новожилова и др.: 2-е изд. – М.: 5 за знания, 2010. – 402 с.*

5. Воровицков С.Г., Родионова Т.К. *Как правильно разработать образовательный проект и провести учебное исследование: дидактико-методическое сопровождение проектной и исследовательской деятельности учащихся. – М.: «5 за знания», 2017. – 67 с.*

6. Воровщиков, С.Г. Теория метапредметного образования: подходы к проектированию // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 6. – С. 16-23

7. Кинзибаева И.Г. Формирование основ экономической компетентности старшеклассников в процессе профильного социально-экономического образования: автореф. дис. канд. пед. наук. Сургут., 2006.

8. Терюкова Т.С. О ценностях и целях экономического, финансового и предпринимательского образования// Экономика в школе. – 2010. – № 3/4

9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Вестник Института образования человека – 2011. – №2

10. Шамова Т.И., Воровщиков С.Г. Повышение качества образования на основе интеграции образовательных ресурсов в условиях школы полного дня// Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С. 152-159

УДК 37.026.1

Образовательная технология урока-квеста как эффективный ресурс интеграции математического образования

Пронина Елена Владимировна, учитель математики МАОУ «Измайловская СОШ», Ленинский район.

Аннотация: Образовательная технология урока-квеста представлена эффективный ресурс интеграции математического образования.

Ключевые слова: математическое образование; интеграция; образовательная технология; урок-квест.

Educational technology of a lesson quest as effective resource of integration of mathematical education

Pronina Elena Vladimirovna, mathematics teacher of Izmaylovsky school, Leninsky district of the Moscow region.

Abstract: The educational technology of a lesson quest is presented an effective resource of integration of mathematical education.

Keywords: mathematical education; integration; educational technology; lesson quest.

Математика – это предмет нашей национальной гордости, это всегда было так. Всё в конечном итоге – это математика. В.В. Путин

Урок – основной показатель педагогического профессионализма учителя. Сегодня при проектировании урока учитель задается множеством вопросов: «Что и зачем?», «Как?», «Что в итоге?», «Как учить результативно?» Необходимо понять, что должно измениться для того, чтобы найти ответы на вопросы.

Н.Е. Щуркова подчеркивала, что ситуация современного урока – это ситуация расставания с уроком строгим, характеризующимся порядком, проверенной регламентацией, исполнительностью учеников, точными очертаниями учебного материала, ритуалами и правилами. Это встреча с уроком свободным, характеристики которого рождаются не сами по себе, а по велению времени, разнообразных социальных обстоятельств, благодаря усилиям педагога, выстраивающего свободный урок (1997г.).

Формирование познавательной деятельности школьников невозможно без развития такого качества личности, как познавательная активность. Т.И. Шамова писала: «Мы не сводим познавательную активность к простому напряжению интеллектуальных и физических сил ученика, а рассматриваем ее как качество деятельности личности, которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательных целей» [9].

Многие из педагогов сталкиваются с нежеланием детей учиться, неумением самостоятельно получать знания, интеллектуальной пассивностью. Данную проблему отчасти можно решить путем оптимальной организации учебной деятельности. Учитель не излагает учебный материал в готовом виде, а подводит учащихся к «переоткрытию» известных теоретических сведений, к самостоятельному формулированию определений, к составлению задач и т. д. На таком уроке учащиеся включаются в активную, творческую, познавательную деятельность [2, 4, 7].

Математическое образование личности реализуется через приобретение обучающимися математических знаний в процессе математической деятельности. А.А. Столяр определяет математическую деятельность как мыслительную, для которой справедливы все общие закономерности мыслительной деятельности, но специфика содержания и методов математики накладывает на них некоторые особенности. Одно из наиболее эффективных средств развития математической деятельности школьников, в процессе которого усваивается теория, обучение через задачи [6].

Чтобы быть успешными, учащиеся должны научиться ориентироваться в больших объемах информации, владеть мыслительным операциям и действиям, суждениям, умозаключениям, уметь принимать решения, осваивать новые области знаний и т.д. [3]. Одним из средств решения этой проблемы является интеграция. Интеграцию как средство обучения можно представить себе как некую общую платформу сближения предметных знаний. И если учитель, используя эту платформу, покажет в начале изучения темы, какое практическое приложение она имеет, как позволят знания практически решить ту или иную проблему – то этап закрепления пройдет успешнее. Интеграция как средство обучения дает ученику метазнания, метаумения, которые позволят ему быть успешным [4, 8, 10].

Метапредметность позволяет формировать целостное образное видение мира, избегая дробления знаний. В настоящее время наибольший интерес вызывают исследования междисциплинарного характера, и содержание современного школьного естественнонаучного образования должно отражать ведущую тенденцию современной науки – её интегративный характер. Сегодня в руках учителя достаточно хорошего инструментария, позволяющего осуществить подбор методических форм, приемов реализации интеграции математического образования. Например, метапредметный элективный курс Воронцова С.Г. «Азбука логичного мышления» [2].

Высок потенциал интерактивных технологий, частности, игровых. Игра – один из видов активной деятельности, способный инициировать мотивацию на достижение результата, обеспечить условия для самостоятельного интеллектуального, творческого развития, дать возможность самостоятельно принимать решения и нести за них не только групповую ответственность, но и личную [7].

Сегодня особенно популярен образовательный квест [1; 5]. Квест позволяет индивидуализировать процесс обучения, задействовать все образовательное пространство и создать наилучшие условия для развития и самореализации участников. Мы с коллегами остановились на применении смешанных квестах, межпредметных, определив, что урок-квест – это урок-игра, представляющая собой определенный сюжет с определенными правилами, по которым педагоги руководят коллективной познавательной и иной деятельностью группы учащихся с целью формирования определенных компетенций. Урок-квест – может использоваться как информационная и коммуникационная технология, включать элементы творчества и решения логических задач. Именно признаки исследования, решения логических задач несет в себе квест.

В квесте учащиеся получают возможность самостоятельно выбирать и структурировать материал, анализировать полученную информацию, учиться самостоятельно принимать решения для получения нужного результата, постигать элементы научно-практической работы. Урок-квест открывает возможность изучения учебных предметов

в новом образовательном формате, широко используя межпредметные связи для формирования соответствующих образовательных компетенций у учащихся. Но следует знать, что это не просто игра, а дидактическая игра, потому что в уроке-квесте есть все признаки дидактической игры: временная законченность, определенные правила, результат и отведенные роли и задачи для учащихся. Образовательный квест как вид интерактивных технологий позволяет решать образовательные, развивающие и воспитательные задачи.

Особенность урока-квеста в поисковых испытаниях, в поиске информации, предмета. Действия могут совершаться как с подсказками, так и без них. Этапы создания квест-игры: 1. Выбор темы. 2. Определение целевой категории (количества команд, их возраст) и определение масштаба проведения квеста (кабинет, школа, район, город...). 3. Определить на кого будет направлена игра. 4. Работа ребят по командам.

План квеста 1. Организационный момент. 2. Введение (сюжет, роли) 3. Задания (этапы, вопросы, ролевые задания) 4. Итоги (порядок выполнения, бонусы, штрафы, защита позиции).

Например, квест-проект «По карте в путь отправиться затеял весь наш класс» объединяет идеи проектного метода и игровых технологий. При разработке квеста использовалась технология «перевернутый класс». Учащимся было дано задание по теме «Мы изучаем Словакию». Команды начинали игру одновременно. Они могут представляться и приветствовать друг друга. Каждая команда получает первую загадку, и эта загадка указывает путь к первой «точке». На каждой «точке» находится ведущий (у нас это учитель, старшеклассник). Они помогают управлять процессом игры, чтобы участники правильно поняли задание, разгадали его не слишком быстро и не слишком медленно. Они следят за атмосферой состязания, создает антураж и дисциплинирует учащихся. В конце урока состоялась защита проектов. В проекте должно быть указано: каким транспортом лучше и экономически выгодно путешествовать, какие природные объекты, уникальные древние памятники архитектуры, средневековые крепости и замки, музеи посетить. Интеграция географии с математикой позволяет формировать у учащихся познавательные метапредметные действия, например, логические (умение устанавливать причинно-следственные связи, умение строить логическое рассуждение), знаково-символические (умение создавать и применять знаково-символические средства для решения задач; умение создавать и преобразовывать модели и схемы для решения задач). Межпредметная интеграция способствует осуществлению компетентного подхода в преподавании математики.

Рассмотрим фрагмент сценария игры для 5-9 классов в стиле «квест» в рамках Дня российской науки. Согласно маршруту путевого листа, команды отправляются по станциям, на которых при выполнении заданий получают квадрат со словом кодового предложения. Команды на маршруте не сталкиваются благодаря определенному порядку посещения станций. У каждого класса свое «расписание уроков». После прохождения всего маршрута они собираются в начальном пункте, где собирают кодовое слово и готовят коллажи. Кодовые предложения:

Начало науки – ум, начало ума – терпение.

Царство науки не знает скуки.

Наука – капитан, а практика – солдаты.

Погруженный в науки не знает скуки.

Одной из загадок была загадка по Вольтеру: «Что на свете всего длиннее и всего короче, всего быстрее и всего медленнее, что легче всего делится на величины бесконечно малые и достигают величин бесконечно больших, чем больше всего пренебрегают и о чем больше всего жалеют, без чего нельзя ничего совершить, что пожирает всё ничтожное и воскрешает всё великое?» Ответ: Время. Работа с метапредметом «Время» продолжалась и на других станциях.

Квест как форма проведения занятия позволяет детям быть активными участниками действия, творчески взаимодействуя друг с другом, развивать компетентности, а также ключевые личностные качества. Урок-квест обеспечивает полный цикл мотивации обучающихся: от внимания до удовлетворения, знакомятся с занимательным материалом, который позволяет школьникам исследовать, обсуждать, создавая проекты, имеющие практическую значимость. На таком уроке ребенок с низкой учебной мотивацией имеет больше возможностей быть успешным.

Т.И. Шамова из всего многообразия средств активизации выбирает два «магистральных»: проблемное обучение и самостоятельную работу [9, 10]. Урок-квест позволяет интегрировать эти два «магистральных» средства. Об интеграции предметов через проектную и учебно-исследовательскую деятельность можно много говорить [4]. Главное же в том, что каждый из нас, прежде всего, настроен на то, что ребенок может добиться большего и работает на эту цель. Именно это поможет вернуть ученика в класс, преодолеть ему неизбежные трудности в обучении. Для нашей образовательной организации, школы работающей в сложном социальном контексте, эта проблема особенно актуальна.

Практика работы подтвердила: интеграция образовательных областей в учебно-игровой деятельности – одна из форм развития познавательных способностей детей, формированию их творческого и критического мышления, заинтересованного отношения к процессу познания, лучшему усвоению предметных знаний и умений,

И всё-таки, жизнь – это чудо,

А чуда не запретишь!

Да здравствует амплитуда:

То падаешь, то летишь! (Виктор Боков).

1. Василенко А.В. Квест как педагогическая технология. История возникновения квест-технологии [Электронный ресурс] // *Международный педагогический журнал «Предметник»*. 2016. Точка доступа: https://www.predmetnik.ru/conference_notes/69

2. Воровицков С.Г. Азбука логичного мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. – М.: 5 за знания, 2007. – 352 с.

3. Воровицков С.Г. Внутришкольная система метапредметного образования: интеграция общего и дополнительного образования // *Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.)*. В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. – С. 124-135

4. Воровицков С.Г. Дидактико-методическое сопровождение метапредметного образования // *Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспективы развития: материалы Всероссийской конференции с международным участием. XXII социально-педагогические чтения, посвященные 75-летию со дня рождения Льва Владимировича Марохаева, Москва, 9 февраля 2019 г.* – М. Перспектива, 2019. – С. 323-330.

5. Каравка А.А. Использование урока-квеста как инновационной технологии в современном образовании с целью формирования у учащихся определенных компетенций на уроках информатики [Электронный ресурс] <http://sci-article.ru/stat.php?i=1443515206>

6. Столяр А.А. Роль математики в гуманизации образования // *Математика в школе.* – 1990. – № 6

7. Татьянченко Д.В., Воровицков С.Г. Метаигра как педагогический ресурс метаобразования школьников // *Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.)*. В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. – С. 472-481

8. Татьяначенко Д.В., Воровицков С.Г. Формирование картины мира при метаобразовании школьников // Научная школа Т.И. Шаповой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шаповские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.). В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. – С. 467-472

9. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

10. Шамова Т.И., Воровицков С.Г. Повышение качества образования на основе интеграции образовательных ресурсов в условиях школы полного дня// Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С. 152-159

УДК 37.01

Достижение личностных результатов средствами портфолио

Леонова Надежда Викторовна, учитель, МАОУ «Измайловская СОШ» Ленинского района Московской области, leonova-nv@yandex.ru

Аннотация: Представлена технология портфолио как средство достижения личностных результатов средствами портфолио

Ключевые слова: портфолио, личностные результаты, целостная картина мира.

Achievement of personal results means of a portfolio

Leonova Nadezhda Viktorovna, teacher of Izmaylovsky school, Leninsky district of the Moscow region.

Abstract: The technology of a portfolio as means of achievement of personal results is presented by means of a portfolio

Keywords: portfolio, personal results, complete picture of the world.

ФГОС НОО ориентировал современную школу на достижение группы новых образовательных результатов – личностные результаты, не подлежащие инструментальной диагностике. Начальная школа традиционно на протяжении многих десятилетий обеспечивала достижение предметных результатов, которые предполагали умение выразительно и правильно читать, грамотно писать, быстро считать. Но в современном быстро меняющемся мире школьнику недостаточно этих знаний, чтобы на ступени основного общего образования быть успешным. Перед учителями начальной школы встала непростая задача: создание условий для повышения самооценки, развития творческого потенциала и индивидуальности ребенка, для развития стремления к самосовершенствованию младшего школьника.

Одной из форм достижения личностных результатов стала работа с портфолио, которая ведется с начальной школы и становится неотъемлемой частью учебного процесса [2, с. 213-219]. Отразить творческие успехи ученика – одна из задач работы с портфолио. Оформление портфолио не стандартизировано, и это позволяет педагогу наиболее полно раскрыть индивидуальные особенности учащегося, ведь каждый учитель сам определяет какими разделами дополнить личный дневник. Портфолио ребенка позволяет оценить динамику его развития на протяжении периода школьного обучения, выявить интересы и склонности ребенка к тем или иным предметам, деятельности, играет особую роль в профориентации школьника [5].

На первоначальном этапе портфолио ученика – это совместная работа педагога и родителей. Пока школьник сам не умеет заполнять его, важно чтобы папы и мамы были заинтересованы в создании портфолио. А потому одна из важных задач учителя пояснить родителям роль этого «документа» в жизни ребенка и вместе с ними формировать у первоклассников интерес к ведению портфолио, его своевременному заполнению, ведь позже он должен будет вести его самостоятельно.

Однако уже с самого начала педагогу необходимо выстраивать работу с портфолио так, чтобы школьник сам прикладывал усилия к его заполнению. Это не просто фиксация событий, информации, впечатлений, анализ, осмысление своих достижений и результатов, проекция «точек успеха» ребенка в будущем, осознание себя как успешной личности, на пути развития которой могут быть сложности, неудачи, но они преодолимы. Портфолио – это не толстая папка документов, а одна из форм педагогической работы.

Развивающая, мотивационная, диагностическая, целеполагание – это лишь часть функций обеспечивающихся ведением портфолио [1].

Одной из важнейших задач при работе с портфолио является задача научить каждого ученика осознанно работать с текстовой информацией в тетради и дополнительных источниках. Культура работы с учебными текстами, привитая ученикам в начальной школе, – это серьёзная подготовка к успешной учёбе в старшей школе.

Любое портфолио начинается с титульного листа. На нем обозначены фамилия и имя учащегося, школа и класс обучения, классный руководитель. Однако при всей формальности заполнения первой станицы важно дать свободу творчества ребенку – пусть он сам выберет фото для своего портфолио. И совсем необязательно, чтобы оно было с изображением учащегося за партой. Ребенку должно быть приятно брать этот портфолио в руки, получать радостные эмоции.

Увлеченно работают младшие школьники в разделе «**Знакомьтесь, это я**», где знакомятся с тайной своего имени, семейными традициями, составляют календарь памятных дат своей семьи. Такая работа положит начало созданию родословной семьи, что может стать семейной реликвией, сохраненной как результат совместной творческой работы семьи. Это позволит в дальнейшем продолжить летопись семьи, сохранить историю своего рода, понять неразрывную связь семьи с судьбой родного края, своей страны. Начиная работу в этом разделе, учителю необходимо проанализировать состав семей, стиль взаимоотношений и постараться предвидеть те нестандартные ситуации, которые могут возникнуть при выполнении заданий.

В этом же разделе возможно разместить информацию о самом ребенке, дать ему свободу творчества для рассказа о себе. Пусть он расскажет о себе то, что захочет: о своих увлечениях, друзьях, о своем питомце, назовет любимый цвет или поделится своими размышлениями о том, кем видит себя в будущем [4].

Важным разделом для ребенка, переступившим школьный порог, является раздел «**Моя школа**». Основная задача при изучении этого раздела познакомить первоклассника с правилами школьной жизни, с режимом дня ученика, вооружить основами здорового образа жизни. Также этот раздел познакомит ребенка с традициями учебного заведения, расскажет о знаменитых выпускниках школы.

Раздел «**Мой класс**» помогает школьникам задуматься над отношениями между одноклассниками, определить и осознать свое место в коллективе.

Также в портфолио можно поместить работы по итогам посещения музея, театра, выставки. В этом случае ученик не только выразит свои чувства эмоции, но и сможет закрепить новые знания, полученные во время визита.

В разделе «**Мои достижения в учебе**» могут быть сохранены материалы, подчеркивающие успехи школьника в рамках учебного процесса: карта чтения, копия первой пятёрки в дневнике, приглашение для участия в районной или другой олимпиаде.

Так же здесь будут уместны, рисунки, стихотворения, рассказы, успешные сочинения. Если ребенок выполнил объемную работу, например слепил что-то для участия в выставке или сконструировал из бумаги, то в портфолио можно поместить фото работы с подписью когда и с какой целью она была создана.

Школьник может написать короткое эссе на тему «Мои любимые предметы», которое проявит интересы учащегося, его предпочтения, выявит сложности в учебе, а педагог сможет скорректировать в образовательном процессе.

«**Мои награды**» – раздел для грамот, похвальных листов и благодарственных писем ученика. При этом в начальной школе лучше не делить их по статус самого документа, учебной или неучебной деятельности ребенка, а выстраивать в хронологическом порядке.

Портфолио – это не просто папка бумаг, формально заполненных и свидетельствующих об успехах учащихся. Материалы творческих разделов педагоги могут использовать на уроках. Иллюстрации и фотографии школьника о его поездке с родителями на экскурсию в другой город и походе в лес станут хорошим элементом доклада ребенка на уроке «Окружающий мир», в котором он поделится с одноклассниками новыми знаниями и расскажет о впечатлениях. Это живой материал для изучения школьниками, легко поданный и легко усвоенный. Это стимул для одноклассников изучать культуру, народные традиции, историю своего края и своей страны. Стимул для учащихся – побывать, увидеть, запечатлеть.

Составление портфолио при переходе в среднюю школу продолжают классные руководители, реализуя идею преемственности на начальном этапе обучения и в основной школе с целью обеспечения целостности педагогического процесса. Результатом работы над портфолио является повышение самооценки ученика, то есть умение оценивать себя, отмечать собственные успехи [5].

Для школьного психолога портфолио – это возможность более точно, детально работать с личностными данными обучающегося, отслеживать его эмоциональное состояние, формировать личность успешного и уверенного в своих знаниях и действиях ученика, а при необходимости взаимодействовать с педагогом для коррекции психологического портрета школьника.

1. Афанасьев В.В. *Диагностика когнитивных стилей деятельности учащихся // Образовательные технологии – №1. – 2008. – С.65-71.*

2. Воровицков С.Г. *Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект/ С.Г. Воровицков, М.М. Новожилова: 4-е изд. – М.: 5 за знания, 2009. – 352 с.*

3. Львова А.С., Любченко О.А., Бахарев А.В. *Портфолио педагогической практики студентов: проектирование содержания// Problems of modern education: materials of the VI international scientific conference on September 10-11, 2015. – Prague: Vědecko vydavatelcké centrum «Sociocféra-CZ», 2015. – p. 103-109.*

4. Татьяначенко Д.В., Воровицков С.Г. *Метаобразование школьников: формирование картины мира // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 11-17*

5. Шамова Т.И., ШклярOVA О.А., Воровицков С.Г. *Методология и методика педагогического исследования // Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С.93-101*

УДК 373.31

Дидактическая игра как ресурс развития устойчивой учебной мотивации младших школьников

Антипова Дарья Юрьевна, учитель начальных классов, ГБОУ «Школа № 1392 им. Д.В. Рябинкина», г. Москва, dariya.antipova19@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы формирования устойчивой учебной мотивации у младших школьников, роль дидактических игр в развитии положительной мотивации учения у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: мотивация; учебная мотивация; дидактическая игра; младшие школьники.

Didactic game as resource of development of steady educational motivation of younger school students

Antipova Darya, elementary school teacher, School No. 1392 of D.V. Ryabinkin, Moscow

Abstract. In article theoretical basics of formation of steady educational motivation at younger school students, a role of didactic games in development of positive motivation of the doctrine in children of younger school age are covered.

Keywords: motivation; educational motivation; didactic game; younger school students.

Развитие мотивации обучения можно назвать одной из центральных проблем современного образования, поскольку мотивация, являясь движущей силой обучения, лежит на пересечении процессов обучения и воспитания. Считается, что впервые термин «мотивация» был использован А. Шопенгауэром в статье «Четыре принципа достаточной причины». Затем этот термин был прочно введен в психологическое употребление для объяснения причин поведения человека и животных.

Изучение проблемы развития положительной мотивации учения вели Ю.К. Бабанский Л.С. Выготский, В.В. Давыдов А.К. Макарова М.В. Матюхина и др. Они установили, что для преодоления «мотивационной пустоты», развития устойчивых познавательных потребностей и интересов учащихся наиболее чувствительным является младший школьный возраст. В связи с этим одной из актуальных проблем является поиск наиболее эффективных средств развития учебной мотивации младших школьников.

Мотивация – динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, который определяет его направленность, организацию, активность и устойчивость [4]. Мотивация определяет целенаправленность деятельности, ее организацию и устойчивость. Интересы, желания, намерения, задачи и цели играют важную роль в системе мотивационных факторов. Т.И. Шамова подчеркивала, что в формировании учебной мотивации особую роль играет интерес [2; 6]. Различают пять уровней мотивации обучения:

Уровень 1 - высокий. Учащиеся четко следуют всем инструкциям преподавателя, добросовестны и ответственны, очень переживают, если получают неудовлетворительные оценки.

Уровень 2 - хорошая школьная мотивация. Подобный уровень мотивации проявляется по среднему показателю.

Уровень 3 - позитивное отношение к школе, но школа привлекает внеклассными мероприятиями. Учащиеся на этом уровне чувствуют себя достаточно комфортно в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Они любят чувствовать себя учениками, имеют красивый портфель, блокноты, ручки, пенал. Когнитивные мотивы этих детей основаны на минимальной степени, и процесс обучения их мало привлекает.

Уровень 4 - низкая школьная мотивация. Эти ученики неохотно ходят в школу, предпочитают пропускать занятия. На занятиях часто занимаются внешними действиями, например, игрой. Чувствуют серьезные трудности в учебном процессе.

Уровень 5 - негативное отношение к школе. Учащиеся испытывают серьезные трудности в учебной деятельности: они не справляются с заданием, поставленным учителем, у них возникают трудности в общении со сверстниками, в отношениях с педагогами.

По мнению психологов, ведущей деятельностью младшего школьника является обучение. Именно она предопределяет наиболее важные изменения, которые свойственны психике ребенка на данном этапе. Кроме того, обучение в начальной школе стимулирует формирование психологических новообразований, которые являются основой для развития личности на следующих возрастных этапах. Мотивация младшего школьного возраста наиболее выражена в первом классе: ребенок замирает в ожидании чуда и посвящения во взрослую жизнь. Но она постепенно уменьшается, т.к. происходит снижение интереса к учебной деятельности, как результат возникающих затруднений в обучении, отсутствие у ребенка больших положительных целей.

А.К. Маркова предложила формировать мотивацию учения к тому времени, когда ребенок пришел в школу. Объективно этот этап развития ребенка характеризуется тем, что он впервые участвует в новой социально значимой деятельности, важной не только для него, но и для других. В качестве благоприятной черты мотивации отмечается общее позитивное отношение ребенка к школе, широта его интересов и любопытство. Младшие школьники интересуются многими явлениями окружающей жизни, которые не включены в программу даже в старшей школе. Широта этих интересов проявляется в творческих играх, особенно на героических и романтических сюжетах, на сюжетах из книг, фильмов. В этих сценах реализуются социальные интересы младших школьников, их эмоциональность и сочувствие к коллективным играм.

Эмоциональная составляющая очень важна для повышения уровня мотивации, учащегося. Требуется поощрять уверенность в себе, уделять внимание и постоянно отмечать активность каждого обучающегося, успешный ответ, правильный способ выполнения задания, оригинальное решение. Необходимо дать оценку выполненной работе таким образом, чтобы она вселяла в учеников уверенность в своих способностях, свидетельствовала даже о небольших достижениях в учебе и настраивала их на познавательную деятельность. Учитель должен на уроках и в повседневном общении строить дружеские открытые отношения с обучающимися.

Интерес учащихся к предмету особенно активно развивается, если используются такие методы обучения как игра. Игра является одним из важнейших средств умственного и нравственного воспитания детей. Во время игры у детей развивается привычка сосредотачиваться, самостоятельно думать, развивается внимание, стремление к знаниям. Увлеченные дети не замечают того, что они изучают: они учатся, они запоминают новое, они ориентируются в необычных ситуациях, они заполняют запас идей, концепций и развивают свое воображение. Даже самые пассивные дети включаются в игру с огромным желанием приложить все усилия, чтобы не подвести товарищей по играм. Из множества различных типов игр именно дидактические игры наиболее тесно связаны с образовательным процессом. В дидактической игре дети охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают умения и навыки. Это помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у учащихся глубокое удовлетворение, создает радостное рабочее настроение, облегчает процесс обучения. В дидактических играх ребенок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует объекты по определенным признакам, делает его доступным для анализа и синтеза, обобщает [1].

Возможность включаться в игру не связана с возрастом, но в каждом возрасте игра имеет свои особенности. Однако не каждая игра имеет значительную образовательную ценность, а только та, которая приобретает характер познавательной игры. Конечно, обучение нельзя превратить в сплошную игру. Учитель должен помнить, что дидактические игры являются краткосрочными (10-20 минут), и важно, чтобы умственная активность игроков не снижалась все это время, интерес к заданию не падал. Если мы хотим обеспечить постоянную связь между игрой и обучением в школе, то этого можно достичь, только привнося дух игры в школьную жизнь, а не просто используя дидактические игры. Учитель, как организатор игры, должен сам находить в себе источники своего игрового принципа и учить, вводя игровые элементы в процесс обучения.

Развитие мотивов учения у младших школьников будет эффективным, если при подготовке и проведении игровых уроков и внеклассных мероприятий будут выполнены определенные условия: форма, содержание определяются целью, задачами, уровнем подготовки обучающихся, наличием игровых аксессуаров; соответствие игрового плана возрастным особенностям учащихся, их стремлению к яркому, романтическому, сказочному; содержание элемента новизны в каждом игровом уроке и внеклассных мероприятиях; разнообразные игровые действия (ролевые игры, разгадывание загадок и т. д.); соблюдение безопасности, гигиенических норм; осуществление распределения ролей,

разделения на команды на основе внедрения в игру демократических принципов (на основе игровых конкурсов; добровольное принятие ролей; последовательность ролей в игре) и накопленной практики игровых приемов (жеребьевка, считалка); соблюдение эмоционального состояния учителя в ходе урока или занятия тем видом деятельности, в котором он участвует; соблюдение методов организации игры способствует эффективности достижения поставленной игровой задачи. Нужно не только уметь вести игру, но и играть с детьми. Итоги игры подводятся сразу после ее завершения [3].

Итак, формирование учебной мотивации учащихся начальной школы должно происходить в доступной для них форме, то есть за счет использования игровых технологий.

1. Воровщиков С.Г. *Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: Теория, технология*. 2-е изд. – М.: 5 за знания, 2009. – 304 с.

2. Воровщиков С.Г. *Специфика учебно-познавательной деятельности как разновидности учения школьников // Научная школа Т.И. Шамаевой// Управление образованием. – 2017. – № 6. – С. 44-53*

3. Газман О.С., Харитонов Н.Е. *В школу – с игрой*. – М.: Просвещение, 1991.

4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*. М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

5. Татьяначенко Д.В., Воровщиков С.Г. *Метаигра как педагогический ресурс метаобразования школьников // Научная школа Т.И. Шамаевой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сб. статей X Междуна. науч.-практ. конф. «Шамаевские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.)/ Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. – С. 472-481*

6. Шамова Т.И. *Активизация учения школьников*. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

УДК 372.881

Интеллект-карта как прием развития навыков письма обучающихся современной школы

Вихорева Надежда Николаевна, к.ф.н, учитель русского языка и литературы, МБОУ «Гимназия №5» г.о. Балашиха, vikhona@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросу использования на уроке литературы интеллект-карты как приема развития и совершенствования навыков письменной речи школьника, реализующего его индивидуальное восприятие художественного текста в письменном высказывании, актуализируются знания разных областей знания, происходит выбор оптимальных, наиболее эффективных средств выражения собственного мнения по проблеме, затронутой автором.

Ключевые слова: интеллект-карта; письменная речь; концепт.

Intellect card as a technique for the development of writing skills of students of a modern school

Vikhoreva Nadezhda N, K. F. S., teacher of Russian language and literature, MBOU "Gymnasium №5" G. O. Balashikha

Abstract. The article is devoted to the use of the lesson of literature intellect card as a method of development and improvement of writing skills of the student, implementing his individual perception of the literary text in a written statement, actualized knowledge of different areas of knowledge, there is a choice of optimal, the most effective means of expression of their own opinion on the problem.

Keywords: intelligence map; writing skills; concept.

Целостная и ценностная картина мира личности ученика, самостоятельное приобретение им знаний и умение применять их на практике для решения разнообразных проблем, навыки работать с различной информацией – вот залог способности анализировать, обобщать, самостоятельно критически мыслить, искать рациональные пути в решении

проблем. Учителю важно активизировать самостоятельный поиск ответов на вопросы, раскрывающие тему исследования или обсуждения. В формировании указанных выше умений на уроке литературы эффективным является метод интеллект-карт, и особенно – в процессе развития навыков устной и письменной речи обучающихся.

Следуя логике Л.В. Щербы, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, А.А. Залевской, подчеркнем: метаязыковая, метакогнитивная деятельность реализуется путем «переживания понятого», что хранится в памяти человека в виде персональных ментальных кодов, пусть даже «не всегда доступных для вербализации» [4, с. 35], потому что, как пишут психолингвисты, язык является проводником от знака к образу мира посредством ассоциаций, вызываемых словами [4, с.36].

Правильно организовать речевое развитие школьника – значит обратиться к активным формам речевой деятельности (далее – РД), апеллируя к индивидуальности учащихся, стимулируя личностное начало подростка, ориентируясь на клиповое сознание поколения Z и мозаичность картины мира выпускников школы. При этом важно обращаться к их индивидуальным особенностям мышления, к концептам как «основным ячейкам культуры в ментальном мире человека» [9, с. 19]. Поэтому, совершенствуя речевые навыки школьника, мы обнаруживаем эффективность ассоциативного моделирования, наиболее продуктивным видом которого можно считать метод интеллект-карт Тон Бьюзена (далее – ИК). В России изучением метода ИК занимаются Е.А. и М.Е. Бершадские, доказывающие, что образы, отражающие действительность в сознании подростка, представляют собой «следы предыдущего познавательного опыта индивида», которые «группируются в комплексы, обеспечивающие извлечение различных видов информации из воспринимаемых организмом сигналов» [1, с. 27].

Краткое описание ИК: в центре ИК (mind-map) располагается концепт, ключевое слово, которое для носителя языка наполняется смыслами в зависимости от особенностей менталитета. От «центрального сферического объекта» расходятся лучи – это ассоциации, каждая из которых, в свою очередь, располагает практически бесконечным множеством связей с другими ассоциациями и, как «крючки», цепляется одна за другую [3, с.8]. От слова-концепта обучающиеся выстраивают ассоциативные цепочки, позволяющие описать концепт в многообразии смыслов. Облако ассоциаций, возникающих при анализе концепта, обучающиеся моделируют как индивидуально (на карточках), так и коллективно, по группам. (Определить границы семантического поля каждого слова направления можно путем свободного ассоциативного эксперимента, опираясь на концепт как слово-стимул.)

ИК выигрешно отличается от традиционных способов обработки информации, ее использования в процессе работы над речевым высказыванием. ИК лучшим образом позволяют реализовать посыл современности к антропоцентричности образования, так как задействуют оба полушария мозга индивидуума и формируют учебно-познавательные компетенции каждого из обучающихся, развивая их мыслительные и творческие способности, являясь инструментом восприятия, обработки и запоминания информации, развития памяти, мышления, речи. ИК визуализирует идею «учебного «маршрута мысли» [7, с. 300] с фиксацией этапов интеллектуально-речевой деятельности и их анализом.

Метод ИК учителю-словеснику помогает на разных этапах урока: научить аудиторию работать с темой текста; проводить ее декомпозицию; графически обозначать схему речевого акта; наполнять «текстовое поле» языковым материалом, необходимым для раскрытия понимания текста, – развивать речевые навыки. Составляя мыслительные карты, «рисую» мысли, учащиеся демонстрируют индивидуальный способ восприятия, обработки и представления информации: деятельность становится наблюдаемой, более того, наблюдаемыми становятся и умения, формирующиеся у обучающихся в процессе деятельности.

Майндмэпинг позволяет формировать коммуникативную компетентность в процессе групповой деятельности, общеучебные умения, связанные с восприятием, переработкой, обменом информацией, улучшать все виды памяти (кратковременную, долговременную, семантическую, образную и т.д.) обучающихся; ускорять процесс обучения.

Основа построения ИК на уроке литературы – владение активной лексикой, характеризующей семантическое поле концепта (пути духовных исканий писателя, мира текста и т.д.). Школьник оперирует понятиями, которые связаны с концептом; обращается и к фактам, и к личным мотивам, вызванным этими фактами; к культурным стереотипам, возникающим при восприятии слова-стимула. *В этом контексте ИК – результат индивидуального ассоциативного моделирования текста, отображение индивидуальной интерпретации темы рассуждения (сочинения).*

Метод ИК позволяет развивать речевые навыки обучающихся через создание речевых ситуаций, связанных с пониманием коммуникативной цели чтения текста; фиксированием информации на письме в виде плана, тезисов, полного или сжатого пересказа (устного или письменного); определением основной мысли текста; дифференцированием главной и второстепенной, известной и неизвестной информации; выделением информации, иллюстрирующей языковые факты, явления или аргументирующую, выдвинутый тезис; комментированием и оцениванием информации текста.

В целом, работа с текстом на уроке литературы направлена на приближение к его пониманию, для чего необходимо учитывать герменевтический аспект РД, «надо учиться рефлексии, а чтобы гарантированно требовать понимания от обучаемых, надо планомерно научить их рефлексии» [2, с.1-3]. ИК становится речевым обозначением эмоционально-личностного восприятия текста (фрагмента), инструментом информационной работы с материалом и ассоциативно-когнитивного моделирования текста. Проиллюстрируем это утверждение примером из практики.

При изучении 9 главы романа И.А. Гончарова «Обломов» построение ИК вокруг концепта «сон» начинается с определения значения слова, его понимания, разных сторон восприятия слова, многообразия ассоциаций, которые вызывает это слово. Во время выполнения данного речевого задания запускается процесс «мозгового штурма», который выливается в формулирование понятия и обозначение линий рассуждения вокруг этого концепта (сон – покой/ спокойствие, отдых, безмятежность, беззаботность, ничегонеделание, погружение в негу, путешествие в царство Морфея, счастье; сон – дрема, грёзы, фантазии, мечты, тепло, идиллия, воспоминания, сладость).

Знание концепта «сон» позволяет в начале моделирования ИК утвердить перспективу познавательной деятельности на уроке. Школьники распределяются по группам, и каждая из них устанавливает по словарям значение слова-концепта, расширяя свой лексикон и формируя готовность к речетворчеству. Учитель предлагает группам составить свое определение значения концепта с опорой на «чужой опыт» и записать его. Моделирование осуществляется путем исследования источников и составления лексикографического портрета слова, семантического поля концепта. Например, те, кто изучал синонимы, пишут: *«И.А.Гончаров показывает, что жители поместья Обломовых достаточно ленивы и апатичны. Такой образ жизни для них привычен. Покой, тишина, умиротворение и бездействие – естественное состояние обломовцев, что, несомненно, сформировало мировоззрение Ильи Ильича».*

Далее обучающиеся моделируют ассоциативный ряд антонимического значения – *явь, реальность, жизнь, активность, деятельность, хлопоты, работа* – на основе ассоциации со «сном» в романе Гончарова. Затем восстанавливается сочетаемость существительного «сон» с прилагательными: *глубокий, блаженный, крепкий, беспечный, красочный, страшный, вещий/ пророческий, вечный, сладкий, детский*. Так же ведется работа с глаголами.

На следующем этапе урока изученное «чужое знание» исследуемого концепта «прирастает» индивидуальной концептосферой, синтезируя смысловые, логические и ассоциативные ряды к слову-стимулу. Дальнейшее расширение связей строится от центра к периферии, где и возникают «пучки» образов, составляющих «мозаику» ассоциативного мира обучающегося: *«Автор не случайно описывает и пейзаж Обломова, где солнце «неподвижно», воздух «висит без движения», «ни дерево, ни трава не шелохнутся» и «тишина – все как будто вымерло». Зарисовки природы помогают нам понять, что весь мир, даже природа, впадает в забытие, в глубокий сон, а время замедляется и застывает».*

Творческим продолжением построения ИК «Сон Обломова» стало оформление аккаунтов Обломова в соцсетях, ссылки на которые активисты IT-подгруппы прикрепили на периферийной ветви ассоциативного ряда «сон» - «бездеятельность – беззаботность – ничегонеделание – лень».

Завершение моделирования ИК условно, так как майндмэппинг предполагает возвращение к материалу, принадлежащему «облачным технологиям» и готовому быть востребованным для доработки, изменениям и дополнениям, пересмотру и т.д.

В качестве заключительного этапа урока предлагается опрос школьников о методе ИК в учебном процессе. Вот как выглядит диаграмма по результатам рефлексии. Обучающимся было предложено ответить на вопрос «Почему Вы использовали ИК при составлении речевого высказывания?». Среди ответов школьников внимания заслуживают следующие: «легко научиться структурировать текст» (54%); «проще запомнить информацию» (43%); «видно главное, развиваем память, задействуем читательский опыт» (3%).

Моделирование текста на уроке литературы с помощью интеллект-карты позволяет совершенствовать навыки речепорождения. Благодаря методу ИК достигаются такие результаты, как: содержательность письменной речи (целеполагание, логика, композиционная успешность высказывания), самобытность аутентичного текста. Прием ИК реализует условия для проявления индивидуальных читательских, исследовательских и творческих способностей, удовлетворения образовательных потребностей и интересов школьников.

1. Бершадская Е.А., Бершадский М.Е. *Задания для диагностики усвоения связей между понятиями// Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011/4. – С. 27.*

2. Богин Г.И. *Филологическая герменевтика. – Калинин: КГУ, 1982. – 86 с.*

3. Бьюзен Тони, Бьюзен Барри. *Интеллект-карты. Практическое руководство/ пер. Самсонов Е.А.: Попурри, 2010. – 352 с.*

4. Залевская А.А. *Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, – 2007.*

5. Зимняя И. А. *Лингвопсихология речевой деятельности/ И.А.Зимняя. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т. 2001. – 432 с.*

6. Миловидов В.А. *Семиотика литературно-художественного дискурса: монография. – М.: Буки Веди, 2016. – 172 с.*

7. Мишатица Н.Л. *Горизонты методической лингвоконцептологии //Русистика и современность. – СПб.: «Северная звезда». 2018. – 300 с.*

8. Ришар Ж. Ф. *Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений / сокр. пер. с фр. Т. А. Ребеко. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1998. – 232 с.*

9. Степанов Ю. С. *Концепты. Тонкая пленка цивилизации. – М.: Языки славянских культур, 2007. – 248 с.*

10. Трунцева Т.Н. *Урок реализации внутрипредметных и межпредметных связей в системе гносеологического моделирования школьниками индивидуальной картины мира// Znanstvena misel journal. The journal is registered and published in Slovenia. – № 26/ 2019. – С. 40-46.*

Педагогические условия реализации методической системы физико-технического образования школьников

Никитина Татьяна Владимировна, к.п.н., ст. преподаватель кафедры физики и методики обучения физики, Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, nt74rus@ya.ru, SPIN-код: 9313-5821

Аннотация: Физико-техническое образование школьников как методическая система включает знания и умения из учебных предметов «Физика», «Информатика», «Технология». В статье описываются условия реализации этой системы в рамках внеурочной деятельности

Ключевые слова: физико-техническое образование; внеурочная деятельность; образовательная робототехника; электроника.

Pedagogical conditions of realization of methodical system of physical and technical education of schoolchildren

Nikitina Tatyana Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Physics and Physics Teaching Methodology, South Ural state University of Humanities and education, Chelyabinsk

Abstract: Physical and technical education of schoolchildren as a methodological system includes knowledge and skills from the following subjects: "Physics", "Computer Science", "Technology". The article describes the conditions for the implementation of this system as part of extracurricular activities.

Keywords: physical and technical education; extracurricular activities; educational robotics; electronics.

В современных условиях ускоряющегося технического прогресса и смены технологического уклада в российской и мировой экономике одной из важнейших стратегических задач педагогического образования является подготовка будущих учителей для реализации инновационных программ в области физико-технического образования учащихся школ.

Физико-техническое образование учащихся представляет собой дидактическую модель технoзнания (технического знания) – фундаментальной области научного знания, наряду с естествознанием, обществознанием и человекознанием [1, 2]. Технознание, являясь отдельной областью научного знания, опирается, с одной стороны на естествознание (в первую очередь физику), с другой стороны, на обществознание, что обеспечивает высокий потенциал технoзнания при реализации принципа метапредметности в школьном образовании.

Физико-техническое образование учащихся представляет собой методическую систему, которая включает в системе основного общего образования школьные предметы «Физика», «Информатика», «Технология», в системе дополнительного образования – кружки по техническому творчеству и техническому моделированию. Системы общего и дополнительного образования направлены на решение различных по своему роду задач и имеют слабую согласованность между собой [3]. В то же время внеурочная деятельность совмещает в себе задачи общего и дополнительного образования. В рамках внеурочной деятельности возможно изучение таких метапредметных курсов как образовательная робототехника, радиоэлектроника, цифровая электроника, программирование микроконтроллеров, компьютерное моделирование и др.

В процессе реализации учителем концепции физико-технического образования учебный предмет «Физика» сохраняет свою ведущую роль как научная основа техники и ключевое средство для формирования у школьников научной картины мира – важнейшего ресурса научно-технического прогресса. При этом отдельные блоки содержания предметов «Информатика», «Технология» тоже решают свои важнейшие задачи. В структуре предмета «Информатика» на уровне основного общего образования выделя-

ются такие важные для физико-технического образования темы и разделы как информационные процессы, архитектура компьютера, математические основы информатики, алгоритмы и элементы программирования, робототехника, математическое моделирование. В предмете «Технология» раскрываются условия и механизмы для овладения учащимися практическими умениями конкретной предметно-преобразующей деятельности. Например, важнейшие обобщённые умения формируются у учащихся при освоении ими такого блока содержания курса как «Формирование технологической культуры и проектно-технологического мышления обучающихся».

Изложенное позволяет заключить, что проектирование метапредметных занятий в рамках внеурочной деятельности учащихся по физике необходимо осуществлять в соответствии с инвариантной и вариативной составляющими рабочей программы по физике с привлечением знаний и умений по информатике и технологии.

Физико-техническое образование обладает высоким потенциалом для реализации принципа метапредметности в обучении. Непременным условием реализации этого принципа является учёт преемственных связей между разделами вышеназванных учебных предметов и соответствующим направлением внеурочной деятельности по вопросам физико-технического образования. В условиях внеурочной деятельности с учётом временного фактора возможны следующие варианты преемственных связей: сопутствующие (опора на изучаемый материал в рамках текущего времени); опережающие (опора на бытовой опыт учащихся в процессе освоения новых элементов знаний); запаздывающие (опора на изученный ранее материал с временным интервалом не менее одной четверти).

Анализ содержательного и временного факторов преемственных связей является необходимым условием проектирования занятий внеурочной деятельности учащихся, потому что они определяют формы и средства реализации связей на основе обобщающего повторения, устраняющего процесс забывания.

Таблица 1. Направления организации внеурочной физико-технической деятельности учащихся в соответствии с содержательными и временными преемственными связями физики с информатикой и технологией

Физика (раздел)	Информатика (раздел)	Технология (тема)
Направление деятельности: образовательная робототехника		
Механические явления 7 кл., I-IV четверть	Алгоритмы и элементы программирования 8 кл., II четверть	Машиноведение 7 кл., I четверть
Направление деятельности: радиоэлектроника с элементами программирования		
Механические явления 7 кл., I-IV четверть Тепловые явления 8 кл., I, II четверть Электromагнитные явления 8 кл., III, IV четверть	Алгоритмы и элементы программирования 8 кл., II четверть	Основы электротехники 7 кл., II четверть
Направление деятельности: цифровая электроника		
Электromагнитные явления 8 кл., III, IV четверть	Математические основы информатики 8 кл., I четверть	Основы электротехники 7 кл., II четверть

Для обеспечения качества физико-технического образования учащихся целесообразно реализовать совокупность педагогических условий, необходимых и достаточных. К ним относятся: 1) реализация преемственных связей (содержательных и временных) при проектировании занятий; 2) организация учителем на занятиях корректирующей и ре-

флексивной деятельности; 3) компетентность учителя, базис которой составляют такие результаты его подготовки как инженерное мышление, естественнонаучная культура, техническая грамотность.

К достаточным условиям успешного осуществления физико-технического образования отнесём процессы коррекции и рефлексии деятельности учителя, обеспечивающего реализацию преемственных связей – временных и содержательных. Корректирующая работа учителя, обусловленная необходимостью обеспечения процессуальных преемственных связей между компонентами классно-урочного и внеурочного обучения, учебной и творческой деятельностью учащихся. Формы преемственных связей нередко имеют не прямой, а косвенный характер, который, как описано выше, обусловлен многими факторами, в том числе временным и содержательным [3].

В ходе внеурочной деятельности на проектных занятиях, где учащиеся вовлекаются в деятельность по сборке и программированию различных устройств, коррекция осуществляется на основе увеличения степени самостоятельности обучаемых в ходе выполнения заданий. На начальном этапе деятельность школьников сводится к закреплению регламентированной учителем системы действий. Далее осуществляется частично-поисковое построение занятия, на котором учитель планирует этапы выполнения проектного задания, включая учеников в поисковую деятельность, стимулируя их самостоятельные действия по выполнению отдельных этапов проектного задания. Проблемно-исследовательские и творческие проектные задания предлагаются школьникам на заключительных этапах курса внеурочной деятельности и предполагают значительную самостоятельность выполнения, позволяющую учителю судить об успешности проведения цикла занятий.

Организация рефлексивной деятельности на проектных занятиях обусловлена необходимостью внутренней коррекции знаний и умений обучающихся, которая проявляется в форме самокоррекции. Она определяет важную часть самообразовательной деятельности каждого отдельного ученика, в процессе которой он самореализуется и саморазвивается. Необходимость самокоррекции вытекает из того, что ошибка есть, как правило, результат неверного обобщения и, чтобы избежать ее повторения, необходимо, прежде всего, разрушить возникающие «неправильные связи». Наибольший эффект в процессе самокоррекции достигается в том случае, когда «неправильные связи» осознаются самим учащимся, что позволяет ускорить процесс их устранения усилиями не только учителя, но и самого школьника.

Необходимым условием реализации физико-технического образования учащихся является подготовка учителя, которая складывается из таких качеств как: инженерное мышление – способность к осуществлению мыслительных процессов в сфере технических образов, оперирование этими образами с помощью приёмов умственной деятельности в их статическом и динамическом состоянии; естественнонаучная и техническая культура – способность использовать весь комплекс технических и физических (естественнонаучных) знаний для решения задач, связанных с техникой; техническая грамотность – способность понимать «язык техники» (программы управления, электронные монтажные схемы и др.) и обновлять специальные технические знания в рамках самообразования [1].

Названные качества формируются у студентов педвуза (будущих учителей физики, информатики, технологии) в ходе изучения общетехнических дисциплин, на спецкурсах и факультативах, посвящённых изучению вопросов физико-технического образования. На производственной практике приобретённые студентами знания, умения, сформированные компетенции совершенствуются.

Таким образом, физико-техническое образование обладает значительным потенциалом в обучении, способствуя повышению качества знаний и умений учащихся по школьным предметам «Физика», «Информатика», «Технология». Реализация этого потенциала воз-

можно в результате компетентной работы учителя, организующего рефлексивную корректирующую деятельность на занятиях и учитывающего преемственные связи школьных предметов в содержании физико-технического образования.

1. Никитина, Т.В. *Коррекция знаний и умений по физике у студентов педвуза в условиях компетентностного подхода* // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011 – № 11 – С.146-153.

2. Степин В.С., *Философия науки и техники. Учебное пособие* / В.С. Степин, В.Г. Горюхов, М.А. Розов. – М.: Изд - во: Гардарики, 1999. – 400 с.

3. Шамова Т.И., Воровицков С.Г., Шклярова О.А. и др. *Управление качеством образования* // Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С. 294-301

УДК 159.923.5

Исследование ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома

Рычкова Анна Игоревна, лаборант-исследователь НИЦ ЦУОП ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», ANNL-12021985@yandex.ru

Аннотация. В работе представлены результаты исследования ситуативной тревожности младших школьников. Рассматриваются теоретические и методические аспекты изучения данной проблемы.

Ключевые слова: ситуативная тревожность; младшие школьники; детский дом.

The study of situational anxiety in children of primary school age, brought up in an orphanage

Rychkova Anna, Faculty of Psychology of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "South Ural State University of Humanities and Education"

Abstract. The paper presents the results of the study of situational anxiety in primary school children. Theoretical and methodological aspects of the study of this problem are considered.

Key words: situational anxiety; younger schoolboy; orphanage.

Ситуативная тревожность является одним из основных затруднений в процессе воспитания детей и в частности воспитанников детских домов. Исследователи отмечают высокий уровень ситуативной тревожности у этой категории детей. Гипотетически можно предположить, что причины высокого уровня тревожности кроются прежде всего в нарушении детско-родительских отношений, что характерно для детей «социальных сирот». Изучение опыта работы и специальной литературы позволило выявить в практике работы детских домов отсутствие постоянной целенаправленной коррекционной работы по снижению уровня ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в детских домах.

Предпринятое нами теоретическое исследование включает изучение истории развития представлений о тревожности в психиатрии и психологии, современного уровня осмысления тревожности в науке, и прежде всего существенных характеристик ситуативной тревожности у младших школьников, воспитанников детского дома. Такой ракурс теоретического исследования определил содержание и методы экспериментальной работы. В психологии издавна и последовательно изучению тревожности уделяют пристальное и заслуженное внимание. Понимание сущности и значения феномена тревожности сегодня изменилось и в психиатрии, и в психологии, и в педагогике. Современный подход к тревожности основывается на том, что ее не следует рассматривать изначально как негативную характеристику. Отношение к тревожности становятся не однозначным, а видение этого явления представляется все более разноаспектным и многомерным. Оптимальный полезный уровень тревожности должен быть у каждого человека и способствовать эффективной жизнедеятельности. В тоже время повышенная тревожность проявляется в

смятении и подавленности. У детей с высоким уровнем тревожности формируется отношение к себе как слабому, неуемлому, плохому. В свою очередь это порождает общую заниженную самооценку, неуверенность в себе. Когда уровень тревожности превышает оптимальный предел, ребенка охватывает паника. Таким образом, повышенная тревожность свойственна не только детям с нервно-психическими расстройствами, но и здоровым. И в следствии этого коррекция тревожности является востребованным направлением теории и практики психологии. Психолого-педагогическая деятельность сегодня представлена большим разнообразием теоретических и эмпирических исследований, а также методиками профессионального психотехнического взаимодействия. Знание причин возникновения повышенной тревожности, ее существенных характеристик и методик воздействия необходимо для проведения профилактической и коррекционно-развивающей работы, способствующей повышению эффективности воспитательного процесса в условиях детского дома. В тоже время такой работы на постоянной, целенаправленной, последовательной основе нет.

Значительный вклад в исследование тревожности был сделан группой исследователей в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете под руководством профессора В.И.Долговой. Следует особо отметить исследования Валентины Ивановны, связанные с изучением взаимосвязи тревожности и самооценки детей младшего школьного возраста, а также разработанные инновационные психолого-педагогические технологии для коррекции ситуативной тревожности [1-3].

Для того чтобы уточнить понятие «тревожность», рассмотрим его отличительные признаки. Прежде всего, этот термин трактуется как ситуативное состояние, которое проявляется в повышенном беспокойстве, страхе и тревоге в специфических социальных ситуациях. Характеризуя тревожность, как правило отмечают переживание эмоционального дискомфорта, связанное с негативными ожиданиями, с предчувствием грядущей опасности [5]. Понимание сущности тревожности вообще основывается сегодня на ее толковании посредством определения понятий реактивная и активная тревожность, и соответственно ситуативная, и личностная. Личностная тревожность порождается широким кругом объективно безопасных обстоятельств, которые личность воспринимает как содержащие угрозу. Высоко-тревожные личности, находят угрозу в обширном диапазоне ситуаций и прежде всего в оценке и самооценке процесса и результатов своей жизнедеятельности. Ситуативная тревожность обычно возникает как кратковременная реакция на какую-нибудь конкретную ситуацию, объективно угрожающую человеку. Деятельность в контексте тревожной ситуации зависит от силы ситуационной тревожности, точности самооценки ситуации и эффективности саморегуляции.

Вопрос о причинах возникновения ситуативной тревожности был и остается наиболее значимым и для практиков, и для теоретиков. В профессиональной среде общепринятым считается, что это явление связано с нарушением всего спектра разнообразных отношений между детьми и их родителями. Это ключевая причина очевидно значима для воспитанников детских домов, социальных сирот. К общим причинам возникновения тревожности у детей школьного возраста относят и другие значимые для нашего исследования факторы. Среди них внутрличностные конфликты, связанные с оценкой собственной успешности, а также проблемы взаимодействия со сверстниками и педагогами в школе. Отдельно нужно отметить негативное влияние соматических нарушений. Как правило тревожность развивается у детей в ситуации конфликта, вызванного унижением, невыполнением требованиями, которые предъявляются к ребенку. Теория психологии в соответствии с закономерностями психического развития описывает специфические причины тревожности на каждом этапе школьного детства. Тревожность у младших школьников является результатом неудовлетворенности потребностей, связанных с их защищенностью. Источком этого является нарушение отношений с близкими людьми, ровесниками и взрослыми. Близкими взрослыми, помимо родственников, могут быть

педагоги в условиях адаптации ребенка к школе. Обеспечение благополучия особо актуально для учащихся младшего школьного возраста, эмоциональная сфера которых наиболее восприимчива и уязвима. Тревожность имеет возрастную специфику, не только в причинах ее порождающих, но и в ее формах и последствиях. Для каждого возраста существуют сферы жизнедеятельности вызывающие повышенную тревожность, очевидным лидером среди которых является школьная жизнь. Рост тревожности вызван не только возрастными задачами развития, но и социально-педагогическими проблемами, возникающими как у детей, так и у их родителей. В этой ситуации достаточно оптимистичными являются результаты исследований, доказывающие, что у младших школьников тревожность еще не является устойчивой чертой, но требует соответствующей психолого-педагогической коррекции. Естественно, что тревожность проявляется как у мальчиков, так и у девочек. В тоже время установлено, что в 7-8 лет более тревожными являются мальчики, а к 9-11 годам соотношение становится равномерным. При этом тревожность девочек имеет отличия от тревожности мальчиков. Девочек больше волнуют взаимоотношения с другими людьми, мальчиков – насилие во всех его аспектах.

Исследователи выделяют открытую и скрытую формы тревожности. Открытая характеризуется тем, что сознательно переживается ребенком и проявляется в поведении в виде состояния тревоги. Вторая – скрытая, ребенком не осознается и проявляется через показное спокойствие и безразличие к неблагополучию. Традиционно выделяют три формы открытой тревожности: острая, регулируемая и культивируемая. Острая, нерегулируемая или слаборегулируемая тревожность имеет сильное проявление и ярко осознается ребенком. Самостоятельно справиться с этой тревожностью ребенок не может. Регулируемая тревожность также хорошо осознается ребенком, но в отличие от первой формы дети самостоятельно справляются с ней. Важной характеристикой этих форм является то, что они оцениваются детьми как крайне неприятное, тягостное состояние. Культивируемая тревожность осознается ребенком как ценное качество, позволяющее ему добиваться желаемого результата. Культивируемая тревожность выступает в нескольких ипостасях. Она может признаваться ребенком как основа обеспечивающая его организованность и ответственность. Кроме этого культивируемая тревожность может выступать как некая ценностная установка. Нередко такая тревожность проявляется в поиске конкретной выгоды от ее наличия [4, с. 153].

Повышенная тревожность приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении, и соматическим заболеваниям. В состоянии тревоги, ребенок переживает совокупность взаимообусловленных негативных эмоций, каждая из которых и все вместе оказывают пагубное влияние на социальные взаимоотношения, на продуктивность мышления и конструктивность поведения.

Особую заостренность проблема тревожности принимает у воспитанников детских домов. Среди них преобладают дети, чьи родители лишены родительских прав или отказались от них при рождении, находятся в заключении, недееспособны. Некоторые из воспитанников детских домов подвергались различным видам насилия. Все это приводит к стойким личностным изменениям, темпам психического развития таких детей замедлены, уровень интеллектуального развития ниже, чем у сверстников, эмоциональная сфера и воображение беднее, навыки саморегуляции и правильного поведения формируются позднее. Среди факторов, влияющих на уровень тревожности у детей, воспитывающихся в детском доме следует выделить: неудовлетворение материальных и моральных потребностей таких как потребности в эмоциональной привязанности. Особо укажем на неопределенные жизненные перспективы, несформированность умения строить социальные отношения, недифференцированную самооценку, а также непонимание своего внутреннего мира. На наш взгляд значительное влияние на ситуативную тревожность младших школьников оказывает материальная, социально-психологическая и педагогическая среда детского дома. В данном случае прежде всего надо отметить взаимодей-

стве детей между собой и педагогами в процессе воспитания. Учитывая тему нашего исследования, мы видим дальнейшие ее развитие в изучении влияния процесса воспитания на тревожность детей. Отметим, что проследить тревожное поведение довольно сложно. Это связано с тем, что «этот феномен часто проявляется под масками других проблем. «Масками» тревожности называют формы поведения, которые позволяют ребенку переживать ее в смягченном виде и внешне не проявлять. В качестве «масок» описываются агрессивность, апатия, чрезмерная мечтательность, лживость, лень, гиперактивность, уход в болезнь [5, с.153]. «Маски» тревожности – защитные механизмы, которые действуют бессознательно и фальсифицируют реальность. Среди таких механизмов в качестве наиболее значимых называют вытеснение, проекцию, формирование реакции и регрессию [6, с. 64]. Тревожность как психическое свойство находится в конфронтации с базовыми личностными потребностями: потребностью в безопасности и уверенности. С этим связаны особые трудности в работе с тревожными детьми, в условиях детского дома. Несмотря на выраженное стремление избавиться от тревожности, они неосознанно сопротивляются попыткам оказать помощь. Причина такого сопротивления самим детям непонятна, и как правило, ими не объясняется.

В исследовании ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста воспитывающихся в условиях детского дома использовались методики, имеющие высокие репутационные характеристики, такие как валидность, надежность, репрезентативность. Методика «Детский вариант шкалы явной тревожности» А.М. Прихожан применялась для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей семидвенадцати лет. «Тест школьной тревожности» Б. Филлипса использовался для изучения уровня и характера тревожности воспитанников детского дома, связанной с процессом обучения в школе. Проективная Методика «Несуществующее животное» была включена в инструментарий эмпирического исследования для общей оценки личности, определения эмоционального состояния младшего школьника и особенностях его взаимодействия с окружающей средой.

База эмпирического исследования, используемого в настоящей публикации МБУ СО «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» Нязепетровского муниципального района (г. Нязепетровск Челябинская область). Данный центр является стабильно функционирующей образовательной организацией. Он размещается в типовом здании, который отвечает всем требованиям воспитания и развития детей. Общее количество воспитанников тридцать два человека. В исследовании приняли участие двенадцать детей в возрасте восемь-девять лет, семь мальчиков и пять девочек.

Методике А.М.Прихожан «Детский вариант шкалы явной тревожности» позволил полученные данные рассмотреть в аспекте таблиц нормативных показателей, разработанных для младшего школьного возраста. Проанализированы данные были объединены в две совокупности, соответствующие уровням проявления тревожности. В экспериментальной группе 11 человек (90%) имеют очень высокий уровень тревожности и 1 человек (10%) явно повышенный.

Автор адаптированной методики отмечает, что тревожные дети нередко достигают высоких результатов и оцениваются педагогами как ответственные и успешные ученики. В то же время А.М Прихожан отмечает, что хорошая успеваемость достигается не рациональными методами посредством высоких временных и интеллектуальных затрат. Таким образом, успешность служит приспособлением для того чтобы не испытывать тревожность.

Анализ данных полученных посредством «Теста школьной тревожности» Б.Филлипса позволяет констатировать, что большинство учеников имеют высокий и повышенный уровень тревожности. Такие дети не комфортно чувствуют себя на учебных занятиях при взаимоотношении с учителем и учениками и как следствие испытывают трудности в освоении основных и дополнительных программ обучения, воспитания и развития. Это

особо актуально в связи с тем, что один из пиков тревожности у младших школьников связан с адаптацией к школе. Сегодня наибольшую значимость имеет изучение влияния тревожности на продуктивную деятельность. Установлено, что при выполнении легких задач наиболее успешны высокотревожные дети по сравнению с не тревожными. При выполнении сложных задач ситуация меняется с точностью до наоборот. Боязнь неудачи, а не сложность задачи является мешающим фактором.

Развертывание показателя «высокий уровень тревожности» позволил выявить данные по следующим критериям: 1 критерий - общая школьная тревожность (90% - 10 человек), 2 критерий - переживание социального стресса (95 % - 11 человек), 3 критерий - фрустрация потребности в достижении успеха (95,5 % - 11 человек), 4 критерий - страх самовыражения (75,5 %- 9 человек), 5 критерий - страх ситуации проверки знаний (80,2 % - 10 человек); 6 критерий - страх не соответствовать ожиданиям окружающих (98,5 % - 12 человек); 7 критерий - низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (85, 3% - 10 человек); 8 критерий - проблемы и страхи в отношениях с учителями (84,3% - 10чел).

Обобщая экспериментальные данные по проблеме влияния тревожности на продуктивную деятельность можно отметить, что накоплено множество данных указывающих на значительное ухудшение интеллектуальных процессов. Это проявляется в упрощении процессов мышления, в стремлении к стереотипным решениям, которые не соответствуют учебно-познавательной ситуации. Полученные нами данные позволяют говорить об отрицательной роли высокой тревожности на когнитивные процессы и как следствие не эффективность учебной деятельности младших школьников в экспериментальной группе.

Последовательное расширение и углубление изучения тревожности было основано на хорошо зарекомендовавшей себя проективной методике «Несуществующее животное». Основа методики является изображение ребенком несуществующего животного. По мнению авторов методики, школьник выражает себя в образе несуществующего животного и таким образом латентно характеризует сущностные характеристики своей личности. На основании рисунка учащийся относится к одной из трех групп оставляет: человек – агрессор, человек обижен, человек нейтрален. Такие выводы делаются на основании первого впечатления. Младшие школьники в стрессогенной ситуации проявляют неадекватные реакции и в результате выражают не тревожащие их проблемы, а агрессию на внешние факторы. Из трех используемых критериев была выбрана агрессивность и пассивность. При этом исследование показало, что агрессивно настроено 10 человек из 12 испытуемых (84 %).

Проведенное исследование позволило рассмотреть феномен тревожности как позитивное и негативное явление, а также установить его «маски». Были уточнены причины возникновения тревожности младших школьников, факторы влияющие на уровень тревожности у воспитанников детских домов. Эмпирический анализ полученных данных по методике А. М. Прихожан установил высокий уровень тревожности у большинства испытуемых – 10 человек (84%), и уровень явно повышенной тревожности 2 человека. (16%). Полученные результаты посредством «Теста школьной тревожности» Б.Филлипса позволяют констатировать, что большинство учеников имеют высокий и повышенный уровень тревожности. Исследование детей по методике «Несуществующее животное» показало, что агрессивно настроены в экспериментальной группе 10 из 12 человек, т.е. 84 %. В данной ситуации будет актуальным разработка и внедрение программы психолого-педагогической профилактики и коррекции ситуативной тревожности младших школьников, воспитанников детского дома.

Резюмируя, отметим, что теоретические и экспериментальные аспекты нашего исследования подтвердили его актуальность и позволили получить результат, который в дальнейшем можно использовать в работе с младшими школьниками – «социальным сиротам».

1. Долгова В.И., Аркаева Н.И., Капитанец Е.Г. *Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе.* – М.: Издательство Перо, 2015. – 200с.

2. Долгова В.И., Барышникова Е.В., Саркисян М.С. *Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста // Концепт.* – 2015.– Т.31.– С.101-105

3. Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Пастухова С.С. *Влияние самооценки на ситуативную тревожность учащихся начальных классов// Культура и образование: от теории к практике.* – 2016. – Т. 1. – С. 25-33.

4. Прихожан А.М. *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика.* – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 304 с.

5. Прихожан А.М. *Психология тревожности: дошкольный и школьный.* – СПб: Питер, 2009. – 192 с.

6. Сидоров К.Р. *Самооценка в психологии // Мир психологии.* – 2006. – № 2. – С. 224-234.

УДК 372.881

Смысловая модель «метафора» в системе работы по развитию речевой компетенции

Бугрова Лариса Васильевна, канд. филол. наук, учитель русского языка и литературы ГБОУ «Школа № 1528» г. Москвы, larisa.bugrova.72@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль метафоры в построении индивидуальной картины мира школьников, формировании его концептосферы. Представлены и проиллюстрированы методические приёмы, направленные на развитие ассоциативного мышления обучаемого на уроке литературы.

Ключевые слова: языковая личность; индивидуальная картина мира школьника; концептосфера; метафора; метафорическое мышление; ассоциативное мышление; межпредметные связи, интеграция; речевая компетенция.

Semantic model «metaphor» in the work system on the development of speech competence

Bugrova Larisa Vasilyevna, Candidate of Philol. Sciences, teacher of Russian language and literature "School № 1528" in Moscow

Abstract. The role of metaphor in the construction of an individual picture of the world of schoolchildren, the formation of its conceptsphere is considered in the article. Presented and illustrated are methodical techniques aimed at developing the associative thinking of the learner in the literature lesson.

Keyword: language personality; an individual picture of the world of the schoolboy; conceptsphere; metaphor; metaphorical thinking; associative thinking; intersubject communications, integration; speech competence.

Развитие речевой компетенции школьника связано с формированием навыка чтения-понимания текстов и создания вторичных текстов как рецепции понимания. Современные стратегии обучения чтению-пониманию направлены на пробуждение рефлексии реципиента и предлагают набор множественных решений, что создаёт свободу приёмов конструирования смысла и создания собственного текста. Среди возможных направлений работы с текстом важная роль может быть отведена метафоре как универсальной смысловой модели, способствующей «распредмечивающему» пониманию [1].

Роль метафоры не только как средства выразительности речи, а как способа мышления, средства понимания и познания мира, была осознана ещё в трудах Аристотеля и привлекла внимание учёных, среди которых необходимо отметить Дж. Лакоффа, М. Джонсона, А.А. Ричардса, А.В. Соснина. А.А. Ричардс в работе, посвящённой исследованию теории метафоры, ссылается на историков языка, утверждающих, что «не существует такого слова или описания интеллектуальных операций, которые не восходили бы

к метафоре, основанной на описании какого-либо физического действия» [3, с.44-67]. Наблюдение над метафорой – это способ увидеть, как устроена мысль, как она развивается.

Другим важным свойством метафоры является её соотнесённость с эмоционально-ценностной составляющей человеческой жизни. Метафора отсылает человека к собственному опыту чувственных переживаний и культуре в целом, реализует способность человека испытывать богатую палитру чувств, основанную на постижении культурного опыта взаимодействия с миром. Подключая личный жизненный опыт обучаемого, метафора создаёт условия для «проживания» знания и достижения его цельности на основе соединения эмоционального и логического, познания и понимания.

Значимость метафоры как универсального средства познания объясняется её динамической природой: в основе метафоры – сравнение (путь от известного - к неизвестному), но это сравнение в метафоре основано на ассоциативных связях, опосредовано контекстом, личным опытом, культурой. Момент установления связей – это всегда поиск сложных, неприметных сразу связей предметов и явлений в художественной реальности и научной сфере. Возможность актуализации разных компонентов значений метафоры способствует развитию субъектной позиции обучаемого, развивает умение сравнивать, находить аналогии, строить ассоциативные ряды.

Важным свойством метафоры является её соотнесённость с универсалиями человеческой культуры, формирующей систему ценностных ориентиров. Известно, что наиболее фундаментальные культурные ценности согласованы с метафорической структурой основных понятий данной культуры, а значит, метафорическое мышление способствует построению индивидуальной картины мира и смысложизненных концептов [2]. (Под картиной мира школьника, вслед за Т.Н. Трунцовой, мы понимаем «обобщенное представление об окружающей действительности, транслирующее культуру постижения научной и художественной картины мира») [4, с. 213-216; 5, с. 209-213]. Метафора – источник появления смыслов, важных для самоосуществления человека. Метафора позволяет проникнуть в суть вещей и явлений и создать образ целого. Метафора – торжество индивидуального в постижении мира, отказ от навязанных схем, представлений и обобщений, так как содержит в себе, в своей структуре, безграничные возможности для смыслотворчества. Целенаправленная работа по формированию метафорического мышления способствует созданию условий для смыслопорождения, для «выращивания» смыслов, лично значимых для ученика, исключает возможность подведения ученика к заранее заданным, «готовым» смыслам. Ведь в самой метафоре заложены множественные смыслы, и актуализация тех или иных компонентов происходит за счёт движения ассоциаций ученика, установления внутренних связей, что подчас не контролируется сферой сознания, происходит произвольно, – в результате озарения, догадки. Именно тайна метафоры, существование множественных смыслов, её потенциальный объём, «полифония» делают метафору притягательным объектом изучения и одновременно средством обучения.

Таким образом, будучи средством познания действительности, метафора совмещает в себе логическую и эмоционально-ценностную составляющую, что способствует постижению человеком реальности в богатстве её многовекторных связей, в её интегративном единстве.

Основываясь на выводах исследователей о функциях метафоры, обратим внимание на роль смысловой модели «метафора» как средства обучения. Основные свойства метафоры могут быть использованы в учебных целях для работы с текстом и служить распределительным пониманию и конструированию текста. В основе такой работы, на наш взгляд, должна быть рефлексия над средством обучения, обеспечивающая диалогическое понимание. Обеспечивать организованность рефлексии на уроке должен педагог.

Основываясь на практике обучения школьников работе с текстами, выделим приёмы работы с метафорой как объектом изучения, актуальные для развития речевой компетенции. Среди приёмов работы, направленных на развитие умения читать и понимать сложные тексты, художественные и научные, содержащие метафорические высказывания, можно выделить следующие:

1. Создание контекстуально-метафорического портрета слова (слово на уровне словосочетания и микротекста, направленного на выявление культурного содержания концепта через анализ сочетаемостных свойств его имени и представляющего контекстуально-метафорическое моделирование) [2]. Такой приём работы с метафорическим высказыванием позволяет поэтапно наблюдать за расширением смысловых перспектив слова.

2. Анализ внутренней формы слова, основанный на поиске однокоренных слов и внимании к этимологии слова. Смысловое движение к истокам слова позволяет ощутить потенциальный объём слова и пути реализации отдельных значений, приращение смысла в определённом контексте.

Задание 1. Понаблюдайте над метафорой, в основе которой – актуализация отдельных смысловых компонентов: «В государстве ромашек, у края, где ручей, задыхаясь, поет, пролежал бы всю ночь до утра я, запрокинув лицо в небосвод» (Н.Заболоцкий).

Задание 2. Анализ внутренней формы слова. Составьте словарь сочетаемости слов с корнем –дух- и -душ-, используя опцию электронной формы учебника «Поиск по тексту». Определите, что объединяет эти ряды однокоренных слов и чем они различаются? Схематически изобразите ценностную иерархию значений этих слов.

3. Создание ассоциативного ряда, основанного на поиске обучаемым свободных ассоциаций. В основе этого метода лежит способность метафоры обнаружить неочевидные связи и дополнить потенциальные ассоциации. Такой путь способствует установлению концептуальности между фрагментами действительности, моделированию «смысложизненных концептов», которые становятся основой мировоззрения личности.

Задание. Рассмотрите изображение родника, дома и народа («Бессмертный полк») и ответить на вопрос: «Что связывает эти понятия?» Продолжите ряд однокоренных слов: *природа, родина, родной...* Установите общий смысловый стержень этих слов.

4. Актуализация межпредметных и внутрипредметных связей, позволяющая выстроить возможные логические цепочки смысловых отношений, увидеть разновекторность поиска смысла.

Задание. Определите, в чём необычность метафоры «государство ромашек» в стихотворении Н. Заболоцкого «Я воспитан природой суровой...» На чём основано сходство «государства» с полем ромашек? Каким вы представляете себе «государство ромашек»? Опишите (нарисуйте) его.

5. Поиск оснований для метафорического сближения за счёт привлечения разных сфер искусства, позволяющий выстроить ассоциативные ряды и на их пересечении увидеть новый «сгусток» смысла.

Задание. Сопоставьте строки стихотворения Н. Заболоцкого («Я воспитан природой суровой, мне довольно заметить у ног одуванчика шарик пуховый, подорожника твердый клинок») и картину «Среди долины ровныя» И. И. Шишкина.

6. Актуализация личного опыта переживаний и «вчувствование» как стремление постичь опыт чувственных переживаний «чужого» другого.

Задание. Слышали ли вы, как «поёт» ручей? Послушайте, как поёт ручей (видео). С чем ещё можно сравнить песню ручья? Запишите слова, показывающие радость весеннего ручья. (На примере текста Н.Заболоцкого «Я воспитан природой суровой...»).

7. Создание структурно-смысловых схем (кластеров, интеллект-карт), анализ логических цепочек для «распредмечивающего» понимания и конструирование метафоры за счёт нового ассоциативного сближения.

Задание. Как вы понимаете высказывание: «Я не хочу обносить стенами свой дом или заколачивать свои окна. Я хочу, чтобы дух культуры различных стран как можно свободнее веял повсюду: не надо лишь, чтобы он сбил меня с ног»? (Р. Тагор).

Приведем пример ответа школьника: «Я хочу сохранить свою культурную самобытность, принимая достижения других культур. Я хочу быть открыт для других культур при сохранении своей культуры»

Задание. Как понять высказывание: «В языке одухотворяется весь народ и вся его родина...» (К. Ушинский). Выделите однокоренные слова. Как связаны родной язык и народ? Составьте высказывание. На основе высказывания создайте другую метафору, ответив на вопрос: «Что такое язык?»

Из ответа школьников: *народ - родина – народный (дух) – воздух – родной природа – родное (слово) – рождение (жизнь). Одухотворяется (дух) – воздух – духовной (жизни) – душа (жизнь).*

Задание. Сравните приведенные высказывания: что их объединяет, какой компонент значения является общим? Выявив основание для метафорического сближения, создайте метафору, подобрав близкие по значению слова. (Пример: «Язык – это жизнь народа, его душа, способ существования человека».)

8. Речевая среда урока, содержащая условия для «включения» в диалог, значимый для ученика, расширяющая его культурный опыт, также даёт школьнику ресурсы для «выращивания» понимания за счёт сближения ассоциаций. Обучение приёмам работы с метафорой как способом развития ассоциативного мышления должно, на наш взгляд, учитывать подходы, основанные на рефлексивных механизмах мышления, продуцирующих «диалог с текстом».

Вывод. Работа с метафорой даёт ключ к внутреннему миру школьника, способствует пробуждению его рефлексии над словом, затрагивают сферу логики и эмоций и тем самым создаёт условия для смыслопорождения. Метафора служит этико-эстетическим ориентиром в пространстве человеческой культуры и способствует формированию у школьника ценностных аспектов смысла. Опора на диалогическую природу метафоры, а также её структурные особенности (логический и эмоционально-образный аспект) в учебной деятельности развивает речемыслительные способности школьника, формирует творческое сознание.

Рассмотренные нами приёмы работы с метафорой, решая разные учебные задачи, способствуют глубокому постижению смысла, служат в целом формированию речевой компетенции. Работа по совершенствованию речевой компетенции на основе развития метафорического мышления – это путь к своей мысли в слове, научном и художественном.

1. Богин, Г.В. *Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику.* – Тверь, 2001. – 246 с.

2. Мишатина, Л.Н. *Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: монография / Л.Н.Мишатина //СПб.: Сага-Наука, 2009. – 264 с.*

3. Ричардс, А.А. *Философия риторики / А. А. Ричардс //Теория метафоры- М., 1990. – С. 44-67.*

4. Трунцева, Т.Н. *Интегрированный урок в системе формирования целостной картины мира школьника / Т. Н. Трунцева, В. Н. Романова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. – № 5. Ч. – 3. – С. 213-216.*

5. Трунцева, Т.Н. *Лингвоконцептологический урок как форма развития индивидуальной картины мира школьника (в контексте изучения рассказа Л.Андреева «Ангелочек») / Т. Н. Трунцева, И. В. Евсякова //Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 11. Ч. 2. – С. 209-213.*

Содержание и методика использования инновационных технологий в процессе преподавания русского языка и литературы

*Барзенкова Екатерина Ивановна, учитель русского языка и литературы, МАОУ Домодедовский лицей №3 им. Героя Советского Союза Ю.П.Максимова, г. Домодедово
barzenkovak@mail.ru*

Аннотация: Цель профессиональной деятельности учителя русского языка и литературы состоит не только в том, чтобы предоставить ученикам доступ к знаниям, педагогу также необходимо сформировать у учащихся способность к успешной социализации в обществе. Следствием этого становится разработка инновационных технологий в обучении. Инновационные методики характеризуются новым стилем организации учебно-познавательной деятельности учеников. В статье рассмотрены некоторые инновационные инструменты в сфере цифровых ресурсов и интернет-технологий, которые могут быть использованы как для развития творческих способностей учащихся, так и для повышения ими уровня владения русским языком.

Ключевые слова: русский язык и литература, инновационные технологии, программные ресурсы, интернет-ресурсы.

The content and methodology of the use of innovative technologies in the russian language and literature teaching

Barzenkova Ekaterina, teacher of Domodedovsky Lyceum № 3 named by Hero of the Soviet Union Y.P.Maksimov

Abstract. The lead of the article: the purpose of professional activity of the Russian language and literature teacher is not only to provide students with access to knowledge, the teacher also needs to form students' ability of the successful socialization in society. The consequence of this is the development of innovative technologies in training. Innovative methods are characterized by a new style of organization of students' educational and cognitive activity. The article deals with some innovative tools in the field of digital resources and Internet technologies that can be used both for the development of students' creative abilities and improvement of their level of Russian.

Key words: the Russian language and literature, innovative technologies, software resources, Internet-resources.

Сегодня перед учителями русского языка и литературы стоит новый вызов: наша традиционная методология преподавания сталкивается с реальностью цифровой эпохи. Мгновенный доступ к информации, аудио, видеочаты, беседы с людьми из любой точки мира в любое время, коммуникации и информационные потоки – все это накладывает отпечаток на наш подход к образованию и обучению.

Отчасти именно по этой причине мы иногда смотрим на инновационные технологии и социальные медиа как помеху для процесса обучения русскому языку и литературе. Все наши усилия, направленные на то, чтобы изучение предметов проходило легко и схематично, буквально разбиваются о многообразие технологий и способов, благодаря которым открывается доступ к огромным пластам информации. В результате каждый учитель может в какой-то момент почувствовать, что он теряет контроль, как над учениками в классе, так и внутри самой образовательной среды. К примеру, все мы сталкивались с ошибочной или неполной информацией в сети Интернет – часто ученики оспаривают положения учебников, прикрываясь неавторитетными источниками: одностраничными сайтами, записями на форумах или Википедией.

Именно поэтому для учителя всегда есть соблазн хвататься за «старую школу», избегая инновационных технологий в процессе преподавания русского языка и литературы.

Под инновационными технологиями в преподавании мы привыкли понимать многообразие методов обучения, суть которых зачастую сводится к организации познания через диалог. При использовании таких технологий школьники не только получают знания, но

и учится критически оценивать поступающую информацию, выделять проблему и искать пути для ее решения [1; 2].

Несмотря на то, что тема инновационных методов преподавания не нова для обсуждения, открытым остается вопрос о том, как педагоги принимают решение, какую именно технологию использовать. Каждая из множества технологий характеризуется определенным уровнем качества и доступности (масштаб применения на уроках русского и литературы, защищенность авторскими правами, уместность в школе, стоимость использования и т.д.). Так информационные ресурсы (социальные сети) актуальны в реализации образовательных целей за счет расширения возможностей межличностной коммуникации в обучении.

Приведу два примера, которые иллюстрируют, как инновационные технологии и социальные медиа изменили способ взаимодействия со школьниками. Предложила ученикам использовать бесплатное приложение, мессенджер, для обмена мгновенными сообщениями. Во время занятия один из учеников превосходно прочитал наизусть стихотворение. Другая ученица предложила ему выступить еще раз, чтобы записать аудио. Остальные ученики подхватили идею – они хотели сократить время для заучивания наизусть, прокручивая запись на телефонах и используя наушники. Это был рациональный вариант работы с произведением и на следующий урок стихотворение успешно рассказали 90% учащихся, а обычно этот показатель ниже.

Приведу второй пример. На уроке анализировали отрывок из произведения, бесплатно опубликованного в открытом доступе, ученикам было рекомендовано ознакомиться с полным текстом произведения. На следующем уроке школьники сказали, что ссылка больше недоступна и они не смогли найти эту книгу ни на одном из других сайтов. Однако двое школьников проявили настойчивость и узнали о сервисе, где располагалась публикация. Это был ценный опыт использования новой технологии.

Инновационные методы преподавания часто подразумевают использование специальных инструментов для обучения: программы, приложения, сайты и т. д. и. Все это можно использовать для повышения качества изучения русского языка и преподавания литературы. Обратите внимание на словосочетание «повышение качества». Ученик спрашивает: «Что я должен сделать, чтобы отлично освоить систему родного русского языка во всем ее многообразии?» Конечно, он не получит однозначного ответа, так не существует и лучшего способа выучить любой школьный предмет.

В России издано множество учебников и пособий по русскому языку и литературе, большинство которых охватывает все аспекты изучения предмета. Одни учебники выделяются с позиции подачи материала, другие подходят для одаренных детей, третьи рекомендованы детям, имеющим проблему восприятия печатного материала и проч. Суть в том, что есть сотни вещей, которые мы можем сделать, чтобы повысить уровень своих знаний по русскому языку или литературе, но каждый инструмент действует в своей области. Несправедливо критиковать, например, аудиозапись словарных слов, потому что она не поможет ученикам правильно произносить трудные слова. Почти все инструменты инновационного образования работают как вспомогательные, но не охватывают все аспекты изучения того или иного предмета.

На уроках русского языка и литературы учителя, как правило, используют следующие варианты инновационных методов преподавания: создание слайдов с текстовым изображением, компьютерные тесты, электронные учебники и электронные конспекты уроков, снабжённые анимацией, речью диктора, мультимедийными эффектами. Многим педагогам сегодня хорошо знакомы стандартные программные модули, входящие в состав программно-методического комплекса серии «Школьный наставник. Русский язык. Средняя школа. Часть 1, 2»; программно-методический комплекс «Учебный тренажер. Централизованное тестирование» (11 класс); программно-методический комплекс по литературе «Виртуальная школа Кирилла и Мефодия» (5–11) и др.

В своей педагогической деятельности в помощь инновационным методам преподавания русского языка и литературы я использую эффективные, на мой взгляд, инструменты.

1. Инструменты для организации (структурирования) материала и презентации. Одна из проблем, которая стоит перед педагогами – это широкий ассортимент инструментов, когда учитель буквально разрывается между текстом, фото, видео, аудио, PDF-файлами, URL-ссылки, учебником и т.д. Поэтому очень удобно использовать один инструмент, для работы с множеством форматов подачи информации.

Padlet.com Padlet – это стены онлайн, похожие на доски объявлений, в которых отдельные лица или группы могут публиковать различный контент: изображения, видео, текстовые документы, PDF-файлы, URL-ссылки и т. д. Список возможных действий легко настроить на стене, доступ легко контролировать. Базовая версия является бесплатной, а время, за которое можно научиться работать с сайтом, едва ли превысит 30 минут. Сайт является мощным инструментом для публикации заметок, создания портфолио или творческих работ и проч.

Blendspace.com. Это сервис позволяет переносить информацию из нескольких Интернет-ресурсов на один лист, что очень удобно для аналитики материала. Blendspace-это платформа, пользователи которой могут собирать, сортировать, комментировать, и поделиться данными практически любого цифрового ресурса. Работа на сайте полностью бесплатна, но, к сожалению, бывают перебои с доступом. Сейчас работа платформы временно приостановлена.

Getkahoot.com. Есть много интернет-ресурсов для создания опросов, но Getkahoot является одним из лучших для работы в классе. Учитель может создать опрос или целую компьютерную игру, завуалированную под него. Ученики могут отвечать на вопросы со своих телефонов прямо на уроке, в то время как через проектор будет транслироваться статистика правильных ответов. Некоторые учителя охотно делятся своими наработками и опытом. Например, на странице <https://kahoot.com/blog/2017/11/14/kahooters-projected-perform-above-district-norms/> Джек Куинн рассказал, как при помощи работы с сайтом его ученики за один учебный год улучшили свои показатели почти в два раза.

Канал на YouTube. Не каждый учитель готов создать свой канал на YouTube, но почему бы и нет? На канале может транслироваться новая тема очередного урока, таким образом, ученики, пропустившие очное занятие, не упустят материал! При подготовке к экзамену ученики могут пользоваться сортировкой видео по плейлистам. Возможности безграничны!

Группы Facebook, Vkontakte и Twitter. За рубежом само собой разумеется, что каждый учитель использует эти ресурсы для организации уроков и общения с учениками. После создания тематической группы, пользователи могут присоединиться к ней и наравне с учителем (но под его контролем) размещать текст, фотографии, ссылки и видео, относящиеся к теме урока [3].

2. Инструменты для повышения личных знаний В последние несколько лет площадки для изучения русского языка стали очень популярны. Многие из них сочетают возможности тестовых упражнений с функцией поиска подходящего правила. Укажем здесь сайт Грамота.ру, приложения «Грамотей», «Пунктуация», «Орфограмка» и «Глазарий языка». Учитель может посоветовать школьнику конкретный ресурс, в зависимости от поставленной цели: систематизировать знания, восполнить пробелы, индивидуальное задание и т.д.

Сайтов для изучения литературы совсем не много. Можно отметить ресурс <http://www.textologia.ru>. Соответствующий раздел сайта содержит полезные и интересные статьи о литературе, развитии литературного процесса, особенностях классической и современной литературы.

3. Средства для работы в команде. Есть ряд цифровых инструментов, которые не были созданы специально для изучения русского языка и литературы, но отлично подходят для коллективного изучения чего-либо. К ним относится Список.ру, Ресурс предлагает возможность составить он-лайн списки, которые затем сортируются и ранжируются по пользователям. Например, вы собираетесь раздать ученикам темы для доклада. Сначала размещаете 20 возможных тем, затем 15 учеников просматривают список и выбирают себе из 20 по одной. Больше никаких листочков, которые вечно теряются или не доходят до части учеников!

Итак, я рекомендую использовать разнообразные инновационные методы преподавания. Они не обязательно должны сводиться к цифровым инструментам или ресурсам, но сегодня это неотъемлемая часть обучения. Многие современные школьники хотят учиться, и им нужна дополнительная практика и знания. Именно поэтому мы, учителя, обязаны воспользоваться тем, что технологии и социальные медиа предлагают всем желающим. Нет никаких объективных причин ограничивать себя электронными учебниками и презентациями Power Point в процессе преподавания русского языка и литературы.

1. Афанасьев В.В. Педагогические технологии управления: вопросы терминологии, проектирования и классификации // *Преподаватель XXI век*, 2001. – №5. – С.14-17.

2. Львова А.С., Любченко О.А. Критерии оценки эффективности педагогических технологий тьюторской деятельности в современной образовательной организации// *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*. – 2016. – № 1 (35). – С. 89-96.

3. Пешаков, В.А. Методические рекомендации по информационно-медийному направлению деятельности Российской Федерации школьников. – М.: МПГУ, 2016. – 47 с.

4. Татьяначенко Д.В., Воронцовых С.Г. Культура познания – познание культуры. – Челябинск: Брегет, 1998. – 193 с.

УДК 37.014.3

Управление научно-методической работой в образовательном учреждении на основе системно-деятельностного подхода

Карпунина Полина Александровна, учитель начальных классов, ГБОУ Школа № 902 «Диалог», Москва, karpuninapolina130594@gmail.com

Аннотация. В настоящее время все большее внимание педагогическим процессам. Именно поэтому в представленной статье проведен анализ актуального вопроса управления научно-методической работой в образовательном учреждении на основе системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: управление; педагогика; образовательное учреждение; образование; сотрудничество.

Management of scientific-methodical work in the educational institution on the basis of system-activity approach

Karpunina Polina Alexandrovna, the teacher of initial classes, School №902 "Dialogue", Moscow.

Abstract. Currently, more and more attention is paid to pedagogical processes. That is why the article analyzes the current issue of management of scientific and methodological work in an educational institution on the basis of system-activity approach.

Key words: management; pedagogy; educational institution; education; cooperation.

В соответствии с утвержденными ФГОС ОО в качестве методологической основы для образовательного процесса рассматривается системно-деятельностный подход. Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев) используется в гуманитарных науках, где основным объектом изучения стоит человек и его деятельность. При моделировании педагогических систем необходимо учитывать наличие всех элементов структуры деятельности (мотив – потребность, цель, план, содержание, операции и отношения, результат, анализ

и коррекция) во всех видах деятельности (управление, обучение, воспитание, сопровождение, учение, взаимодействие) у всех субъектов педагогического процесса. ФГОС ОО разрабатывались с учетом интеграции системного и деятельностного подхода, которые направлены на развитие качеств личности, переход к стратегии социального проектирования в образовании, ориентацию на результаты образования, развитие личности обучающегося на основе универсальных учебных действий [1; 5]. Основа системно-деятельностного подхода строится на том, чтобы в образовательном процессе ученики раскрывались не как пассивные получатели информации, а как активные участники образовательного процесса.

Учителю требуется создать соответствующие условия для стимулирования школьников участвовать в совместной деятельности. В процессе выстраивания образовательного процесса создаются такие условия, в которых ученики проявляют свои потребности. Как правило, раскрытие потенциала учеников осуществляется через творческую работу. Именно она позволяет осознать потребности и получить знания через участие в совместной творческой работе. Системно-деятельностный подход в управлении образовательным учреждением в рамках реализации ФГОС ОО подразумевает решение нескольких задач, первая из них – передача не готовых знаний, а их раскрытие и усвоение через участие в самостоятельной деятельности.

Деятельность учителя строится на сотрудничестве, взаимопонимании и подразумевает трансляцию материала не только в устной и письменной форме, и демонстрация учебного материала с применением современных технологий. Самостоятельная работа школьников подразумевает использование разных ресурсов для решения проблемы, обозначенной на уроке. С этой целью требуется освоение учителями новых компьютерных технологий, оснащение учебных кабинетов демонстративными материалами, позволяющими познавать окружающий мир [6].

Использование системно-деятельностного подхода будет эффективно для образовательной деятельности только в случае правильной реализации его принципов в работе. Учитель должен непосредственно подготовиться к уроку, составить план занятия и провести его в соответствии с основными принципами. Такой урок включает в себя несколько этапов.

Рассмотрим каждый из них. На первом этапе учитель формулирует содержание и развивающую цель урока. Дает четкое обозначение, зачем и чему дети научатся на уроке, как они это сделают, какая работа должна быть осуществлена для реализации всех вышеперечисленных задач. Следующий этап – мотивационный. Создание учителем обстановки сотрудничества и успешной деятельности ученика. После этого следует этап, на котором учитель подбирает содержание учебного материала, соответствующее теме и развивающей цели урока. Совместно с учениками проектирует способ, схему и алгоритм решения задачи, поставленной на уроке. На следующем этапе педагог организует познавательную деятельность и сотрудничество между детьми, а также индивидуальную работу каждого ученика. На этапе отбора методов обучения преподаватель применяет новейшие методы обучения и показывает ученикам, как нужно добывать информацию из книг, интернета и других источников. Также учит их систематизировать полученную информацию: составлять схемы, таблицы, графики и диаграммы. Педагог должен применять новейшие интерактивные методы обучения и нетрадиционные формы уроков. Последний этап – рефлексия. В это время учитель совместно с учениками подводит итоги урока, анализирует их деятельность в процессе занятия и учит самостоятельно оценивать результаты своей работы по заранее подготовленным критериям. В зависимости от итогов деятельности на уроке педагог дает обучающимся задание на дом. Чтобы реализация системно-деятельностного подхода была полноценной, необходимо изучать не каждый предмет отдельно, а заниматься метапредметным изучением. Если на уроках перед школьниками будут ставиться

практические задачи из реальной жизни на стыке наук, процесс обучения будет для них более запоминающимся и интересным. Соответственно программа будет усваиваться активнее. Также ученики лучше поймут взаимосвязь между различными научными дисциплинами.

Проведение уроков в соответствии с требованиями системно-деятельностного подхода предполагает наличие у учителя высокого уровня профессиональной компетентности. Наиболее эффективным способом повышения профессиональной компетентности педагогов является их вовлечение во внутришкольную научно-методическую работу [2; 3].

Как известно, методическая работа – это систематическая коллективная, групповая и индивидуальная деятельность педагогических кадров, направленная на повышение их научно-теоретического, общекультурного уровня, психолого-педагогической подготовки и профессионального мастерства. Методическая работа – это выявление, обобщение и распространение передового педагогического опыта. Острая необходимость в методической работе появилась после октябрьского переворота: уровень профессиональной квалификации учителей был чрезвычайно низкий. Столь же остро встала проблема профессиональной компетентности после Великой отечественной войны: были колоссальные людские потери, в том числе и среди учителей мужчин, учительские институты в те времена были 4-годичные, т.е. выпускали только бакалавров, правда, термин в советской системе тогда не употреблялся. Исходя из реального уровня учителей, на методические объединения и методсоветы как основные формы внутришкольной методической работы возлагались большие задачи и надежды. Исходя из этого прямой, непосредственной целью методической работы в школе является рост уровня педагогического мастерства учителя и в целом педагогического коллектива.

Однако инновационные задачи, поставленные перед системой образования, с одной стороны, и высокий уровень профессиональной компетентности, приобретенный учителями в советский период, когда каждый учитель был магистрантом, правда, использовался термин «специалист», с другой стороны, потребовали нового уровня методической работы – научно-методической! **Научно-методическая работа** – это работа по решению инновационных проблем образовательного процесса в конкретной школе посредством создания и внедрения различных дидактико-методических средств (сценарий урока, методический прием и т.п.), в ходе которой осуществляется проблемно-ориентированное повышение профессиональной компетентности педагогов [2; 3].

Моделирование инновационных процессов в образовательной организации связано с разработкой инновационных проектов и предполагает общую деятельность всех звеньев педагогического процесса [4; 7]. Педагоги образовательных организаций испытывают потребность в инновационной работе, введение ее в свою деятельность, освоение новых образовательных технологий, в том числе и в рамках деятельностного подхода. Эта потребность нуждается в грамотном методическом сопровождении педагогических работах.

Еще одна проблема, с которой сталкиваются педагоги в ходе своей инновационной деятельности, это незнание той инновационной деятельности, в которой он планирует развиваться. Возникает множество вопросов: что такое предмет, объект исследования, что является инновационной деятельностью, каков итоговый продукт, а что не может им быть, какие свойства должны быть у него. В современной образовательной практике сложилась неоднозначная ситуация: с одной стороны, необходимость ежедневных и серьезных инновационных подходов в условиях внедрения и обновления ФГОС, и с другой стороны, неготовность педагогов к исследовательской деятельности и грамотному внедрению в свою ежедневную работу новых элементов. Развитие всей системы образования России в нынешнее время характеризуется особой динамикой. Инновационность, масштабность изменений, черты нового позиционирования образования в обществе позволяют педагогу проявить свое творчество, реализовать на практике принципы

системно-деятельностного и личностно ориентированного подхода к образовательной деятельности. В обозначенном контексте в российской системе образования происходит процесс обновления всех аспектов педагогической деятельности: нормативных, кадровых, финансовых, методических и др.

Таким образом, задача научно-методической работы заключается в том, чтобы обеспечить реальную помощь педагогу в выстраивании учебного процесса. Учебно-методическая работа должна решать несколько задач. Во-первых, создавать условия для оценивания педагогом результатов учебной деятельности, методическую базу для совершенствования учебного процесса. Главная задача здесь – обозначить цели образовательных программ, спрогнозировать эффективность применения той или иной модели обучения. Во-вторых, внедрять в учебные планы вариативные образовательные программы, которые бы предусматривали возможности для развития творческого потенциала у школьников. В-третьих, разрабатывать и внедрять в образовательный процесс инструменты и методы эффективной работы с информацией.

Таким образом, цели научно-методической работы – решение инновационных проблем образовательного процесса, освоение наиболее рациональных методов и приемов обучения и воспитания учащихся; повышение уровня общепедагогической и методической подготовленности педагога к организации и ведению учебно-воспитательной работы; обмен опытом между членами педагогического коллектива; выявление актуального педагогического опыта.

Научно-методическая работа направлена на достижение высокого качества учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Она осуществляется в течение всего учебного года и соединяется с повседневной деятельностью педагогов. Существует развитию умений педагогического анализа, теоретических и экспериментальных исследований. Инновационная деятельность учителя позволяет ему не только генерировать новые знания, но и осуществлять их внедрение в образовательную среду. Создание новшеств тесно связано с интеллектуальным развитием личности учителя, его способностей осуществлять поиск нужной информации, ее переработку, на этой основе структурировать новые полученные знания и реализовывать их в своей педагогической практике. Инновационная деятельность при этом становится важнейшим условием развития информационной среды учителя, позволяющей добывать, приобретать и создавать новые знания, а, следовательно, продолжать собственное саморазвитие в условиях «информационного взрыва», ускоряющего инновационные процессы. Содержание труда учителя, ведущего инновационную деятельность, постоянно пополняется новыми требованиями к качеству его работы, новыми компетенциями. В результате все чаще ставится вопрос о переориентации профессионального педагогического образования на компетенции.

Функционирующая в рамках образовательных учреждений научно-методическая среда должна предоставлять возможности для педагогов самосовершенствоваться, самовоспитываться и повышать свои профессиональные способности. Также стоит отметить, что учебно-методическая работа должна вестись на базе образовательных учреждений непрерывно. Цель функционирования данной системы – оказывать всестороннюю поддержку педагогам в вопросах внедрения и применения методов и приемов обучения. По результатам этой работы научно-методические советы должны делать выводы об эффективности использования тех или иных способах трансляции знаний.

1. *Афанасьев В.В., Грибкова О.В. Управление социально-педагогическими системами: Учебное пособие для студентов пед. вузов. – М.: АС – Траст, 2008.-184с.*

2. *Воровщиков С.Г., Гладик В.А., Гладик Н.В. Внутришкольная научно-методическая работа: модель системы, организационная структура и процесс// Справочник заместителя директора школы. – 2013. – № 7. – С. 48-73*

3. Воровицков С.Г., Виноградова С.С. Деятельностный подход к формированию методической компетентности учителей// *Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития: Сборник статей Седьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (23 января 2015 г.)/ Отв. ред. С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова. – М.: МПГУ, 2015. – С. 378-376*

4. Любченко О.А., Карпова С. И. Моделирование системы управления современной общеобразовательной школой с позиций системного подхода// *Вестник Тамбовского университета. Серия гуманитарные науки. – 2012. – № 7. – С. 197-202*

5. Татьяначенко Д.В., Воровицков С.Г. Технологии управления образовательным процессом// *Поиск простоты в сложном: полилог о технологиях управления образовательным процессом в дошкольных учреждениях. – Челябинск: ПО «Книга», 1997. – С. 4-8*

6. Шамова Т.И., Воровицков С.Г. Экспериментальные школы: перспективное направление развития профессиональной компетентности руководителей и педагогов школ// *Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сб. статей Вторых педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2010 г.) / Ред. кол. Т.И. Шамова, С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова и др. – М.: Издательский Дом "Тиссо", 2010. – С. 24-31*

7. Шклярова О.А., Тиунова В.В. Проектный менеджмент как ресурс развития образовательной организации.– М.: 5 за знания, 2018. – 207 с.

УДК 374

Основные этапы и приоритетные тенденции развития отечественной системы дополнительного образования

Хохлова Наталья Юрьевна, педагог-организатор ГБОУ «Школа № 892», г. Москва, natalikildishova@mail.ru

Аннотация: В статье представлены и охарактеризованы основные этапы и приоритетные тенденции развития отечественной системы дополнительного образования.

Ключевые слова: внешкольная деятельность; дополнительное образование; этапы развития; приоритетные тенденции.

Main stages and priority tendencies of development of domestic system of additional education

Khokhlova Natalya, teacher organizer of School No. 892, Moscow

Abstract: In article are characterized the main stages and priority tendencies of development of domestic system of additional education are also characterized.

Keywords: out-of-school activity; additional education; development stages; priority tendencies.

Истоки современного дополнительного образования уходят глубоко в прошлое, еще к началу прошлого века. Так, С.Т. Шацкий, П.Ф. Лесгафт, К.Н. Вентцель не только закладывали основы теоретических исследований по изучению образовательной и культурно-досуговой деятельности внешкольных учреждений, но и на практике начинали осуществлять организационное развитие внешкольных форм работы. Клубы, кружки, отряды, колонии, дневные приюты, летние оздоровительные лагеря, обычно, представляли собой довольно замкнутые детские учреждения, основывающие свою деятельность на принципах детского самоуправления [3].

Послереволюционный период (1918-1939 гг.) характеризуется, прежде всего, тем, что внешкольное образование было включено в единую систему народного просвещения, стало обязательным компонентом коммунистического воспитания. В 1919 году был проведён I Всероссийский съезд по внешкольному образованию. В этом же году было открыта Первая опытная станция по народному образованию С.Т. Шацкого, деятельность которой основывалась на прогрессивной для того времени идее «открытой» школы. По

мере развития отечественной системы образования в этот период расширился спектр задач внешкольного образования: от ликвидации неграмотности и включения детей в социалистическое строительство до повышения культурного уровня; организации досуга детей в рамках культмассовой просветительной работы. Именно в этот период начинают закладываться основные функции внешкольного образования:

- *социально-педагогическая функция* – профилактика беспризорности и безнадзорности детей;

- *компенсирующая функция* – компенсация отсутствия у детей школьного образования;

- *инструктивно-методическая функция* – повышение педагогической компетентности работников системы внешкольного образования,

- *организационно-массовая функция* – вовлечение детей культурно-массовую работу просветительского содержания.

Является показательным, что в 30-е годы термин «внешкольное образование» был заменён на понятие «внешкольное воспитание». С нашей точки зрения, тем самым было продемонстрировано, что ценностно-целевые, содержательные и организационные приоритеты деятельности внешкольных образовательных учреждений лежат не в обучении, а именно в воспитании детей.

Третий период развития (1940-1960 гг.) внешкольного образования можно охарактеризовать как этап создания массовой системы пионерских лагерей и детских здравниц в качестве оздоровительно-воспитательных внешкольных учреждений [6]. В то же время продолжала бурно развиваться остальная сеть внешкольных детских учреждений: при домах пионеров и дворцах культуры увеличилось количество кружков, студий, клубов и секций, а следовательно росло количество сотрудников и педагогов. В связи с этим в деятельности системы внешкольного образования преобладали следующие основные виды деятельности: общественно полезная кружковая деятельность; организационно-массовая, проводимая в школах, клубах по месту жительства, пионерских лагерях; инструктивно-методическая деятельность, призванная повысить педагогическую квалификацию общественных организаторов работы с детьми и подростками по месту жительства, кураторов комсомольской, пионерской и внешкольной работы [1].

Четвертый период (1961-1986 гг.) обычно определяют как рассвет развития внешкольного образования. Именно на этом этапе была сформирована уникальная сеть внешкольных детских учреждений с учетом вариативного разнообразия интересов и склонностей детей. Повсеместно открываются детские театры, дома пионеров, детские клубы по месту жительства с разновозрастными отрядами при них, проводятся всесоюзные, республиканские, областные, городские недели, форумы, спартакиады, смотры, конкурсы и т.п. [5]. Крупные предприятия и министерства оказывают шефскую помощь внешкольным учреждениям.

Пятый период (1987-1992 гг.) развития внешкольного образования характеризуется кризисными явлениями, нехваткой бюджетного финансирования, крахом идеологических ценностей деятельности детских объединений, распадом пионерской и комсомольской организаций.

Шестой период (с 1993 г. по настоящее время) характеризуется выходом из кризисного состояния. По Закону РФ «Об образовании» с 1992 года внешкольные учреждения переименовали в учреждения дополнительного образования детей (УДОД). В 1995 г. вышло «Типовое положение об учреждении дополнительного образования» [AAA]. Именно в данный период определились ключевые особенности учреждений дополнительного образования: отсутствие ФГОС; академические свободы педагога в выборе видов и средств деятельности; свобода выбора детьми программ, организаций, коллективов, педагогов; особые отношения сотрудничества между педагогом и ребенком; возникновение разновозрастных детских и детско-взрослых общностей. Так, в начале 90-х годов в современной России на базе советской системы внешкольного воспитания юридически оформля-

ется система дополнительного образования детей как вид образования, призванный удовлетворить вариативный образовательный запрос по духовно-нравственному, физическому, интеллектуальному развитию личности.

Осуществляя исторический анализ становления дополнительного образования детей в России, Ю.З. Гимаева объективно установила следующие ведущие тенденции развития учреждений дополнительного образования.

Первая тенденция развития дополнительного образования проявилась в смещении акцентов целевых приоритетов деятельности УДОД в сторону, прежде всего, личностного развития детей, их самореализации, сбережения и укрепления здоровья, а массовость участников детских объединений уходит на второй план. На базе передовых УДОД создаются научно-методические центры, экспертные советы, стажировочные площадки для начинающих педагогов, электронные хабы информации по дополнительному образованию.

Вторая тенденция заключается в существенном расширении разнообразных направлений деятельности: художественно-эстетическое, физкультурно-спортивное, туристическо-краеведческое, вокально-хореографическое, социально-педагогическое и т.д.; увеличении реализуемых функций: просветительско-образовательные, психолого-педагогические, культурнодосуговые, научно-методические, создании и внедрении в практику различных видов программ: инновационные, стандартно- типовые, адаптивно-модифицированные и т.п.

Третья тенденция развития УДОД состоит в увеличении видового разнообразия их структурных подразделений (центров, художественно-эстетических студий, летних школ, творческих мастер-классов, интернациональных клубов, креативных мастерских, удаленных кампусов, научно-исследовательских лабораторий и т.д.), а также административно-педагогических, учебно-вспомогательных и обслуживающих должностей сотрудников.

Четвертая тенденция проявляется в существенной модернизации организационной структуры: переход от линейно-функциональной к матричной структуре с опорой на идеологию партисипативного управления. В УДОД создаются на временной и постоянной основе научно-исследовательских, проектные группы; управляющие, педагогические, научно-методические, художественные советы, балансовые, экспертные, конфликтные, аттестационные комиссии, маркетинговые отделы, отделы внешних связей.

Пятая тенденция заключается в усилении механизмов самоуправления УДОД. Принципы и требования партисипативного управления предусматривают активное включение родителей, детей, педагогов, психологов, мастеров, методистов в решение отдельных актуальных вопросы жизнедеятельности учреждения дополнительного образования.

Шестая тенденция проявляется в смене приоритетов при управлении качеством образования. Очевиден переход от ориентации на внешней результата образовательной деятельности УДОД (сохранность и увеличение контингента, рост числа образовательных программ, победы на конкурсах и соревнованиях) к системной оценке качества результатов, процесса и условий образовательной деятельности на уровне каждого ребенка, отдельного педагога и образовательной организации в целом [4, с. 19].

Седьмая тенденция заключается в увеличении открытости УДОД, создании системы сетевого социального партнерства с организациями общего, высшего, дополнительного образования, культуры, здравоохранения, правопорядка, науки и производства [3].

Таким образом, система дополнительного образования, являясь неотъемлемой частью отечественного образования, в основном переживала общие этапы становления и развития системы образования России, конечно, с учетом своей видовой специфики [7; 8]. Перевод внешкольных учреждений в статус организаций дополнительного образования сопровождается ключевыми изменениями в ценностных приоритетах, целевых формулировках, стратегических направлениях, ключевых функциях, формах организации об-

разовательной деятельности, социокультурных результатах и подходах к управлению качеством образования.

1. *Внешкольные учреждения: пособие для работников внешкольных учреждений / под ред. Л.К. Балясной. – М.: Просвещение, 1978. – 256 с.*

2. *Воровщиков С.Г., Данилова Т.Н. Интеграции общего и дополнительного образования детей: подходы к формированию концептуальных основ // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 1. – С. 25-31*

3. *Гимаева Ю.З. История развития дополнительного образования детей в России // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016023335>*

4. *Золотарева А.В. Мониторинг результатов деятельности учреждения дополнительного образования детей: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – 200 с.*

5. *Новые исследования по истории советской педагогики и школы: сборник научных трудов №155. – Ярославль, ЯГПУ: Ростовская типография им. М.И. Калинина, 1976. – 122 с.*

6. *Смольников Е.В. Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике: историко-педагогический анализ: дис...канд. пед. наук. – Ульяновск, 2006. – 229 с.*

7. *Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Управление качеством образования: вхождение в проблему. – Челябинск: ПО «Книга», 1995. – 105 с.*

8. *Шклярова О.А., Тиунова В.В. Проектный менеджмент как ресурс развития образовательной организации. – М.: 5 за знания, 2018. – 207 с.*

УДК 373

Использование интерактивной доски для достижения учащимися предметных результатов

Коватёва Софья Сергеевна, учитель биологии, ГБОУ «Школа №354 им. Д.М. Карбышева», г. Москва, kovateva@354school.ru

Журин Евгений Андреевич, аспирант ТулГУ, г. Тула, EAZhurin@mail.ru

Аннотация: В данной статье поднимается вопрос использования интерактивных досок для достижения учащимися предметных результатов в современной школе. Рассмотрена история развития информационных технологий начиная со второй половины XIX в.в. и заканчивая нашим временем. Выявлены преимущества и недостатки интерактивных досок на примере модели фирмы Promethean.

Ключевые слова: школьное образование; интерактивная доска; информационные технологии; эффективность обучения; визуализация материала.

Using an interactive board to achieve students with subject results

Kovateva Sofia, biology teacher, State Budgetary Educational Institution “School No. 354 named after D.M. Karbysheva”, Moscow.

Zhurin Evgeny Andreevich, graduate student of the TSU, Tula, EAZhurin@mail.ru.

Abstract: This article raises the question of using interactive boards for students to achieve substantive results in a modern school. The history of the development of information technology since the second half of the nineteenth century is considered and ending with our time. Identified the advantages and disadvantages of interactive whiteboards on the example of the model company Promethean.

Keywords: school education; interactive whiteboard; information Technology; learning effectiveness; visualization of the material.

Приоритетным шагом развития образования в школах России стало появление современных технических средств обучения. Современное оборудование повышает интерес обучения, вследствие чего улучшается эффективность учебного процесса [5]. Эффектив-

ность обучения зависит не только от форм, методов, но и рационального применения различных средств обучения, в том числе от электронных образовательных ресурсов различных типов, способствующих реализации современных образовательных технологий.

В настоящее время большинство школ Москвы и Московской области получили новейшее оборудование. Однако, необходимо отметить, что за недостаточностью методических рекомендаций, применение на практике данных интерактивных устройств вызывает затруднение как у учителя, так и у ученика. Наблюдается явное противоречие между внедрением в образовательный процесс новых ИКТ технологий и недостатком методических рекомендаций по их использованию.

Под ИКТ-технологией принято понимать процесс, в котором используется совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта) [1].

Абасова С.Э. и Абулаева С.Г. выделяют следующие этапы развития информационных технологий [2]:

Этапы	Дата	Инструменты технологий
1-й этап	до второй половины XIX в.	Применялись ручные технологии, такие как: чернильница и перо, книги и письма, счёты. Общение происходило при помощи отправки писем конной и голубиной почтой. Важной составляющей технологии была передача информации в исконной форме (ручные технологии)
2-й этап	конец XIX в. -40е гг. XX в.	Так называемые механические технологии. Передача информации происходила путем набора текста на пишущих машинках, с помощью телефона, телеграфов, диктофонов. Так же преследовалась цель доставки нужной формы информации, но с меньшими потерями качества и без искажения (механические технологии)
3-й этап	40-е – 60-е гг. XXв.	Дальнейшее развитие ЭВМ и программного обеспечения, диктофоны, более сложные машинки пишущие, ксероксы
4-й этап	70-е гг. – середина 80-х гг.	Создание и массовое продвижение автоматизированных систем управления (АСУ) и информационно поисковых систем на базе ЭВМ со все более усложняющимися программными комплексами (электронные технологии)
5-й этап	с середины 80-х гг.	Появление персонального компьютера и многочисленных прикладных программ широкого профиля (компьютерные технологии)
6-й этап	с середины 90-х гг.	Появление всемирной паутины (интернета) позволило внедрить его в самые разные отрасли жизни современного человека (наука, бизнес, техника, медицина, образование и др.), так называемые «Internet» новейшие технологии

Первая в мире интерактивная доска была представлена компанией SMART Technologies Inc. в 1991 г. Интерактивная доска – это сенсорный экран, подсоединённый к компьютеру, изображение с которого передаёт на доску проектор. Специальное программное обеспечение позволяет работать с текстами и объектами, аудио- и видеоматериалами, Internet-ресурсами, делать записи от руки прямо поверх открытых документов и сохранять информацию. Интерактивная доска предоставляет уникальные возможности для работы и творчества учителя и ученика. Для того чтобы учебный процесс стал настоящим интересным и неумолимым для школьников, необходимо правильно выбрать интерактивную доску, ведь в школе к ней должны предъявляться гораздо более жёсткие требования, чем в других образовательных учреждениях, например, в вузах или коммерческой среде [3].

Преимущества и недостатки интерактивной доски Promethean

Интерактивная доска – это центр внимания всего класса, а это значит, что при правильно подготовленных материалах она может задать хороший темп проведения урока [4]. Основные преимущества инструментов интерактивных досок: помогают увеличить спектр использования электронных средств обучения; позволяют увеличить восприятие материала за счёт увеличения и структурирования графического материала на уроке (таблицы, графики, изображения, схемы, диаграммы и т.д.); позволяют учителю создавать поправки в методическом материале в реальном времени, во время объяснения нового материала адаптируя под конкретную цель и задачи на уроке; позволяют проводить проверку знаний всего класса путём перемещения объектов, использования видео и аудио материалов; организация обратной связи «ученик-учитель».

При использовании интерактивной доски основными преимуществами для обучаемых являются: наличие тактильного контакта с интерактивной доской; наличие игрового момента при организации работы с интерактивной доской повышает мотивацию к обучению; использование различных инструментов повышает мотивацию к обучению школьников; участие в групповых дискуссиях, используя средства интерактивной доски, которые делают обсуждения более наглядными, интересными и увлекательными; возможность использования системы голосования; выполнение совместной работы, в том числе, индивидуально- групповой деятельности, используя разнообразные инструменты делая процесс обучения более эффективным;

Факторами эффективного использования ИКТ-технологий являются: заранее подготовленный учебный материал, который должен использоваться на всех этапах урока (объяснение нового материала, закреплении и проверки знаний и умений); организация самопроверки; организация самостоятельной работы обучаемых; использование интерактивной доски не только учителем, но и обучаемыми; инструктаж для полноценной работы с интерактивной доской; взаимосвязь учеников между собой; взаимосвязь ученика и учителя; верное расположение интерактивной доски в классе (избегание солнечного света, отсутствие лишних предметов между проектором и доской).

При полном обеспечении школ интерактивными досками, при создании единой базы методических и демонстрационных материалов для обучения, учителя смогут эффективно использовать каждый час обучения [3].

Основные недостатки интерактивной доски: финансирование (интерактивная доска обходится намного дороже традиционной доски или проектора с экраном); дорогостоящий ремонт при повреждении поверхности интерактивной доски, который, возможно, будет равенцене покупке новой доски; проецируемое изображение может быть закрыто предметом или человеком, который находится рядом с доской; защита от краж и порчи переносных интерактивных досок и проекторов; калибровка при каждом переносе на новое место переносной интерактивной доски и проектора; неграмотное использование расширенных функций интерактивной доски может привести к отображению на экране некорректной информации; при удалённом доступе других пользователей (при разрешении такого доступа), передача некорректных или нежелательных файлов, сообщений или рисунков [6].

Данные недостатки являются основными, и можно уверенно сказать, что большинство фактов, перечисленных выше, не являются данными для отказа использования интерактивной доски в образовательном процессе.

Подводя итоги всему вышесказанному, отметим, что: Анализ литературы показал, что ИКТ-технологии являются наиболее важной составляющей процесса использования информационных ресурсов, которые с каждым годом выходят на новый уровень научно-технического прогресса. В настоящее время в учебном процессе используются разнообразные виды интерактивных досок. Интерактивная доска «Promethean» имеет разнообразные инструменты программного обеспечения, которые можно использовать различ-

ных этапах урока. Интерактивная доска Promethean имеет не только достоинства, но и недостатки, которые не являются данными для отказа ее использования. Использовать интерактивную доску в учебном процессе необходимо в соответствии с санитарно-гигиеническими нормами. Использование интерактивной доски Promethean положительно влияет на эффективность обучения.

1. Захарова И.Г. *Информационные и коммуникационные технологии в образовании*. – М.: Академия, 2011 – 192 с.

2. Абасова С.Э., Абдуллаев С.Г. *«Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании»*. Новые информационные технологии в образовании: материалы междунар.науч.-практ. конф., Екатеринбург, 1-4 марта 2011 г.: в 2 ч.//ФГАОУ ВПО «Рос.гос.проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2011. Ч.1. – 318 с.

3. Щекотилов В.Г., Лазарев О.Е. *Использование в информатике ГИС- технологий с применением общедоступных интернет-ресурсов с архивными и современными картами*. – МГУ, Всероссийский съезд учителей информатики, Москва, 2011.

4. Голицына О.Л., Максимов Н.В., Попов И.И. *Информационные системы: Учебное пособие*. -2-е изд.- М.: Форум: НИЦ ИНФРА-М, 2014 – 448стр.

5. Львова А.С., Любченко О.А. *Критерии оценки эффективности педагогических технологий тьюторской деятельности в современной образовательной организации// Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*. – 2016. – № 1 (35). – С. 89-96.

6. Вайндорф-Сысоева М.Е., Хапаева С.С., Грязнова Т.С., Шаверина Д.А., *Мониторинг знаний на уроке: технология применения интерактивной системы оценки качества знаний. Учебно-методическое пособие*. - Волгоград: ОАО «Альянс», 2013. – 85 с.

УДК 372.881.161.1

Конкурентоспособность региональной дошкольной образовательной организации: миф или реальность?

Кузнецова Анна Игоревна, зам. заведующего по УВР МАДОУ ДС № 22 «Павушка», Московская область, г.о. Балашиха, ai_kuz@bk.ru

Аннотация: в статье излагаются сравнительные характеристики понятия «конкурентоспособность». Автором сделано предположение о составе понятия «конкурентоспособность дошкольной образовательной организации».

Ключевые слова: конкурентоспособность; управление; дошкольная образовательная организация; инновационная деятельность; руководитель.

The competitiveness of the regional pre-school educational organizations: myth or reality?

Kuznetsova Anna, the deputy manager on DS No. 22 "Pavushka", the Moscow region

Abstract: the article presents the comparative characteristics of the concept of "competitive-ness". The author makes an assumption about the composition of the concept of "competitive-ness of preschool educational organization".

Key words: competitiveness, management, preschool educational organization, innovative activity, manager.

В эру компьютерных технологий и всеобщей глобализации понятие «конкуренция» в сфере дошкольного образования стало основным элементом на пути к качественным изменениям, как внутри отрасли в целом, так и непосредственно для организации. Перцовский Н.И. представляет конкурентоспособность, как возможность эффективной хозяйственной деятельности и ее практической прибыльной реализации в условиях конкурентного рынка. Это обобщающий показатель жизнестойкости организации, его умения эффективно использовать свой финансовый, производственный, научно-технический и трудовой потенциалы [3].

Государственная политика в сфере образования определяет, что любая образовательная организация, в том числе и дошкольная, должна быть конкурентоспособной, что означает предоставление качественных образовательных услуг, создания условий для развития детей в возрасте до трех лет, реализацию программ психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей, получающих дошкольное образование в семье. При этом образовательные организации формируют открытые и общедоступные информационные ресурсы, содержащие информацию об их деятельности, и обеспечивают доступ к данным ресурсам посредством размещения их в информационно-телекоммуникационных сетях, в том числе на официальном сайте образовательной организации в сети "Интернет". Современный рынок предлагает огромное количество образовательных услуг в рамках детских садов: среди них двенадцатичасовые, круглосуточные и на четыре часа - группы кратковременного пребывания; лекотеки; консультационные пункты и многое другое. Вариантов множество, но как из этого множества отобрать лучший детский сад, а главное как стать этим «самым лучшим детским садом»?

Рассмотрим каждую позицию отдельно на примере Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 22 «Павушка», Московская область, г.о. Балашиха. Открытие детского сада состоялось в сентябре 2014 г. В настоящий момент в МАДОУ д/с № 22 функционирует 6 групп общеразвивающей направленности и 4 группы кратковременного пребывания, которые были открыты в октябре 2017 г. На сегодняшний день вариативность образования – один из основополагающих принципов и направлений развития современной системы образования в России. Приоритетом социальной политики в области дошкольного образования в России является расширение его доступности. Открытие групп кратковременного пребывания способствует решению вопроса по реализации развития детей раннего возраста до трех лет. Данная позиция полностью совпадает с политикой государства в сфере образования и является одним из составляющих конкурентоспособности нашего ДОО.

Следующим элементом конкурентоспособности ДОО является педагогический коллектив, а точнее высокий профессиональный уровень кадров, стопроцентный показатель педагогов, прошедших курсы повышения квалификации и аттестованных на первую и высшую квалификационную категории. Повышение квалификации в Московской области осуществляется через Региональную информационную систему повышения квалификации работников системы образования (далее - РИНСИ МО). РИНСИ МО - информационный ресурс сетевого объединения образовательных организаций, реализующих программы дополнительного профессионального образования (программы повышения квалификации) и разработанный в целях обеспечения целостности, мобильной актуализации информации, получения статистической и другой аналитической информации о работниках системы образования, обеспечивающую технологичность образовательного процесса повышения квалификации и аттестации, повышение результативности и качества профессиональной деятельности.

В МАДОУ реализуется перспективный план повышения квалификации педагогов по реализации ФГОС ДО. Обеспечено 100% обучение педагогических работников по направлению ФГОС ДО (кроме вновь принятых сотрудников – 4 человека). Три педагога прошли профессиональную переподготовку. Повышен количественный состав педагогических кадров с высшим профессиональным образованием. Один педагог получил диплом магистра. Аттестовались на высшую квалификационную категорию 3 педагога, на первую – 7 педагогов.

Третьим элементом конкурентоспособности является инновационная управленческая деятельность- это система работы современного менеджера, выработка корпоративного стиля управления, учитывающая личностные способности и возможности каждого члена коллектива, направленная на формирование позитивного имиджа дошкольной образова-

тельной организации как лидера, ориентированного на устойчивое развитие, повышение его конкурентоспособности по отношению к традиционным организациям. Время постоянных перемен и инноваций диктует свои особые требования к компетенции руководителя. В наше время очень важно уметь приспособиться к быстроменяющемуся темпу развития, спланировать и организовать эффективную работу всего коллектива и при этом не забывать о повышении уровня своей компетентности [1].

Именно руководитель ответствен за выполнение миссии дошкольной образовательной организации, оптимизацию работы всех структур, освоение инноваций, способствующих качественным изменениям деятельности [2]. Отсюда вытекает следующий элемент конкурентоспособности, успешная инновационная работа ДОО, активное сотрудничество с внешними участниками образовательного процесса, социальное партнёрство и участие в конкурсах [4; 5].

Так, МАДОУ д/с № 22 является победителем областного Конкурса дошкольных образовательных организаций муниципальных образований Московской области на присвоение ему статуса Региональной инновационной площадки Московской области в 2017 году. Направление: Вариативные модели организации дошкольного образования с учётом образовательных потребностей и способностей детей. Тема: «Создание Галереи «Павушка» как новая вариативная форма организации дошкольного образования». В настоящий момент идет успешная реализация данного проекта. Воспитатель МАДОУ д/с № 22 – победитель городского этапа конкурса «Педагог года Подмосковья 2018» в номинации «Воспитатель года», финалист регионального этапа конкурса «Педагог года Подмосковья 2018» в номинации «Воспитатель года». Воспитанники детского сада, участники и победители городских конкурсов: «Городской фестиваль – конкурс им. Г.А. Струве», «Городской фестиваль – конкурс «Славянский мир»». Все свои успехи и достижения МАДОУ д/с № 22 транслирует на своем сайте <https://zddou22.edumsko.ru/>. Наличие собственного сайта, еще один элемент конкурентоспособности дошкольной образовательной организации. Сайт, наполняемый достоверной и актуальной информацией, в настоящее время не только способствует продвижению образовательных услуг в дошкольной образовательной организации, но и позволяет проводить анализ конкурентной среды. Через сайт осуществляется обратная связь между всеми участниками образовательного процесса, что способствует укреплению взаимоотношения с родителями ребенка и улучшает качество предоставляемых услуг. Это является социальным аспектом конкурентоспособности.

Таким образом, все перечисленные выше элементы являются основными показателями конкурентоспособности дошкольной образовательной организации, начиная от строгого соблюдения законодательства и инновационной управленческой деятельности руководителя, компетентности и сплоченности педагогического коллектива, способности работать в рамках инновационной деятельности, и заканчивая наличием веб – сайта- все это позволяет говорить о том, что дошкольная образовательная организация МАДОУ д/с № 22 является успешной, и как следствие конкурентоспособной.

1. Борисова Н.Б. *Инновационная деятельность в дошкольной образовательной организации – залог ее конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.* Журнал *Universum: психология и образование*, 2016. <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-v-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-zalog-ee-konkurentosposobnosti-na-rynke-obrazovatelnyh-uslug>

2. Дыбина О.В. *Индивидуальная управленческая концепция руководителя дошкольной образовательной организации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета*, 2015 <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnaya-upravlenskaya-kontseptsiya-rukovoditelya-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii>.

3. *Международный маркетинг / Н.И. Перцовский, И.А.Спиридонов, С.В. Барсукова. – М.: Высшая школа, 2001. – 239 с.*

4. Татьяначенко Д.В., Воровщиков С.Г. Управление качеством образования: вхождение в проблему. – Челябинск: ПО «Книга», 1995. – 105 с.

5. Шклярова О.А., Тиунова В.В. Проектный менеджмент как ресурс развития образовательной организации. – М.: 5 за знания, 2018. – 207 с.

УДК 374.32

Театральная педагогика. Опыт театральных фестивалей ГБОУ Школа № 1234

Чарнецкий Сергей Николаевич, зам. директора по воспитанию и социализации, ГБОУ Школа №1234, mongooserpro@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена вопросу социализации личности средствами театральной педагогики.

Ключевые слова: театральная педагогика, конус обучения Эдгара Дейла, социализация, деятельностьный подход.

Theatrical pedagogics. Experience of theatrical festivals in school №1234

Charnetskiy Sergey, Deputy Director for education and socialization, teacher of social sciences and law of School №1234

Abstract: The article is devoted to question of socialization a person by means of theatrical pedagogy.

Key words: theatrical competence, socialization, activity approach, Cone of Experience Edgar Dale.

Театр должен просвещать ум. Он должен наполнять светом наш мозг...Ромен Роллан

2019 год объявлен Указом президента годом Театра. Проведение года театра в 2019 году в России позволит решить несколько важных задач: популяризировать настоящее искусство среди широкого спектра людей, включая молодежь и подрастающее поколение; увеличить количество гастролей и показов в региональных театрах; дать возможность заявить о своем таланте молодым актерам; сделать театр частью жизни каждого человека....

Школа, как образовательная организация, способна вложить знания в своих учащихся не только в рамках установленной программы, но и привить им культурные ценности, необходимые юным, неокрепшим умам для выбора своего дальнейшего жизненного пути, и, соответственно, жизненных приоритетов. Обычно это закладывается на различных внеурочных мероприятиях, одним из которых и является школьный театральный фестиваль.

Школьная театральная педагогика – это система образования, организованная по законам импровизационной игры и подлинного продуктивного действия, протекающих в увлекательных для участников предлагаемых обстоятельствах, в совместном коллективном творчестве учителей и учеников, способствующая постижению явлений окружающего мира через погружение и проживание в образах, и дающая совокупность цельных представлений о человеке, его роли в жизни общества, его отношениях с окружающим миром, его деятельности, о его мыслях и чувствах, нравственных и эстетических идеалах.

Театральная педагогика – дает пример воспитания не только актера, но и человека – творца вообще, она помогает «выпрямить» человека: увлечь, повлиять на него, преобразить». Театральная педагогика создает необходимые условия для создания творческой атмосферы, взаимного доверия, свободной эмоциональной коммуникации, раскованности и раскрепощенности.

В 1969 году Эдгар Дейл выявил самые эффективные техники обучения и описал их в своей монографии. Согласно его теории театральные выступления позволяют запомнить 90% увиденного и услышанного [8].

Путь к нравственным ценностям в общечеловеческую культуру лежит через одну из самых креативных технологий, театральную педагогику, роль которой заключается в том, чтобы сформировать гармонично развитую нравственную личность ученика, раскрыв ее талант, используя имеющийся потенциал. «Театральная педагогика – дает пример воспитания не только актера, но и человека – творца вообще, она помогает «выпрямить» человека: увлечь, повлиять на него, преобразить» [4]. Театральная педагогика создает необходимые условия для создания творческой атмосферы, взаимного доверия, свободной эмоциональной коммуникации, раскованности и раскрепощенности. Именно игра, которую Л.С. Выготский называл «зоной ближайшего развития человека», учит решать важные проблемы, которые ставит сама жизнь, позволяет лучше ее понять [2].

Театральное искусство дает возможность усваивать не только и не столько теоретически, но, главное, практически нравственные истины, учит быть самим собой, постоянно перевоплощаться, проживать множество жизней, драматических испытаний, духовных коллизий. Таким образом, театральная деятельность – это путь ребенка в общечеловеческую культуру, путь к нравственным ценностям своего народа через перевоплощения и игру; положительный опыт, возмущая ошибки своих героев, не совершать собственные.

Основные формы существования современной театральной педагогики в школе: школы с театральными студиями или кружками, школы с театральными классами, школы с театральной атмосферой. Школьный театр, используя приемы театральной педагогики, становится тем образовательным пространством, где складывается уникальная воспитательная среда. Важнейший инструмент воспитания в театральной педагогике – сопереживание. Через сопереживание, являющееся мощным средством воздействия, театр объединяет разные возрастные группы, детей и взрослых, становится эффективным средством влияния на формирование личности ребенка. Театр, создавая социально здоровую культурную среду, предлагает подросткам решение современных злободневных социальных, морально-этических проблем.

Театральная педагогика стремится правильно расставить жизненные приоритеты, воспитывает в учениках такие неоценимые качества, черты характера, компетентности, как: расширение кругозора; ответственность и самостоятельность; уверенность в себе, реализация индивидуальных способностей каждого; умение рассуждать; фантазия и воображение; творческое самовыражение, концентрация и переключение внимания, быстрота реакции, находчивость, альтруизм; дисциплина и самодисциплина; вкус, чувство меры, способность к анализу и самоанализу, отличая истинное, высокое от пошлого и фальшивого; коммуникативное взаимодействие.

Театральная педагогика способствует: преодолению психологических барьеров, развитию индивидуальных способностей, формированию вкуса, формированию нравственной компетентности, формированию духовной зрелости, социализации личности. Театральная деятельность – путь ребенка к нравственным ценностям через перевоплощение и игру.

Существует широкий диапазон реализации творческих возможностей при подготовке спектаклей: развитие сценической движения, художественного слова, пластики, хореографии, дизайн костюмов, макетирование декораций, программки спектакля. Одним из важнейших итогов театральных фестивалей является то, что они дают возможность ученикам, имеющим проблемы в обучении, почувствовать себя «успешными» на сцене. Очень часто одноклассники, учителя, и даже родители начинают смотреть на ребенка другими глазами, а ребенок избавляется от комплексов, начинает верить в себя, самодовольствуется, мотивируется, что имеет важное значение для формирования социально активной успешной личности.

Еще одна из задач, решаемых при помощи театральных фестивалей – единение школьной семьи, духовная близость исполнителей и зрителей, детей, родителей, учителей. В

зале всегда тепло и светло от добрых слов, смеха, улыбок. Радостью светятся глаза актеров, когда все получилось и удалось, когда рукоплещет зал, когда на глаза зрителей наворачиваются слезы. Вспомним слова Н.В. Гоголя: «Театр ничуть не безделица и во все не пустая вещь... Это такая кафедра, с которой можно много сказать миру добра» [1].

Уже 21 год в проводимых в ГБОУ Школа №1234 театральных фестивалях принимают участие большинство учеников и учителей школы. Театральный фестиваль можно назвать самым интересным периодом в школьной жизни. В течение этого периода, школа буквально преображается и становится намного живее, чем обычно. По школе развешаны афиши, на этажах можно встретить мушкетеров, священников, аристократов и циркачей!

В актовом зале приглушен свет, вспышки фотокамер озаряют зал на доли секунды, зрители устремляют свой взор на сцену, а судьи оценивают спектакль и присматриваются к каждой детали. Выбор сценария, процесс подготовки и само выступление - это огромный объем времени и сил, который, в конечном счете, дает не только творческий опыт, но и сплачивает весь коллектив. Начиная с выбора пьесы и заканчивая самим выступлением на сцене, классный руководитель и задействованные в спектакле ученики работают как единое целое. У каждого своя роль: здесь нет лишних или незначительных, и в этом огромный плюс театрального фестиваля. Особенно активно играют те, кто не всегда может проявить себя в деятельности на уроках. Театральная педагогика помогает открывать в себе ранее неизвестные таланты, новые грани личности. Это преображает уже существующие взаимоотношения не только между учениками, но и между взрослыми людьми, помогающими в реализации такого проекта. Узнавая друг друга в неформальной обстановке, даже самые нелюдимиые ребята могут действительно почувствовать себя частью такого коллектива, как класс. Ведь, как известно, мы не всегда чувствуем себя комфортно в обществе. Однако такой барьер прекрасно преодолевается в ходе участия в театральном фестивале, а именно во время репетиций. По-настоящему общая цель и идея сплачивает всех воедино, не оставляя никого в стороне.

Это потрясающее событие меняет школьную жизнь, вносит атмосферу праздника, творчества, красоты. Вы можете себе представить, какое богатство накапливается в душе человека, сыгравшего за свою школьную жизнь 11 ролей? В школьном театральном фестивале важен не столько результат проделанной работы, сколько сам процесс подготовки к выступлению, ведь трудясь над общим делом люди узнают друг друга с новой, иной стороны, что положительно сказывается на их взаимоотношениях. Так же, улучшается отношение учащихся и к самой школе, увеличивается их заинтересованность в образовательном процессе, появляется желание покорять новые вершины. На сцене человек ощущает себя по-другому; уходят излишняя стеснительность и нерешительность и наружу вырывается готовность сделать что-то поистине впечатляющее.

Безусловно, театральный фестиваль расширяет кругозор учащихся вне рамок школьной программы. Так как выбор пьесы целиком и полностью зависит от самих участников постановки, от каждого класса, то есть классного руководителя, учеников и режиссера, то спектакли получаются самые разные, начиная с постановок по классическим произведениям литературы, такими как "Ромео и Джульетта", "Граф Монтекристо", «Пирог», «Цыгане», «Убить Дракона», «Безымянная звезда», «Любовь к трем апельсинам», «Турандот» заканчивая современными сценариями, например, «Забыть Герострата», «Город», «С любимыми не расставайтесь», «Вам и не снилось», «Человек из Подольска», «Буги-вуги». Такое разнообразие позволяет культурно развиваться не только участникам фестиваля, но и его зрителям. В большинстве случаев после просмотра интересного школьного спектакля зрителю хочется ознакомиться с самим произведением. Таким образом, театральный фестиваль не только развивает его непосредственных участников, но и мотивирует зрителей открыть для себя что-то новое в мире искусства, что несо-

менно положительно сказывается на их эрудиции. Работа со сценарием, просмотр спектаклей по данной тематике в театрах Москвы, мастерская художественного слова, сценическое движение, пластика, хореография, вокал, создание костюмов, изготовление программки, афиши, декораций, музыкальное оформление спектакля – очень серьезная и длительная работа, оказывающая серьезное влияние на развитие творческого потенциала, самореализацию, выбор профессии, становление личности ребенка.

Трудно переоценить психологическое и воспитательное значение данной школьной традиции. Администрация школы, социальные педагоги, классные руководители, учителя на практике эффективность таких методов работы в воспитании и становлении личности, создают все условия для участия детей в театральных событиях, стараются привлекать к участию в спектаклях практически всех учеников, особенно в 1–6 классах, что дает возможность каждому ребенку в течение 11 лет обучения проявить себя, найти и развить таланты, преодолеть «страх сцены», что, в свою очередь, способствует социализации личности каждого школьника [5].

Даже проблематика тем театральных фестивалей для учеников 7–10 классов: «Не в деньгах счастье», «Не все то золото, что блестит», «Грудный выбор», «Любовь зла...», «За двумя зайцами погонишься...», «Дерево держится корнями, а человек друзьями», «Сказка для взрослых», «Коварство и любовь», «Тайное становится явным», «Такая разная любовь. Любовь? Любовь! Любовь...», «Мы с тобой одной крови, ты и я», «Мы такие разные, но все-таки мы вместе» и т.д. позволяет понять, какие нравственные ценности прививаются в период подготовки и проведения данных событий.

Но постановка удачного спектакля требует жертв, основная из них – свободное время. Частые репетиции во внеурочное время могут заставить пересмотреть свое расписание, но, сколько бы часов не были бы потрачены на репетиции, ничто не сравнится с непередаваемым ощущением, которое испытывают ребята во время выступления. Зачастую, в день спектакля у актеров проявляется сильнейшее волнение, которое будет терзать его до тех пор, пока он не выйдет на сцену. И вот, появляется новое чувство, стоящее всех репетиций и волнений. Чувство того, что перед тобой сидит множество людей, чье внимание приковано к тебе и только к тебе.

Но не все ученики выступают на сцене и играют свои роли, есть те, кто не могут, а может и не хотят выступать, но это не значит, что они не будут помогать своим одноклассникам. Они подбадривают своих друзей, помогают мастерить декорации и помогать их выносить на сцену. Зачастую, такая поддержка тоже очень важна и поэтому никто не остается в стороне.

Как доказывает наш многолетний опыт, театральная педагогика обладает огромным потенциалом формирования у подрастающего поколения духовной культуры – системы ценностей, мотивов поведения, отраженных в мировоззрении, идейной позиции. Театр помогает открыть в себе таланты, предлагает решение важных социальных, морально-этических проблем, формирует личность школьника [7]. Театральный фестиваль, как и многие другие мероприятия школы – это бесценная память, которую можно будет передать своим детям и внукам.

1. Гоголь, Н.В. *Выбранные места из переписки с друзьями*. – СПб., 1847.

2. Выготский, Л.С. *Развитие высших психических функций*. – М., 1960

3. Ильева, В.А. *Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока*. / М.: АО «Аспект Пресс», 1993 – 127 с.

4. Довыдова, А.В. *Системообразующая деятельность в структуре воспитательной системы школы как средство управления профессиональным самоопределением школьников // Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сборник статей Вторых педагогических чтений научной школы управления образованием (25 января 2010 г.)*. – М., 2010. – С. 332-334

5. Никитин, С. В., Кузнецов Е. В. Роль театральной педагогики в становлении и развитии личности учащегося // Педагогика: традиции и инновации: материалы Международ. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 20-22

6. Чарнецкая, Ж.Н. Школьные традиции // Арбатские вести. — 2012. — № 1

7. Шамова, Т.И., Воровщиков, С.Г., Новожилова М.М. Экспериментальные школы как эффективный способ взаимодействия педагогической науки и практики // Управление образованием. — 2009. — № 1. — С. 58-70

8. Dale, Edgar. *Audio-Visual Methods in Teaching*, 3rd ed., Holt, Rinehart & Winston, New York, 1969

УДК 372.881.111.1

Вариант модели обучения учеников английскому языку в средней школе на основе проблемно-модульного подхода

Тараскина Мария Михайловна, учитель английского языка ГБОУ «Школа № 354 им. Д.М. Карышева», 5563636@mail.ru

Аннотация: Исследования в области современных технологий обучения учеников средней школы, в частности, иностранному языку, например, английскому, позволяют сделать вывод о том, что проблемно-модульное обучение, как одно из наиболее перспективных направлений, представляет собой достаточно сложные процессы, формализация которых в полном объеме не представляется возможной. Данный факт создает предпосылки для разработки варианта модели обучения учеников английскому языку в средней школе на основе проблемно-модульного подхода.

Ключевые слова: модель обучения; английский язык; проблемно-модульный подход.

The method of teaching English language in secondary school based on the problem-module approach

Taraskina Maria Mikhailovna, English teacher language, School № 354 in the name of D.M. Karbysheva, Moscow,

Abstract: The study of the modern technologies of teaching foreign languages in secondary school, in particular English language, makes it possible to conclude that the problem-module approach of teaching, being the most perspective method of teaching, is rather difficult process which can't be totally formalized. This factor creates preconditions for the working out of the model-teaching versions based on the problem-module approach.

Keywords: method of teaching, English language, problem-module approach

В настоящее время в общей и специальной литературе по рассматриваемой проблемной области приводятся различные подходы к разработке моделей, которые вычленяют те или иные стороны проблемно-модульного обучения учеников английскому языку в средней школе. Наиболее распространенный вариант моделей в рассматриваемом аспекте связан с их концептуальным представлением [1, 2, 3].

Концептуальная модель проблемно-модульного обучения обычно рассматривается как некоторое общее описание моделируемого процесса, определяющая его взаимосвязи, свойства его элементов и причинно-следственные связи, ему присущие и существенные для разработки частных моделей предметной области.

Концептуальная модель проблемно-модульного обучения учеников иностранному языку, в частности, английскому, в средней школе должна являться конкретным проектом, разработанным для последующего использования в качестве базового в детализированных моделях и обеспечивающим структуризацию и визуализацию необходимых модулей, их взаимосвязи, а также формализующим их взаимосвязи с другими дисциплинами.

В целях получения достоверных результатов в ходе проведения формирующего эксперимента обычно требуется обеспечение условий, позволяющих оценивать их в рамках

единой метрики. В связи с этим требуется разработка конкретных моделей проблемно-модульного обучения учеников английскому языку в средней школе.

В статье предлагается вариант модели обучения учеников английскому языку в средней школе на основе проблемно-модульного подхода.

Схема варианта модели обучения учеников английскому языку в средней школе на основе проблемно-модульного подхода *на рисунке 1.*

Модель обучения учеников английскому языку в средней школе на основе проблемно-модульного подхода решает следующие задачи: усиление практического аспекта овладением предмета на основе достижения рационального сочетания теоретических и практических знаний; направленность обучения не только на запоминание фактов, усвоение знаний, но и на развитие аспекта мышления; изменение способов, форм и средств обучения, связанных с формированием познавательной самостоятельности учеников; осуществление формированием и совершенствованием умений самостоятельной работы учеников.

Перечислим подходы к организации модели: контекстный, позволяющий смоделировать учебный процесс таким образом, чтобы ученик оказался в ситуации самостоятельного целеполагания и целеосуществления; лично-ориентированный предполагает опору на активную познавательную деятельность ученика при освоении предметного содержания, организацию процесса обучения в соответствии с его образовательными потребностями и индивидуальными особенностями; деятельностный направлен на овладение способами получения теоретических знаний и умений, погружение в реальную деятельность по овладению соответствующими навыками и технологиями; модульный определяет высокую степень систематизации знаний и умений в содержании обучения, проблемное изложение материала, акцент на формирование методов деятельности, повышение уровня самостоятельности в решении конкретных проблем; системный дает ряд преимуществ, основные из которых заключаются в возможности комплексного подхода к формированию системы логических знаний, распознавании и анализе явлений и процессов окружающей действительности; компетентностный ориентирован на освоение умений и обобщенных способов деятельности; понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую.

Эффективность обучения учеников английскому языку в средней школе определяют следующие факторы: мотивационные – формирование потребности в овладении познавательной самостоятельностью как важнейшим фактором принятия адекватных решений в условиях реальной действительности; развитие интереса к знаниям и предмету, стремление познать новое, любопытство и любознательность; содержательные – реализация возможностей контекстного, системного и лично-деятельностного подходов в овладении предметными знаниями, познавательными, коммуникативными и рефлексивными умениями; эти факторы являются необходимыми элементами самого процесса обучения; процессуальные – овладение общими методами и приемами учения как инструментами, обеспечивающими интеграцию знаний, их действенность в выборе наиболее приемлемых способов решения задач в учебно-познавательной деятельности; в данную группу включены методы, приемы и способы работы преподавателя со слушателями (дифференцированный и индивидуальный подходы, проблемное и модульное изложение материала, компьютерная поддержка процесса обучения и др.); формы проведения занятий (круглые столы, конференции, исследовательская работа, самостоятельная подготовка и др.); прикладные – реорганизация учебно-познавательной деятельности путем изменения способа учения как важнейшей предпосылки доведения теоретических знаний до уровня их практического применения; социальные – отношения с окружающими, влияние средств массовой информации и т.п.; психологические – обусловлены возрастными осо-

бенностями учеников (выработка собственных взглядов и убеждений, потребность в самосовершенствовании и др.); к ним относятся факторы личного характера: склонности, способности, интересы, уровень общеобразовательной подготовки, волевые особенности.

Разработанный вариант модели обучения учеников английскому языку в средней школе на основе проблемно-модульного подхода в теоретическом плане отражает все основные элементы педагогического процесса и создает практические предпосылки для проведения формирующего эксперимента [4, 5].

Основным отличием разработанного варианта модели обучения учеников английскому языку в средней школе на основе проблемно-модульного подхода от представленных в общей и специальной литературе концептуальных моделей является более глубокая детализация ее компонентов, учет индивидуальных потребностей учеников в получении знаний. В частности, данная модель обеспечивает получение необходимых знаний в условиях ограниченного времени на обучение.

В настоящее время с целью последующего внедрения сформулированной модели для обучения учеников английскому языку проводятся предварительные мероприятия (в основном методического характера) по подготовке условий на уроках английского языка. Выдвигается гипотеза о том, что при использовании предложенного варианта модели обучения учеников английскому языку в средней школе на основе проблемно-модульного подхода реализуются все навыки «само» обучающихся: самообучение, самоопределение, самоконтроль, самореализация, самооценка, что так необходимо при переходе на ФГОС С(П)ОО. Технология модульного обучения отвечает требованиям ФГОС и способствует не только достижению высоких образовательных результатов, но и создает условия для развития ученика как личности. Использование на уроках английского языка проблемно-модульной технологии обучения направлено на достижение следующих целей: активизация учебного процесса; повышение уровня усвоения учебного материала; мотивация учения; развитие способностей к саморегуляции деятельности, ее самооценке; развитие навыков сотрудничества и делового общения.

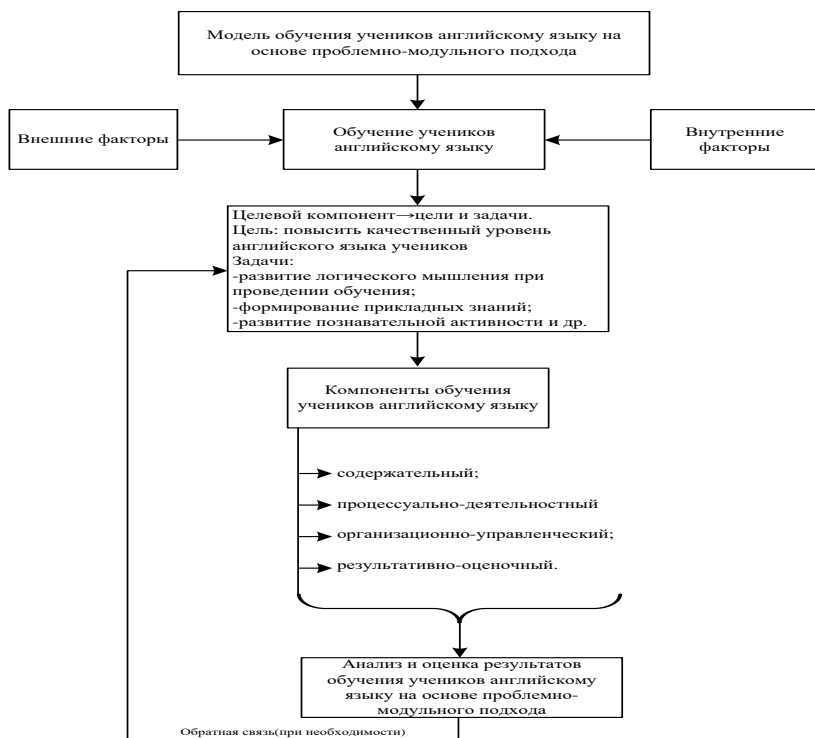


Рисунок 1 – Схема варианта модели обучения учеников английскому языку в средней школе на основе проблемно-модульного подхода

Аналогичные цели преследуются и на уроках в условиях новых Федеральных государственных образовательных стандартах. Проблемно-модульный механизм проведения урока предполагает работу в различных вариациях: индивидуальную, парную и в группах. Это придает уверенность ученикам. На уроках по данной схеме можно попросить подсказку соседа по парте, либо обратиться к учителю, который выступает как консультант, он помогает ученикам по английскому языку [6].

Следуя предложенной технологии, представляется возможным организовать деятельность ученика так, чтобы он получал основную часть информации самостоятельно в урочное и внеурочное время. Учитель при этом освобождается от функции информатора и контролера и сосредотачивает внимание на консультационно-координационной индивидуальной работе с учениками. На уроке создается обстановка, при которой ученик не может сидеть без мысли в голове, без дела в руках [7]. Преимущества для учеников, которые обучаются английскому языку в условиях проблемно-модульного подхода: они должны усвоить, в каком объеме и что должны уметь после изучения модуля; они могут самостоятельно планировать свое время, эффективно использовать свои способности; учебный процесс сконцентрирован на ученике, а не на преподавателе. Чтобы эффективно применять технологию проблемно-модульного обучения на уроках иностранного языка, нужно учитывать специфику предмета «иностраннй язык», а также индивидуальные особенности учащихся.

Таким образом, разработанный с учетом требований концептуальной модели проблемно-модульного обучения вариант модели обучения учеников английскому языку в средней школе в теоретическом плане описывает все основные элементы педагогического процесса и создает практические предпосылки для проведения формирующего эксперимента по проблемно-модульному обучению при проведении уроков по иностранным языкам.

1. Воровщиков С.Г. Специфика учебно-познавательной деятельности как разновидности учения школьников в свете трудов Т.И. Шаповой// *Управление образованием*. – 2017. – № 6. – С. 44-53

2. Гуслова, М.Н. *Инновационные педагогические технологии: Учебное пособие для студентов учреждений сред. проф. образования / М.Н. Гуслова*. – М.: ИЦ Академия, 2013 – 288 с.

3. Махмутов, М.И. *Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей*. – М.: «Просвещение», 1977 – 240 с.

4. Бабанский, Ю.К. *Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский*. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с

5. Батышев, С.Я. *Блочно-модульное обучение [Текст] / С.Я. Батышев* – М.: Трансервис, 1997. – 85 с.

6. Скоробогатова, Г.Г. *Проблемная, проектная, модульная и модульно-блочная технология в работе учителя*. – М.: МНОО, 2002. – 69 с.

7. Шамова Т.И., Воровщиков С.Г. *Повышение качества образования на основе интеграции образовательных ресурсов в условиях школы полного дня// Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования*. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С. 152-159

УДК. 37.01

Актуальность формирования первоначальных экономических представлений дошкольников в современных условиях

Гадамаури Аминат Магомедовна, магистрант ИППО МГПУ, Москва, melhi1@mail.ru
Аннотация: В статье выделена группа основных понятий экономического содержания для дошкольников: потребности, труд, товар, деньги. Эти понятия классифицированы по следующим основаниям: экономические представления о потребностях, экономические представления о труде, экономические представления о товаре, экономические представления о деньгах. Охарактеризованы личностные качества дошкольников, формируемые в процессе освоения элементарных экономических знаний.

Ключевые слова: общество; первоначальные экономические представления; дошкольники.

The relevance of the formation of the initial economic ideas of preschool children in modern conditions development societies

Gadamauri Aminat Magomedovna Moscow, graduate of Moscow state pedagogical University

Abstract: the article identifies a group of basic concepts of economic content for preschoolers: labor, goods, money, which are classified on the following grounds: economic ideas about needs, economic ideas about labor, economic ideas about the product, economic ideas about money. Personal qualities of preschool children formed in the process of development of elementary economic knowledge are characterized.

Key words: society; preschool children; initial economic ideas.

Экономическая грамотность населения в ряду других видов грамотности в настоящее время становится всё более актуальной. В последние десятилетия экономическая жизнь является основополагающей сферой жизнедеятельности общества. Экономика связывает политическую, правовую, экологическую и другие сферы жизни. Сегодня перед россий-

ской экономикой стоят новые вызовы и задачи, для решения которых необходимы новые подходы и поддержки лидеров, реализующих новые направления в экономике. Выдвигается все больше требований при подготовке будущих профессионалов, поэтому очень важно формировать экономическое мышление подрастающего поколения, начиная с дошкольного возраста. В законе «Об образовании в РФ», в ФГОС ДО, «Концепции дошкольного воспитания», Приказах Минобрнаука РФ подчеркивается приоритет общечеловеческих ценностей, одной из которых является ценность «Знание» и, в частности, экономическое знание.

Современный дошкольник сталкивается с экономической сферой общества в дошкольном возрасте. Он невольно начинает знакомиться с такими терминами как, «купить», «продать», «дорого», «дешево» и др. Семья еще на раннем этапе закладывает в детях элементарные экономические представления, что позволяет дошкольникам быстрее впитывать атмосферу новой реальности, лучше адаптироваться к ней. Дошкольники еще в семье знакомятся с экономикой – сталкиваются с деньгами, ходит с родителями в магазин, участвует в процессах купли-продажи, овладевая, таким образом, экономическими знаниями на житейском уровне.

Проведенный анализ научной и методической литературы позволил выделить группу таких основных понятий экономического содержания для дошкольников. Это потребности, труд, товар, деньги.

Эти понятия можно классифицировать по следующим основаниям: экономические представления о потребностях, экономические представления о труде, экономические представления о товаре, экономические представления о деньгах. Приобретенные экономические представления способствуют формированию у дошкольников целого ряда личностных качеств: доброта, честность, щедрость, трудолюбие, бережливость. Охарактеризуем каждое из выделенных личностных качеств.

Доброта – это отзывчивость, сострадание и терпимость. В.А.Сухомлинский подчеркивал, что «добрые чувства должны уходить своими корнями в детство... Если добрые чувства не воспитаны в детстве, их никогда не воспитаешь, потому что подлинно человеческое утверждается в душе одновременно с познанием первых и важнейших истин... В детстве человек должен пройти эмоциональную школу – школу воспитания добрых чувств».

Честность – моральное качество, которое включает в себя принципиальность, правдивость, верность принятым обязательствам, искренность перед другими и перед собой в отношениях тех мотивов, которыми человек руководствуется, признание и соблюдение прав других людей на то, что им законно принадлежит. А.С. Макаренко отмечал, что честность «не падает с неба», ее необходимо воспитывать с раннего возраста, к ней надо дошкольников приучать.

Щедрость – немаловажная черта личности ребенка, которая влияет на взаимоотношения с социумом и определяет способность отдавать другим не только материальные вещи, но и разделять эмоции.

Трудолюбие – относительно устойчивое, обобщенное и более или менее осознанное стремление к трудовой деятельности, к активному проявлению в труде своих творческих способностей, потребностей, реализация которых дает субъекту переживание глубокого удовлетворения и радости.

Бережливость нравственное качество личности, которое выражается в рачительном отношении к материальным и духовным ценностям, в умении целесообразно использовать эти ценности. Бережливость – это показатель духовной культуры человека.

Бизнесмены из Сингапура Адам Хо и Кион Чи отмечают, что «лучше обеспечить минимум экономической грамотности на раннем этапе жизни, чем бороться против стихийно полученной экономической грамотности в дальнейший период жизни» [9, с. 8], поэтому важно уделять внимание экономике, как предмету изучения, еще в дошкольных

учреждениях. Наиболее эффективное формирование экономических представлений возможно при правильной организации работы по экономическому образованию с учетом ФГОС ДО, формируемой участниками образовательного процесса дошкольной образовательной организации. «Педагогический процесс, считают С.Ф. Багаутдинова и Л. Н. Санникова, спроектированный на базе единства цели, содержания, форм и методов обучения и основанный на установлении взаимодействия по типу «педагог – ребенок – родитель», при наличии специально созданной предметно-пространственной среды – является хорошей базой для успешного формирования экономических представлений у детей дошкольного возраста» [1].

Отметим, что ещё Я.А. Коменский в свою книгу «Материнская школа» вводит термин «экономические познания» [4], то есть доступные детям представление управления домашним хозяйством. Трудовое и экономическое воспитание он видит только в связи с нравственным и советует воспитывать с детства трудолюбие, мудрость, щедрость, умеренность, справедливость.

Дальнейший анализ психолого-педагогической, экономической литературы и исследований в области экономического образования позволяет отметить наличие значительного числа работ по рассматриваемой проблеме. В работах [2; 3; 5-81] др. отражены различные аспекты экономического и математического образования детей различных возрастов. Вместе с тем, следует отметить, что проблемы экономического образования и формирования первоначальных экономических представлений детей дошкольного возраста не вполне изучены, несмотря на значительный интерес исследователей дошкольного возраста, практических работников к проблеме исследования. Об этом указывают появившиеся в последнее время статьи на страницах журналов «Дошкольное воспитание», «Обруч», в которых рассматриваются возможности экономического образования детей дошкольного возраста.

Таким образом, приходим к выводу, что экономическое образование современных дошкольников играет важную роль в дальнейшем развитии ребенка. Это связано с тем, что экономика сегодня внедряется во все сферы жизнедеятельности человека. Следовательно, дети уже с дошкольного возраста постепенно включаются в экономическую жизнь общества, что вызывает необходимость уже с дошкольного возраста формировать у ребенка элементарные экономические представления.

1. Багаутдинова С.Ф., Санникова Л.Н. *Элективные курсы в подготовке специалистов дошкольного образования в вузе: учебно-методическое пособие.* – СПб.: Изд-во «ФЛИНТА», 2015. 460 с.

2. Галкина Л.Н. *Экономическое образование детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие.* – Челябинск: ЧГПУ, 2015. 89 с.

3. Закхайм Н. *Все идеи Роберта Кийосаки в одной книге.* – М.: Эксмо, 2018. 128 с.

4. Коменский Я.А. *Материнская школа.* – М.: «Учпедгиз», 1947.

5. Морозова Н.А., Реуцкая Н.А. *К проблеме реализации компетентностного подхода в дошкольном образовании. Сборник научных статей по результатам Международной научно-практической конференции «Современная система образования: актуальные проблемы и поиски путей их решения».* – М.: АПК и ПРО, 2014. – С.251-254.

6. Морозова Н.А., Малютина Т.В. *Соотнесение содержания образовательных областей основной общеобразовательной программы ДОУ и социальных компетенций/компетентностей детей старшего дошкольного возраста.* // *Материалы II Международной научно-практической конференции «Теоретические и практические вопросы развития научной мысли в современном мире».* 29-30 апреля 2013 г. – Уфа, 2013.

7. Осипенко Л.Е., Толокнова И.А. *Развитие математических способностей младших школьников средствами исследовательской деятельности* // *Одаренный ребенок.* – 2014. – № 3. – С. 28-35.

8. Смоленцева, А.А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учебное пособие. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2000. 176 с.

9. Хо А., Чи К. Дети и деньги. – М.: Изд-во «Э», 2018. 192 с.

УДК 159.9

Исследование ситуативной тревожности у старшеклассников в период подготовки к итоговой государственной аттестации

Кожурова Дарья Константиновна, психолог-педагог. КГУ «Гимназия №2» акимата города Рудного, Костанайской области, Республика Казахстан.

Аннотация: в работе представлены результаты теоретического и эмпирического исследования ситуативной тревожности у старшеклассников в период подготовки к итоговой государственной аттестации.

Ключевые слова: тревожность; ситуативная тревожность; старшеклассники; итоговая государственная аттестация.

Study of situational anxiety in high school students in preparation for the final state certification

Kozhyrova Darya Konstantinovna, psychologist-teacher. Gymnasium №2 of akimat of Rudny, Kostanay region.

Abstract. The paper presents the results of theoretical and empirical studies of situational anxiety in high school students in preparation for the final state certification.

Keywords: anxiety; situational anxiety; high school students; the final state certification.

Одной из ключевых проблем исследования ситуативной тревожности у старшеклассников в период подготовки государственной аттестации является противоречие между необходимостью снижения ситуативной тревожности и отсутствием целенаправленной и последовательной работы по диагностике тревожности, ее профилактики и коррекции.

Изучением тревожности занимается интеллектуальная элита педагогики, психологии, социологии. Проблема исследования тревожности представлена такими авторами, как В.И.Долгова [4], В.М.Астапов [1], Г.М.Бреслав [3], А.В.Микляева [6], З.Фрейд и др. И все же несмотря на большое количество теоретических и эмпирических исследований в современной психологии отсутствует единый подход к пониманию сущности этого феномена. Классификация, структура, функции, методы исследования и коррекции тревожности является предметом споров теоретиков и практиков. В какой-то мере это объясняется самой природой тревожности, занимающей промежуточное положение между психическими процессами и психическими свойствами личности.

На сегодняшний день в сечении психологического состояния и психического свойства «тревожность» и «тревога» это различные категории как для практиков так и для теоретиков [7]. «Тревога – является проявлением беспокойства, волнения ребенка, тревожность – это устойчивое состояние» [2]. Тревога – неблагоприятное эмоциональное состояние, которое охарактеризовано субъективными, негативными предчувствиями, беспокойством и внутренним напряжением [1, с. 10]. Тревожность – психическое свойство, характеризующееся низким порогом возникновения реакции тревоги, склонность индивида к переживанию тревоги [5]. Личность с выраженной тревожностью склонна в значительно большей степени видеть во всем опасность и угрозу. Традиционно в исследованиях выделяют общую неспецифическую личностную тревожность, и специфическую, характерную для определенного класса ситуаций ситуативную тревожность [5].

Личностную тревожность допустимо рассматривать как черту свойственную самой личности, выражающуюся в постоянной склонности к переживанию тревоги в весьма разных жизненных ситуациях [5]. Ситуативно-изменяемые признаки тревожности называются ситуативными, а особенность личности, данную тревожность именуется как «ситуационная тревожность». Особую обеспокоенность психологов в последние годы вы-

зывает процесс формирования тревожных состояний в школе. Сегодня многим учащимся необходима медико-психолого-педагогическая помощь, предусматривающая оптимизацию их учебно-познавательной деятельности.

Предметом данной работы является исследование ситуативной тревожности старшеклассников в период подготовки к итоговой государственной аттестации как особое проявление школьной тревожности. Ситуативная тревожность вызывает пристальное внимание потому, что является признаком дезадаптации ребёнка, которая отрицательно сказывается во всех сферах его жизнедеятельности. Для обозначения устойчивого переживания школьного неблагополучия используется ряд терминов: «школьный невроз», «школьная фобия», «дидактогенный невроз», «дидактогения». В итоге, ситуативная тревожность является следствием взаимодействия самой личности с ситуацией. Это особый вид тревожности, характерный в ситуациях взаимодействия ребенка с разными элементами школьной среды. Это специфический вид тревожности, характерный для ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды.

Особо распространено появление ситуативной тревожности, вызванной психолого-педагогическими и социально-психологическими факторами. На основе анализа трудов по психологии мы выделили несколько различных факторов, действие которых содействует ее развитию: перегрузки в учебной сфере; академические способности учащихся не соответствуют образовательной программе; чрезмерные ожидания и требования от родителей; отношения с учителями вызывают трудности; постоянные проверочные и оценочные ситуации; конфликты и разногласия в школьном коллективе.

В первую очередь необходимо обратить внимание на ухудшение соматического здоровья - это является одним из общих симптомов ситуативной тревожности. Проверочные работы (экзамены, контрольные, итоговые тесты и т.д) в большинстве случаев являются причинами нарушения соматического здоровья, при этом соматические нарушения характерны для учащихся всех возрастов.

Помимо общих форм проявления ситуативной тревожности, необходимо выделить отдельные признаки, которые характерны для старшеклассников. К таким признакам ситуативной тревожности можно отнести чрезмерную старательность при подготовке к итоговым или выпускным экзаменам, или полное отсутствие желания подготавливаться.

Из всех универсальных форм появления ситуативной тревожности, стоит выделить признаки, которые характерны только у старшеклассников. У учеников выпускных классов ситуативная тревожность проявляется в чрезмерном усердии или полном отказом от подготовки к контрольным работам или экзаменам. Ещё одним из вариантов проявления ситуативной тревожности является демонстрация показного равнодушия, поскольку окончание обучения перед выпускником ставит вопрос о его будущем. У старшеклассников проявляется высокий уровень ситуативной тревожности, особенно при подготовке к итоговой государственной аттестации.

Завершающийся год обучения в школе является одним из самых тяжелых периодов для учеников. Помимо интенсивного обучения прибавляется напряженная подготовка к итоговой государственной аттестации. В этот период при подготовке к аттестации стремительно увеличивается эмоциональная и информационная нагрузка. Во-первых, это взаимосвязано с трудностями исключительно учебного характера: изучение и усвоение значительного объёма учебного материала. Помимо этого есть и психологические проблемы: существует боязнь не оправдать свои и чужие ожидания. Так же каждый год изменяются условия и требования к процедурам проведения итоговых экзаменов, которые для учеников являются непривычными.

Влияние результатов итоговой государственной аттестации на дальнейшую жизнь учащихся судьбоносно. Она влияет на стратегию и тактику всей жизни, определяет не только место учебы, но и работы. Помимо собственного осознания ответственности, при

подготовке к единой государственной аттестации, добавляется обеспокоенность родителей и эмоциональность учителей.

Решением данной проблемы осложнено тем, что ученики с проявленной тревожностью являются «удобными» как для педагогов, так и для родителей, эти ученики стараются исполнить требования педагогов. Есть и другая сторона этой проблемы, она имеет отношение к так называемым «трудным» ученикам, которые по оценке родителей и педагогов являются «неуправляемыми».

Из-за этого появляется необходимость подготовить психологически учеников к будущим испытаниям. Стоит обучить учеников эмоциональной саморегуляции, научить относиться к экзаменам как к шансу показать себя, оказать помощь для уменьшения уровня тревоги и снижению экзаменационных страхов.

Одним из приоритетов школы должен стать поиск педагогических технологий, обеспечивающих рациональность и эргономичность процесса обучения, исключающих возможность информационных перегрузок, низкой мотивации, подневольного характера учебы.

Методологию исследования составляют экзистенциальный, системный и процессный подходы теории личности и возрастной периодизации. Используются методики: шкала ситуативной тревожности Кондаша; проективная методика «несуществующее животное»; исследования ситуативной тревожности Ч.Д Спилберг и Ю.Л Ханин.

На данном этапе нашего исследования был проведён констатирующий эксперимент по методикам: ситуативной тревожности Кондаша; исследования ситуативной тревожности Ч.Д Спилберг и Ю.Л Ханин; проективная методика "несуществующие животное".

Место проведения исследования: Коммунальное Государственное Учреждение «Гимназия №2» акимата города Рудного, Костанайской области. В исследовании участвовали учащиеся одиннадцатого класса, общей численностью 25 человек. Из них 14 девушек и 11 юношей. Возрастная категория учеников 17-18 лет.

На этапе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты: по методике Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина - высокий уровень тревожности наблюдается у 10 человек (40 %), такие ученики в ситуациях оценки их компетентности склонны к появлению состояния тревоги. Они испытывают чувство неуверенности в себе и в своем успехе; средний уровень тревожности наблюдается у 12 человек (48 %), у каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности — это так называемая полезная тревожность. Такие ученики на замечания и критику в свой адрес реагируют конструктивно. В достаточной мере проявляют обеспокоенность о результатах своей работы; низкий уровень тревожности наблюдается у 3 человек (12%). У таких учеников низкий уровень восприятие ответственности, практически отсутствует страх, беспокойство.

По методике «Рисунок несуществующего животного» - высокий уровень тревожности наблюдается у 5 человек (20%). В рисунках таких учеников отмечаются следующие тревожные детали: когти, острые клыки, рот с зубами. Данные детали показывают высокий уровень агрессивности. Большие глаза символизируют, о том что ученик испытывает боязнь, страх, недоверие к окружающим. В рисунках присутствует сильный нажим карандашом, это сигнализирует о высоком уровне агрессивности; средний уровень тревожности наблюдается у 12 человек (48%). У учеников в рисунках отмечаются такие детали как рот без зубов, небольшие когти, отсутствие углов. Такие детали рисунка несут минимальную агрессивную тенденцию. Ученики которые используют в своих рисунках легкую, минимальную штриховку являются относительно спокойными; низкий уровень тревожности наблюдается у 8 человек (32%). У учеников в рисунках отсутствуют детали которые могут указывать на агрессивные тенденции. В данных рисунках нет зубов, рогов, когтей. Линии не острые, плавные. Некоторые ученики используют вари-

рующей нажим – это говорит об адаптивности к новой обстановке, гибкости в учебной и жизненной деятельности.

По методике Кондаша по шкале школьной тревожности – высокий уровень тревожности наблюдается у 8 человек (32%), у учеников отсутствует желание посещать образовательное учреждение, им снятся беспокойные сны, связанные со школой, проявляется отрицательное отношение как к сверстникам так и к учителям; несколько повышенная тревожность у 7 человек (24%). Ученики сомневаются в своих знаниях, присутствует страх отвечать публично, редко проявляют активность при работе на уроке, если непонятен материал, боятся попросить повторить учителя, они испытывают трудности в отношениях с учителями. Такие дети, находясь рядом с лидерами, некомфортно чувствуют себя, им важно, что о них думают одноклассники; нормальная тревожность выявлена у 10 человек (40%). У таких учеников практически не возникает трудностей.

По шкале самооценочной тревожности - высокий уровень тревожности наблюдается у 6 человек (24%) , у учеников возникает волнение при оценке его работы; несколько повышенная тревожность у 5 человек (20%), Такие ученики испытывают страх участвовать в соревнованиях и конкурсах, они боятся быть отвергнутыми. Стараются избегать участия в коллективных мероприятиях и не любят привлекать к себе внимание; нормальная тревожность выявлена у 14 человек (56%); У таких учеников практически не возникает трудностей.

По шкале межличностной тревожности - высокий уровень тревожности наблюдается у 4 человек (16%). Таким ученикам тяжело контактировать с учителями и сверстниками; несколько повышенная тревожность у 10 человек (40%). Такие ученики испытывают сложность в принятии решения; нормальная тревожность выявлена у 11 человек (44%). Такие ученики в основном не испытывают трудностей в межличностном общении.

По шкале общей тревожности - высокий уровень тревожности наблюдается у 9 человек (36%), такие ученики не воспринимают изложение учебного материала учителем, испытывают тревогу, при проверке их работ. В классе их игнорируют, не обращают внимание, таким ученикам часто снятся кошмары связанные со школой.; несколько повышенная тревожность у 7 человек (28 %), тревожность высокая только по некоторым видам. нормальная тревожность выявлена у 9 человек (36%). такие ученики уверенно чувствуют себя у доски, не сомневаются в своих ответах, активно принимают участие в соревнованиях и конкурсах, не испытывают трудностей в межличностном общении.

В связи с этим важно помочь ученику всесторонне и психолого-педагогически подготовить его к предстоящей государственной аттестации. В данной проблеме актуальным будет внедрение в образовательный процесс программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старшеклассников в период подготовки к итоговой государственной аттестации. В дальнейшем планируется продолжение научно-исследовательской работы по данной теме.

1. Астапов, В.М. *Тревожные расстройства у детей.* – М.: Владос - Пресс, 2012. – 53 с.

2. Барсукова, О.В. *Изучение особенностей и причин подростковой лжи// Молодой ученый.* –2012. – №2. – С. 216-219.

3. Бреслав, Г.М. *Психология эмоций.* – М.: Смысл, 2016. – 672 с.

4. Долгова В.И., Барышникова Е.В., Саркисян М.С. *Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста//научно-методический электронный журнал «Концепт».* 2015. Т.31. С. 101105. URL<http://ekconcept.ru/2015/955527.htm>.

5. Мецгеряков, Б.Г., Зинченко, В.П. *Большой психологический словарь.* – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2013. – 672 с.

6. Микляева А.В., Румянцева П.В. *Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция.* – СПб.: Речь, 2004. – 248 с

7. Соловьева С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – № 6 (17).

УДК. 37.01

Формирование познавательного интереса дошкольников к устройству предметного мира в процессе исследовательской деятельности

Малхасян Наира Суменовна, ГБОУ «Многопрофильная школа №1537 «Информационные технологии», воспитатель УК «Ярославушка», г. Москва, магистрант ИППО МГПУ malkhasyanaira@mail.ru

Байрамова Эльвина Видади Кызы, Центр непрерывного образования "Академия развития", воспитатель, г. Москва, магистрант ИППО МГПУ samiel031623@mail.ru

Королева Татьяна Николаевна, ГБОУ Школа №1499 «Имени Героя Советского Союза Ивана Архиповича Докукина», воспитатель Д/О №8, г.Москва, магистрант ИППО МГПУ korolyov-leonid@yandex.ru

Аннотация: В статье раскрывается дидактический потенциал исследовательской деятельности как способа вовлечения дошкольников в изучение важных предметов современного предметного мира. На примере мини-исследования «Притяните ремни» рассматриваются особенности организации этого процесса.

Ключевые слова: предметный мир; исследовательская деятельность, методология научного познания, мини-исследования, познавательный интерес, дошкольники.

Formation of cognitive interest of preschool children to the device of the subject world in the course of research activity

Malkhasyan Naira Surenovna, SEI "Multidisciplinary school №1537 "Information technology", "UK teacher "Yaroslavsky", Moscow, graduate of Moscow state pedagogical University

Bayramova Elvin Vidadi Qizi, Centre for continuing education "Academy of development", the teacher, Moscow, graduate of Moscow state pedagogical University

Koroleva Tatjana, GBOU School №1499 "Name of Hero of the Soviet Union Ivan Arkhipovich Dokukina", the teacher of D/About №8, Moscow, graduate of the IOPS Moscow state pedagogical University

Abstract: The article reveals the didactic potential of research activity as a way of involving preschool children in the study of the modern subject world. On the example of research mini-laboratory work the features of the organization of this process are considered.

Key words: subject world; research activities, methodology of scientific knowledge, mini-laboratory work, cognitive interest, preschoolers.

Проблема формирования познавательного интереса дошкольников – одна из ключевых в современной педагогической науке и практике. Формирование первичных представлений дошкольников об объектах и свойствах предметов ближнего и дальнего окружения регламентировано ФГОС ДО. Поддержка познавательной деятельности дошкольников требует определенных подходов, поскольку этой возрастной группе присуще быстрое смещение и потеря интереса, недостаточная направленность и концентрация познавательной деятельности [1; 6; 9].

Одним из эффективных способов формирования познавательного интереса дошкольников к изучению окружающего мира является исследовательская деятельность. В данной публикации мы будем опираться на точку зрения ученых и педагогов-практиков [4; 7], считающих важность «...поставить ребенка в положение исследователя и предложить ему пройти в сокращенном и схематизированном виде весь тот путь познания явлений окружающего мира...» [9, с. 27]. При этом «...самостоятельное исследование детьми ...явлений требует применения тех методов и приемов..., которые лежат в основе научного исследования...» [там же, с. 26], а именно: Факты→Проблема→Гипотеза→Доказательство.

Считаем, что такой подход будет «...не конгломератом универсальных истин, скопировав фактов и фактиков», а дидактически адаптированным методом познания, формирующим у детей адекватное представление об устройстве предметного мира [7].

Особо хотим отметить важность исследования и понимания современными детьми функционального назначения не только таких жизненно важных для человека объектов, как, например, водопровод или огнетушитель. Считаем, что в этот перечень должны быть также включены окружающие **современного** ребенка предметы цифрового мира: принтер, очки виртуальной реальности (рис. 1), интернет, GPS- навигатор и пр. [2; 3].

Устоявшиеся на сегодняшний день методики ознакомления детей дошкольного возраста с предметным миром ориентированы, в основном, на развитие речи, основных мыслительных процессов, сенсорных способностей, формирование у дошкольников элементарных математических представлений. Наш опыт работы показал, что организация исследовательской деятельности с дошкольниками позволяет существенно обогатить процесс их ознакомления с предметным миром.

В ходе обучения на магистерской программе «Инжиниринг в дошкольном и начальном образовании» [5] под руководством профессора ИППО МГПУ Л.Е.Осипенко нами разработан комплекс исследовательских мини-лабораторных работ для дошкольников. В их основу положена структура метода научного познания. Исследование начинается сбором фактов, которые становятся основанием для формулирования проблемы. Поиски ее решения приводят к формулировке гипотезы, истинность которой необходимо доказать.

В качестве примера приведем фрагмент мини-исследования, объясняющего функциональное назначение ремней безопасности.

Мини-исследование «Пристегните ремни»

Цель: узнать, почему в машине надо пристегиваться.

Тебе понадобится: лист картона размером 10 на 30 см; книга толщиной 2,5 см, непрозрачный скотч, карандаш, кусок пластилина размером с грецкий орех, небольшая игрушечная машинка, лента длиной 30 см, шириной 0,6 см.

Сбор фактов: Положи книгу на стол. Положи картон одной стороной на край книги. Прикрепи скотчем другую сторону картона к столу. Зафиксируй на столе карандаш на расстоянии длины двух машинок от прикрепленного конца картона. Слепи из пластилина фигурку человечка. Посади аккуратно человечка на капот машинки. Поставь машинку с человечком на приподнятую сторону картона. Отпусти машинку и **понаблюдай** за движением человечка. **Опиши**, что ты увидел...

Проблема: Почему машинка остановилась, а человечек продолжал двигаться?

Гипотеза...

Проделай и **опиши** этот же **эксперимент**, предварительно привязав человечка лентой к машине...

Объяснение (ключевые слова: скорость человека, скорость машины, инерция)...

Теперь я знаю...

Необходимо особо отметить роль воспитателя, организующего исследовательскую деятельность дошкольников с такими мини-лабораторными работами. Установлено, что педагог должен создавать условия для обмена мнениями между детьми по результатам их исследований; быть способным к выполнению функций координатора и партнера в исследовательском поиске дошкольников; внимательно следить за динамикой познавательного интереса у учащихся, а также и психологической атмосферой в детском исследовательском коллективе. Именно при такой организации исследовательской деятельности дошкольников любопытство детей будет постепенно трансформироваться в устойчивый познавательный интерес к устройству современного предметного мира.

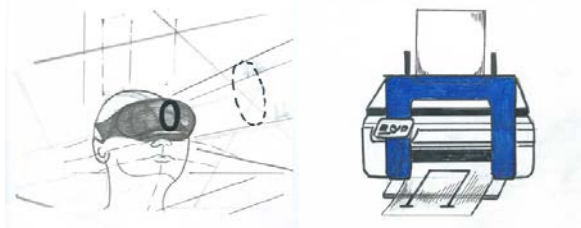


Рис. 1 Объекты предметного мира современного дошкольника (художник – Татьяна Королева)

1. Алисов Е.А. Психологическая и экологическая безопасность креативной образовательной среды // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. – 2014. – №1(27). – С. 8-18.

2. Кинингер М. Физика для детей 4-6 лет. – М.: Издательская группа «Семь вдохновенный», 2011. – 127 с.

3. Курاميшин А. Жизнь замечательных устройств. – М.: АСТ, 2018. – 415 с.

4. Морозова Н.А., Баначенкова М.В. Формирование проектно-исследовательской компетентности школьников как одна из ключевых проблем современного общего образования // Проблемность и профильность в образовании – условия устойчивого развития цивилизации: Материалы VI Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». 18-19 марта 2011 года. – М.: Спутник+, Лингвастарт. – С.139-142.

5. Осипенко Л.Е. Магистерская программа «Инжиниринг в дошкольном и начальном образовании» // Интерактивное образование. 2018. №3. С. 42-45.

6. Савенков А.И., Поставнев В.М., Воропаев М.В. Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка // Сборник статей II Международной научно-практической конференции «Игровая культура современного детства» /Под ред. И.А.Орловой, А.К. Нисской и др. – М.: НАИР, 2018. – С. 35-39.

7. Слободянюк А.И., Осипенко Л.Е., Пролиско Т.С. Организация исследовательской деятельности учащихся по физике. – Мн.: Красико-Принт, 2008. – 144 с.

8. Смирнова П.В. О чем мечтают дошкольники? Пространство детского сада глазами ребенка //Детский сад от А до Я. – 2011. – № 3 (51). – С. 42-51.

9. Цаплина О.В. Исследование организации предметно-пространственной среды детского дошкольного учреждения // Актуальные проблемы современной науки. – 2013. – № 2. – С. 100-101.

УДК 372.878

Психологическое содержание музыкальной деятельности

Мацнева Светлана Вячеславовна, музыкальный руководитель ГБОУ «Школа № 1619», г. Москва, creatmaster@mail.ru.

Аннотация: в настоящей работе будут обсуждаться общие вопросы музыкальной психологии, предмет и задачи музыкальной психологии, психологическая характеристика личности музыканта, диалектика взаимосвязей между дисциплинами психолого-педагогического цикла и музыкальной психологией. Будет представлен анализ психологического содержания деятельности музыканта.

Ключевые слова: метод музыкального обучения; творчество; музыкальное воспитание; личность; мозг; асимметрия; подсознание; сознание.

The psychological content of music activities

Matsneva Svetlana Vyacheslavovna, music Director «School № 1619».

Abstract: This paper will discuss General issues of musical psychology, the subject and objectives of musical psychology, psychological characteristics of the personality of the musician, the dialectics of the relationship between the disciplines of psychological and pedagogical cycle and musical psychology. The analysis of the psychological content of the musician's activity will be presented.

Keywords: method of musical training; creativity; musical education; personality; brain; asymmetry; subconscious; consciousness.

Психология – это наука, к которой в последнее время все больше повышается интерес. Человек как объект психологии является загадкой. В процессе развития человечеством накоплено определенное количество психологических наблюдений, которые зафиксировались в пословицах, поговорках: лучше один раз увидеть, чем один раз услышать; привычка – вторая натура; повторение – мать учения. Но это «народная» психология лишена системы, глубины и доказательств. Научная же психология занимается изучением фактов и доказательств. Эта психология характеризуется качеством и количеством. Качество – это восприятие той или иной информации, а количество – время реакции на любой раздражитель. Научная психология создает законы, которые опираются на факты, и изучает механизмы различных реакций.

Основой всех наук является философия. Основой педагогики является психология, основной методикой является педагогика, основой педпрактики – различные методики. Это взаимозависимость является объективной реальностью, то есть существует и функционирует независимо от того, знаем ли мы это, желаем ли этого или нет. В трудах академика И. Смирнова рассматривается эта взаимозависимость на примере философии Древней Греции, древнего Рима. Основой философских воззрений была философия, но она имела религиозное понятие. А ментальная философия уже дала основу психологии памяти или ассоциативной психологии. За основу мышления человека, его действий и процессов бралась ассоциация, то есть связь одного с другим. Человек зависит от ассоциации. Ассоциативная психология явилась основой «объяснительно-повторительного» обучения. На уровне методики привело к двум методам музыкального обучения – метод повторения и метод показа. Если говорить в целом, то ассоциативная психология сводилась к возникновению ассоциативных связей. К сожалению, данная теория не смогла объяснить такой процесс, как творчество, назвав его врожденной, хотя в дальнейшем исследователи доказали, что эта функция не врожденная.

В конце 30-х годов XX века на I съезде психологов было определено каким образом ассоциативная психология будет заменена. Было принято решение, что за основу психики человека берется его нервная система на основе мышления. Психика человека способна усваивать все, если есть активность материи (мозга).

Появляются новые виды обучения: проблемное обучение, развивающее обучение. Перед учеником-музыкантом педагог ставит проблемные задачи и, если ученик справляется с этими проблемными задачами, значит, педагог достиг своей цели. Методика обучения формируется на основе проблемных ситуаций. Юному музыканту не дается все в готовой форме, а дается проблемная задача, которую он должен решить самостоятельно. Уровень педагогической практики музыкального воспитания принимает значение самого главного. Личность юного музыканта должна быть самостоятельная и активная. Если человек самостоятелен, то он и активен, а если не самостоятелен, то и не активен.

Психика является свойством мозга или отражением. Мозг узнает обо всем благодаря рефлексам. У каждого человека своеобразные качества рефлекторной деятельности, поэтому люди выбирают в будущем разные профессии. Этим вопросом занимались многие ученые с целью изучения и поиска отделов головного мозга, которые отвечают за те или иные способности. Изучались слепки черепа выдающихся людей Баха, Бетховена, Шумана, Вагнера. В 20 веке изучались строение мозга и черепа пианистов, дирижеров,

виолончелистов, скрипачей, композитора и пианиста А.Г. Рубинштейна. Мозг музыкантов отличается развитием височных извилин, поперечных извилин и лобных долей.

В Московском институте исследовали строение мозга. Это исследование проводилось на людях с высшим образованием в медицинских целях. В силу необходимости исследуемому отключали правое полушарие. Исследуемый хорошо умножал, складывал, делил цифры, помнил телефоны, номер квартиры, хорошо понимал логические задачи, но не мог определить эмоциональный тон разговора и не мог спеть. Так как полушария головного мозга действуют по -асимметрии. Правое полушарие отвечает за эмоции, а левое полушарие отвечает за логику. Как утверждают финские учёные, результаты их исследования убедительно свидетельствуют, что мозг музыкантов отличается от мозга обычного человека: его полушария лучше взаимодействуют друг с другом. Их мозг способен более синхронно работать, но пока учёные не готовы сказать, какие преимущества эта усиленная связь даёт музыкантам в других навыках, связанных с работой рук. Эти вопросы непременно лягут в основу новых исследований. А пока ясно одно – долгая игра на музыкальном инструменте напрямую влияет на развитие мозга и плоды этого влияния оказываются постоянными и не зависящими от самой ситуации игры

И.П. Павлов всю жизнь свою посвятил физиологии, в своих трудах он попытался разделить всех людей на типы по строению их нервной системы: 1 тип – мыслительный; 2 тип – художественный; 3 тип – средний. И.П. Павлов выделил три «чисто человеческих типа» высшей нервной деятельности (ВНД): мыслительный, художественный, средний. Представители мыслительного типа (преобладает активность второй сигнальной системы мозга левого полушария) весьма рассудительны, склонны к детальному анализу жизненных явлений, к отвлеченному абстрактно-логическому мышлению. Чувства их отличаются умеренностью, сдержанностью и обычно прорываются наружу, лишь пройдя через фильтр разума. Люди этого типа обычно интересуются математикой, философией, им нравится научная деятельность.

У людей художественного типа (преобладает активность первой сигнальной системы мозга правого полушария) мышление образное, на него накладывает отпечаток большая эмоциональность, яркость воображения, непосредственность и живость восприятия действительности. Их интересует прежде всего искусство, театр, поэзия, музыка, писательское и художественное творчество. Они стремятся к широкому кругу общения, это типичные лирики, а людей мыслительного типа они скептически расценивают как «сухарей». Большинство людей (до 80%) относятся к «золотой середине», среднему типу. В их характере незначительно преобладает рациональное или эмоциональное начало, и это зависит от воспитания с самого раннего детства, от жизненных обстоятельств. Проявляться это начинает к 12-16 годам: одни подростки большую часть времени отдадут литературе, музыке, искусству, другие – шахматам, физике, математике.

Современные исследования подтвердили, что правое и левое полушария имеют специфические функции, и преобладание активности того или иного полушария оказывает существенное влияние на индивидуальные особенности личности человека. Психологами исследовано, что люди мыслительного типа нередко прибегают к помощи образного мышления, также не все музыканты могут сказать, что они, сочиняя, играя, слушая музыку – представляют образы природы, некоторые видят схематично музыкальные произведения.

Головной мозг состоит из нейронов и нервных клеток, которые имеют очень сложное строение. Наибольший вклад в науку о мозге и об отношениях нашего сознания и того, что им не осознается (можно это называть подсознанием, бессознательным, подсознанием, подкоркой и т.п.), внес русский ученый Л.С. Выготский. Он озвучил важную формулу: поведение человека определяется его подсознанием. Дело в том, что мозг состоит из двух неравных и различных по составу частей: большой мозг и кора большого мозга. Большой мозг занимает 4/5 всего объема головного мозга, состоит из двух полушарий и

построен преимущественно из белого вещества. Сверху этот большой мозг покрыт тонким слоем (2-5 мм) серого вещества, который и называют корой большого мозга. В целом принято называть кору большого мозга – корой, а сам большой мозг – подкоркой. Кора головного мозга – это сравнительно небольшое по объему и самое молодое образование, возникшее около 60 тыс. лет назад. Возраст и объем подкорки гораздо больше, она возникла несколько миллионов лет назад, и ее объем превышает объем коры в 5-10 раз.

То, что мы называем «сознанием», располагается в коре головного мозга, а в подкорке находится то, что мы называем подсознанием (бессознательным, неосознанным и т.п.). Поэтому далее можно использовать как синонимы следующие пары слов: «сознание» и «кора»; «подсознание» и «подкорка». Подкорка – вот что управляет жизнью человека, именно там находятся все наши привычки (динамические стереотипы) и зреют очаги возбуждения (доминанты). Подкорка была сформирована миллионы лет назад и единственная ее функция – обеспечить выживание организма в любое время и в любом месте. Вся деятельность подкорки (подсознания) определяется инстинктом самосохранения, который заставляет человека поступать в соответствии со своими эмоциями, инстинктами и потребностями. Подкорка отвечает за простые действия, операции. Все простые операции – это автоматизированные движения.

Многие педагоги-музыканты часто жалуются, что ученик был готов к концерту, а выступил на концерте неудачно. В таком случае говорят, что функции коры и подкорки не были правильно использованы. Для того чтобы было качественно выучено музыкальное произведение необходимо коре головного мозга поручать более сложные мыслительные процессы, связанные с образом, с идеей музыкального произведения.

Следующая особенность – это физиологическая доминанта. Понятие введено российским физиологом А.А. Ухтомским, который разрабатывал учение о доминанте с 1911 года, основываясь на работах Н.Е. Введенского и других физиологов; при этом первые наблюдения, указывающие на идею доминанты, были сделаны за несколько лет до этого. Самое первое наблюдение, которое легло в основу понятия доминанты, было сделано Ухтомским в 1904 году: С точки зрения физиологии всякая творческая деятельность – это процесс создания новых функциональных отношений в структуре мозга. Не при всяком градусе возбуждения происходит завязывание рефлекторных связей. Если возбуждение слишком слабо – то в этом случае возможно оживление старых следов, но невозможно образование новых. У музыкантов как неудовлетворенное состояние. Если градус возбуждения слишком большой, то волны раздражительного процесса развиваются слишком быстро и широко. Это воспринимается как невозможность сосредоточиться., мысли путаются и скачут. Если возбуждение будет оптимальным, то в этом случае происходит отсечение центра возбуждения от периферии. Количество возможных взаимосвязей нервных клеток ограничится, повысится их качество. Физиологическая доминанта происходит в это время. Субъективно оценивается как полное спокойствие на поле боя. П.И. Чайковский говорил, что в моменты экспрессии или аффектов человек должен себя чувствовать свободно. Оптимальный градус возбуждения со временем развивается, повторные раздражения в эту же область (зону) способствуют становлению профессионализма. Скрипач лучше слышит высоту звука, вокалист слышит правильно он поет или неправильно. Происходит существенное развитие как в массе клеток активноразвивающихся, так и в реактивности.

Таким образом, анализ психологического содержания деятельности музыканта-исполнителя актуален по 2 причинам:

1. Верное представление о психологических механизмах деятельности, способствует более полному использованию психологических резервов, а также более четкой организации труда музыканта.

2. Анализ музыкально-исполнительской деятельности является необходимым этапом в решении проблемы составления перечня требований к индивидуально-психологическим

свойствам личности. Оно важно для улучшения профессионального отбора, для активизации процесса профессионального обучения.

1. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: Международная академия педагогических наук, 1993. –190 с.

2. Назибина Н.Л. Психология типов. Системный подход. Психодиагностические методики. 4.1. – М.: Институт молодежи, 2000. – 150с.

3. Оливер Сакс. Музыкафилия. – М.: АСТ, Neoclassic, 2017

4. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2009. – 400 с.

5. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. – М.: Академия, 2003. – 386 с.

УДК. 37.01

Формирование у дошкольников познавательного интереса к истории предметного мира в конструкторской деятельности

Малхасян Наира Суреновна, ГБОУ «Многопрофильная Школа № 1537 «Информационные технологии», воспитатель УК «Ярославушка», г. Москва, malkhasyannaira@mail.ru

Аннотация: в данной статье раскрываются психологические основы формирования познавательного интереса у дошкольников к истории предметного мира и рассматривается метод конструкторской деятельности как одно и наиболее эффективных средств развития познавательной деятельности. Так же описываются разновидности конструкторской деятельности как механизм вовлечения ребенка в самостоятельное решение проблемных ситуаций.

Ключевые слова: познавательный интерес; процессы познавательного интереса; история предметного мира; конструкторская деятельность.

Formation of cognitive interest of preschool children in the history of the subject world in the design activity

Malkhasyan Naira, "Multidisciplinary School №1537 "Information technology"

Abstract. his article reveals the psychological basis of the formation of cognitive interest in preschool children to the history of the subject world and considers the method of design activity as one of the most effective means of development of cognitive activity. It also describes the variety of design activities as a mechanism for involving the child in an independent solution of problem situations.

Key words: cognitive interest; processes of cognitive interest; history of the subject world; design activity

Познавательный интерес любого возраста, а дошкольного особенно, – это активная направленность познавательного характера на какой-либо определенный предмет или деятельность, в обязательном порядке связанная с получением положительных эмоций в процессе удовлетворения и формированием определенного мировоззрения.

Абсолютно любой вид проявления интереса непременно связано с познавательным аспектом, но не каждый интерес можно считать познавательным.

Психологическая основа познавательного интереса формируется на определенных процессах, а именно [3, с. 70]. Интеллектуальные процессы - процессы, в обязательном порядке связанные с формированием и развитием мышления: способности анализировать, сравнивать, классифицировать. Данные процессы являются векторным направлением любых детских вопросов, касательно познаваемого предмета, явления или действия. Эмоциональные процессы – процессы, характерной особенностью которых является положительное отношение ребенка. Регулятивные процессы - стремления, целенаправленность деятельности или самого познавательного процесса, преодоление всевозможных трудностей, принятие обдуманных решений, сосредоточенность, развитие рефлексивных способностей волевых качеств личности. Творческие процессы, выражен-

ные, как правило, в самостоятельном переносе ранее полученного опыта в новые условия или ситуацию, а так же всевозможное проявление способностей к оригинальному мышлению. Наличие всех перечисленных процессов, является идеальным условием всестороннего интеллектуально-творческого развития личности и ее оптимального саморазвития.

Сформировавшаяся на сегодняшний день система методик ознакомления детей дошкольного возраста с историей именно предметного мира является строго направленной, в первую очередь, на развитие речи, основных мыслительных процессов, развитие сенсорных способностей, и на понимание элементарных математических представлений.

«Детей дошкольного возраста важно знакомить с деятельностью человека, так как, с одной стороны, именно она отражает творческое начало в личности человека, с другой, сама деятельность является потенциалом всестороннего развития интересов человека, способствует его самостоятельности и творчеству» [2, 95] Огромное количество различных педагогических исследований доказало, что интерес, в том числе и познавательный, любознательность и активность в познавательной деятельности не является стихийным явлением, но требует определенных условий и поддержки.

В силу определенных психологических особенностей, присущих именно дошкольному возрасту, а именно, эмоциональности, повышенной наблюдательности, стремление к подражанию и выражению собственных впечатлений, особое внимания заслуживает история предметного мира, как результата деятельности взрослого. Высокий уровень эмоциональности детей дошкольного возраста в значительной степени обуславливает значение все получаемых сведений для полноценно становления и развития личности. Именно в этот возрастной период происходит основное расширение границ познания, формирование первых представлений о развитии, движении, изменении предметного мира, в совокупности с осознанием того, что у абсолютно каждого предмета есть прошлое, настоящее и будущее. Но, одновременно с этим, данной возрастной группе в особенности присуще быстрая потеря интереса, смещение интереса и, следовательно, направленности познавательной деятельности или недостаточная концентрация. По этим причинам, в педагогике особое внимание необходимо уделять формам, способам и методикам формирования познавательного интереса дошкольников к истории предметного мира.

Одной из наиболее эффективных методик является внедрение конструкторской деятельности в дошкольный образовательный процесс.

Конструкторская деятельность это в определенной мере уникальная методика, основой которой является деятельность с началом и концом во времени, и которая является направленной на достижение результата или цели, определённых заранее. При этом роль педагога заключается в том, чтоб в виде определенного проекта, относящегося непосредственно к конструкторской деятельности, с обязательным участием ребенка, донести определенную информацию касаясь истории предметного мира. Что такое проект? Проект, по сути, это методика создания ситуации в которой ребенок принимает активное участие с возможностью реализации и воспроизведения, полученных им знаний, т. е исторического опыта о предметном мире посредством удовлетворения познавательного интереса.

В образовательном процессе дошкольных учреждений, исходя из особенностей возрастных групп, практикуется использование следующих видов проектно-конструкторской деятельности:

- исследовательская - осуществление исследовательский поиск на определенную тематику, результаты которого с обязательным участием дошкольников, оформляются в форме творческого продукта.

- ролево-игровая – проектно-конструкторская деятельность с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и по-своему решают какие-то постав-

ленные проблемы и смоделированные события и ситуации, опираясь на собственные знания, опыт и полученную информацию о предметном мире. Допускается собственная интерпретация.

- информационно-практико-ориентированная - дошкольники собирают всевозможную информацию о каком-то предмете или явлении из разнообразных источников, с последующей ее реализацией в материальный вид.

- творческая.

Результаты всей деятельности должны отображать понимание и восприятие дошкольниками именно истории предметного мира, причем для облегчения получения такого результата вся конструкторская деятельность в конечном итоге рекомендуется быть оформленной именно в материальном виде или в форме события, например, детского праздника. Таким образом обеспечивается наилучшее запоминание полученных знаний и опыта и развивается мотивированный интерес к познавательной деятельности.

При формировании познавательного интереса важным моментом является направленность ребенка дошкольного возраста именно на получение определенного положительного результата. Дошкольник при получении результатов должен быть способен не только анализировать способы его получения, но и сопоставлять полученное с ожидаемым с последующим осознанием собственных ошибок. При грамотном сопровождении такого анализа со стороны педагога у дошкольника должен сформироваться повышенный интерес к предметному миру, к получению дополнительной информации о его истории для того, чтобы усовершенствовать результаты собственной деятельности [6].

Конструкторская проектная деятельность в дошкольном образовательном процессе, в силу неспособности данной возрастной группы самостоятельно ее осуществлять, обязательно должна обладать характером сотрудничества, в котором всеячески принимают участие не только дошкольники, но и педагоги и родители, которые являются в первую очередь главными источниками действительной информации о предметном мире и его истории, реальной помощи и поддержки в процессе реализации любого проекта [2, с. 92]. Таким образом, благодаря полноценно оправданному и целесообразному оптимальному сочетанию теории и практики, конструкторская деятельность способствует формированию у дошкольников познавательного интереса к истории предметного мира, значительно стимулирует развитие интереса и потребности в творческой деятельности, а так же создает благоприятные условия для сотрудничества с педагогом для получения успешных результатов.

1. Ежкова Н.С. Дошкольное образование с позиции возрастных ценностей / Ежкова Н. С./ Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: "Педагогика и психология". - 2015. - № 4 (34) – С60-65.

2. Кожокарь С.В. Формирование творческого начала у дошкольников в процессе ознакомления с изобретениями человека / С. В. Кожокарь // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: "Педагогика и психология". – 2015. – № 4 (34) 2015. – С. 90–101.

3. Шаграева О.А. Методологические основы организации дошкольного образования: проблемы и перспективы / О. А. Шаграева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: "Педагогика и психология". – 2009. – № 3 (9) 2009. – С. 67–77.

4. Кудрявцева А.И. Педагогическое проектирование как метод управления инновационным процессом в ДОУ / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой // Проблемы и перспективы развития образования. - Пермь: Меркурий. - 2011. - С.80-84.

5. Кузнецова А.А. В помощь специалистам Центра «Проект шаг за шагом». Методическое пособие / А.А. Кузнецова, И.В. Матвеева. - Ярославль: Методическое отделение Центра «Наставник». - 2009. - 40с.

6. Татьяначенко Д.В., Воровицков С.Г. Формирование картины мира при метаобразовании школьников // Научная школа Т.И. Шамова: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.)/ Отв. ред. С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. – С. 467-472

УДК 37.026.1

Экологическое воспитание устойчивого развития в отечественной и зарубежной системах образования

Токарев Алексей Алексеевич, аспирант МПГУ, педагог-психолог ГБОУ «Школа № 1387», г.Москва, tokarevaa85@list.ru

Аннотация: в статье представлены основные положения, касающиеся экологического воспитания. Также приведены сравнения в области экологического воспитания в рамках отечественной системы образования и зарубежной системы образования. Проведен анализ и представлены основные положения, касающиеся дальнейшего развития экологического воспитания в рамках систем образования.

Ключевые слова: экологическое воспитание; система устойчивого развития; дошкольное образование; отечественная система образования; зарубежная система образования.

Environmental education of sustainable development in domestic and foreign education systems

Tokarev Alexey Alekseevich, postgraduate student of Moscow state pedagogical University educational psychologist GBOU School № 1387 Moscow

Abstract: the article presents the main provisions related to environmental education. A comparison is also provided in the field of environmental education in the framework of the national education system and the foreign education system. The analysis and presented the basic provisions, the further development of environmental education in the framework of education systems.

Keywords: environmental education; development research system; preschool education; domestic education system; foreign education system.

Образование представляется одной из главных общественных подструктур общества. Его сущность, становление и деятельность отображают положение общества, характерные черты его перехода от промышленного к информационному обществу XXI века. В этих обстоятельствах особенную важность обретает усиление взаимосвязей образования и культуры, многоаспектный строй которой базируется на экологическое отношение человека, представляющего в обществе Природы сильной преобразующей мощью. Реализация подобного по типу экологического образования (постоянного, хранящего связь, способного к формированию, усложнению) требует осмысленной подготовки специалистов – педагогов дошкольных учреждений и преподавателей начальной школы, учителей средних и высших учебных заведений (преподавателей) [3].

Целью данного экологического образования является постановка вопроса относительно того, какое именно место в окружающем мире занимает человек, какого его положение в обществе природы. Данная цель обуславливает необходимость того, что в процессе образования у человека формируются важные экологические знания, которые помогут в дальнейшем в социализации. Кроме того, для человека необходимы такие качества, как чувство свободы, достоинства, уверенности.

Далее определим, какие именно задачи несет в себе экологическое воспитание в образовательном процессе. Выделим некоторые положения: в качестве первой задачи определяется расширение представлений учителей-педагогов о том, какие были совершены основные открытия в области экологии. Здесь же необходимо добавить о знаниях в об-

ласти освоения природы техническими средствами, о разнообразии окружающего мира; второй задачей представляется отметить то, что педагогам необходимо раскрыть положения о том, что существуют некоторые взгляды ученых на единство биосферы через взаимодействие между человеком и окружающим миром; в качестве третьей задачи необходимо отметить, что педагогов необходимо обучить таким приемам в области образования по работе с учащимися, которые помогут решить проблему экологического образования. Данные приемы помогут студентам, школьникам и дошкольникам сформировать отношение к окружающему миру, сформировать свою экологическую позицию в области взаимодействия человека и окружающей среды; четвертая задача - сформировать научно аргументированные понятия о целостной естественной сфере, о закономерностях ее формирования и функционирования, о механизмах глобального биогеохимического круговорота; пятой задачей необходимо отметить содействие глубокому исследованию преподавателей инновационных раскладов в методологии обучения экологии, в том числе и в ходе исследований дисциплин научного цикла.

Термин «экологическое образование» возник в преподавательской науке сравнительно не так давно, тем не менее задача взаимодействия человека и находящейся вокруг среды, природы с различных точек зрения рассматривалась в течении целой истории преподавательской мысли. Современному преподавателю желательно понимать, как подходило формирование экологического образования детей, для того чтобы иметь возможность употреблять в личной практике богатейший, более чем двухсотлетний преподавательский опыт.

Красной нитью через преподавательские концепции многих веков идут мысли природо- и культуросообразности обучения, выражающие желание расценивать процесс образования с позиций единства человеческой персоны, целостности человека и природы (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др.).

Первым педагогом, привнесшим большой вклад в формирование экологического образования детей, был Я.А. Коменский. Он проживал в период развития опытных наук и откровенно приветствовал проникание человека в секреты природы. Коменский, серьёзно исследуя природу, сделал попытки сформировать «Пансофию» – энциклопедию познаний о природе и мире. Природа, согласно его взорам, представляет собой отображение самого бога. Из данного понятия следует ряд глубоких заключений [1]:

1. Проявления природы заслуживают исключительного интереса как проявления самого бога, а поэтому исследование природы необходимо. Природа наравне с Библией составляет особую книгу и источник с целью исследования не только лишь мира природы, однако и проявлений бога

2. Представление природы у Коменского содержит показатель одушевленности. Он одухотворяет природу, приписывая ей характеристики целесообразности, спонтанного перемещения любой вещи к положенному в ней богом.

Поскольку Коменский был педагогом, его захватывал вопрос о природе человека. Пристальное внимание он уделял теме интеллектуального формирования и обучения детей. Настаивая на посильности для детей познаний и умений, Коменский исполнял единственный из главных принципов преподавания: доступности и занимательности данного процесса.

Системе средних учебных заведений, разработанной Коменским, предшествует исходная школа – дошкольное развитие в семье, где главным учителем является мама. Основная цель материнской школы в интеллектуальном воспитании состоит в накоплении определенных взглядов о предметах и явлениях, в формировании мышления.

Великий французский учитель, философ Ж.-Ж. Руссо в собственной книге «Эмиль, или О воспитании» создал проект персонального обучения ребенка в лоне природы под руководством гувернера и благоприятным воздействием крестьянской сферы, не искажённой феодальной культурой. Эмиль у Руссо растится не в школе и никак не на наукам, а

в поле, в лесу, на ферме. Мальчика обучают никак не книжки, а природа, общество и вещи, он принимает их проще, так как они согласуются с его природными потребностями и понятиями. Немецкий преподаватель Ф. Фребель уловил вырабатывающуюся в науке мысль органической эволюции и первым использовал ее к обучению. Данная концепция находится у Фребеля как в базе осмысления природы, так и в основе его преподавательских методов. «Все последующее обязано распространяться из предшествующего» – в данной форме состоит и понимание процесса формирования ребенка, и основное методическое правило Фребеля. Анализ иностранной преподавательской литературы показывает, что проблемы о роли природы в воспитании детей, содержание знаний о природе были в центре интереса педагогов.

Большой вклад в формирование современной технологии ознакомления ребят с природой привнесли представители российской современной педагогики XIX столетия. Формирование и развитие рассматривалось ими не только лишь как процедура передачи знаний растущему поколению, но и равно как формирование направленности личности ребенка, его отношения к реальности.

А.И. Херцен, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов считали, что знакомство с родной природой должно занять ведущее место в воспитании и обучении детей. Особое значение они придавали формированию у детей реалистических представлений о природе, то есть рассматривали природные явления в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности. По их мнению, одна из основных задач воспитания - дать детям возможность применять свои знания на практике [2].

Знаменитый российский преподаватель К.Д. Ушинский считал природу большой воспитательницей, которая проявляет значительное воздействие на развитие патриотизма, художественных чувств. Он возвышенно оценивал значением естествознания в начальном обучении ребят, полагая, что закономерность явлений природы более доступна познанию, содействует формированию образного и логичного мышления, создает любознательность и внимательность.

Дальнейшее формирование задачи в России обретает свое отображение в работах Е.Н. Водовозовой. Труд «Умственное и нравственное развитие детей с первого появления сознания вплоть до поступления в школу» выдержала 7 изданий. В книге создано содержание исследования природы и предложены рассказы для чтения. Особенное положение Е.Н.Водовозова отводил природе в сенсорном обучении развитию наблюдательности. Она считала необходимым учить детей наблюдать, отмечать, существенное и малосущественное, вырабатывать привычку. делать из наблюдения правильные выводы. Лучшим средством развития наблюдательности она считала прогулки и экскурсии в природу. Е.Н. Водовозова считала необходимым использование активных методов по ознакомлению с природой, и ведущее место отводила взрослым. Немалую значимость она отводила труду в природе, самостоятельности ребят в уходе за растениями Е.Н.Водовозова советовала сформировать наблюдения за растениями и животным и напрямую в помещении: проводить разные эксперименты, демонстрировать характеристики объектов, отношения и объяснить причины единичных явлений. Сущность исследований, способы, советуемые Е.Н. Водовозовой, были ориентированы на формирование у малыша точного осмысления природы, заинтересованности и любознательности. Таким способом, Е.Н. Водовозова привнесла немало нового в разработку проблемы содержания и способов экологического образования.

Концепция устойчивого (защищаемого) развития (sustainable development) рассматривается как другой вариант безудержному финансовому росту. Теория устойчивого развития и экологическое образование сводится к установлению и поиску предпосылок и обстоятельств выживания и неопределённо длительного существования развития человечества на базе новой концепции ценностей, формирования культуры, соответственной природе мира и сущности человека.

Одним из требуемых обстоятельств перехода современной культуры к модели устойчивого формирования является преобладание в мире экологической культуры [4]. В России присутствуют естественные и социальные посылы для перехода на модель стабильного развития: коллективистская традиция, усиленное чувство социальной справедливости, свойственное русским народам, разум народа, внутреннее понимание и просвещение жителей.

При исполнении названных выше обстоятельств Россия XXI века сумеет состояться как общество с устойчивым формированием; общество, выставляющее на первый план высоконравственные принципы, духовность, профессиональный труд; где любому человеку обеспечиваются одинаковые стартовые способности, прежде всего доступ к знаниям и информации.

1. Горшеков С.П. *Экология и географические основы охраны природы*. М. - 2016. - 257 с.

2. Григорьев С.Н. *Воспитательный потенциал семьи в экологическом воспитании младших школьников. Взаимодействие школы и семьи: традиции и инновации. Сборник научно-методических трудов*. - М.: АПК и ППРО, 2015 - 233 с.

3. Дербёко С.Д., Ясвин В.А. *Экологическая педагогика и психология*. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2013. - 313 с.

4. Татьяначенко Д.В., Воровицков С.Г. *Картирование мира: игра и «цифра»* / Д.В. Татьяначенко, С.Г. Воровицков // *Электронный научно-публицистический журнал "Ното Cyberus"*. - 2018. - №2(5). [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/kartinirovaniye_mira_igra_i_tsifra

8 РАЗДЕЛ. СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВЫЕ, СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ, ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

УДК 378

Формирование готовности студентов принимать грамотное управленческое решение в трудовой деятельности

Афанасьев Владимир Васильевич, д.п.н., проф., проф. департамента педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, Москва. vvafv@yandex.ru SPIN-код: 2485-1421

Афанасьева Ирина Васильевна, к.п.н., доц. кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, irinaafva@yandex.ru, SPIN-код: 6241-2112

Куницына Светлана Михайловна, к.п.н., доц. кафедры воспитательных систем Академии социального управления, Москва, svetlana28061979@mail.ru SPIN-код: 8283-5690

Аннотация. Авторы статьи обращаются к рассмотрению вопроса о подготовке студентов к принятию грамотного управленческого решения в период обучения в педагогическом вузе. Рассматриваются такие понятия, как профессиональное решение, педагогическая деятельность, учебная задача. Отмечается, что в образовательном процессе педагогического вуза студент способен сознательно смоделировать образец поведения учителя в профессиональной деятельности на основе действий преподавателя. Предлагаются авторские модели решения профессиональных задач.

Ключевые слова: управленческое решение; педагогическая деятельность; студенты педагогических вузов; учебная задача; этапы решения учебных задач.

Formation of students 'readiness to make a complete management decision in labor activities

Afanasyev Vladimir Vasilyevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow.

Afanasiyeva Irina Vasilyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Legal Psychology and Law Faculty of Legal Psychology, Moscow State Psychological and Pedagogical University.

Kunitsyna Svetlana Mikhailovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Systems Academy of Social Management, Moscow.

Abstract. The authors of the article turn to the consideration of the issue of preparing students for making competent management decisions during the period of study in a pedagogical university. The article deals with such concepts as professional decision, pedagogical activity, educational task. It is noted that in the educational process of a pedagogical university, a student is able to consciously simulate a pattern of teacher behavior in professional activities based on teacher actions. Author's models for solving professional tasks are proposed.

Keywords: management decision; pedagogical activity; students of pedagogical universities; learning task; stages of solving educational problems.

О квалифицированном профессиональном решении можно говорить только тогда, когда педагогу понятна природа проблемной ситуации, когда он адекватно познает и разрешает противоречия педагогических явлений, фиксируя и обобщая закономерности, знания которых помогают ему в последующей практике.

Принятие решения – вид интеллектуальной деятельности. Следовательно, занимаясь формированием готовности будущего учителя к принятию квалифицированных профессиональных решений, нельзя обойтись без опоры на теорию деятельности. Как утверждает В.А. Погожина: «Наиболее подходящим для создания алгоритма анализа проблемных ситуаций является деятельностная теория мышления, отлично зарекомендовавшая себя в качестве основы разработки методик обучения общим приемам анализа узкого круга специфических задач», которая содержит следующие положения [4]: сознание проявляется в деятельности; деятельность имеет социальную, общественно-историческую природу; деятельность есть активный, целенаправленный процесс, носящий продуктивный характер; деятельность имеет иерархическую структуру, компонентами которой являются потребности, мотивы, цели, задачи, условия, действия, операции; основная единица деятельности – действие, т.е. процесс, направленный на реализацию цели.

Принятие профессионального решения учителем можно представить как деятельность, мотивом которой стало затруднение в исполнении своих профессиональных обязанностей, целью является приведение субъекта (ученика) и/или среды в необходимое для обеспечения эффективности педагогического процесса состояние, задача – выявление/устранение/корректирование факторов, мешающих эффективному педагогическому процессу, действия педагога направлены на диагностику, корректирование, формирование, развитие учащегося/коллектива в конкретных условиях, операции – конкретные методы, которые использует педагог для достижения поставленной цели.

Социальная природа деятельности заключается в том, что самостоятельно человек не может открыть формы деятельности. Это происходит через обучение/усвоение образцов деятельности других людей. Таким образом, деятельность по принятию профессиональных решений есть усвоенный образец поведения. Необходимо отметить, что этот образец принимается за модель поведения не только во время профессионального обучения. В дошкольном учреждении, в школе, в различных секциях индивид встречается с педагогом и неосознанно усваивает стиль его поведения

Педагогическая деятельность имеет ряд особенностей, которые влияют на ее присвоение. Во-первых, это полисубъектность, то есть отсутствие возможности полного познания объекта (обучаемого) деятельности. Во-вторых, динамичность: с одной стороны,

постоянное изменение (развитие) самих субъектов, с другой – «условия дефицита времени, высокой ответственности за выработанное решение...» [6]. В-третьих, целью деятельности является идеальный образ, в котором заложены не только общечеловеческие, национальные и профессиональные ценности, но и индивидуальные, личностнозначимые ценности конкретного педагога. Педагогическая деятельность носит поисково-творческий характер, следовательно, предполагает индивидуальный творческий путь.

Главной целью педагогической деятельности является всесторонне развитая личность учащегося. Этого возможно достичь при условии активной деятельности самих воспитуемых. Получается, что педагогическая деятельность – деятельность по управлению другой деятельностью. Отличительной чертой системы управления другой деятельностью является ее эволюционирующая природа, так как объективные условия педагогической деятельности крайне не стандартны, а сама деятельность очень индивидуализирована.

В период профессионального обучения, когда студент воспринимает себя как будущего учителя, возможно сознательное моделирование усвоенного образца. Новые идеалы, более развитое мышление, рефлексия собственного поведения способствуют изменению сложившейся привычки решать профессиональные проблемы. Чтобы открыть перед будущим педагогом новые идеалы, подвигнуть на размышление необходима не только психолого-педагогическая теория, но и практика для ее применения.

Под практикой понимается не столько педагогическая практика в школе, сколько практические занятия, направленные на активизацию умений применять полученные психолого-педагогические знания для решения учебно-профессиональных задач. На таких занятиях педагог-мастер иллюстрирует продуктивные образцы поведения при принятии решения, объясняет разницу между обыденным и квалифицированным подходами к профессиональным проблемам. Постепенно студенты включаются в деятельность по решению профессиональных задач. Сперва с помощью преподавателя, потом коллективно обсуждая учебно-профессиональную задачу, в конце они усваивают сам алгоритм решения. На этом этапе формируются профессиональные (психолого-педагогические диагностические) новообразования: знания, умения, мотивы, установки и т.д.

Согласно Ю.Н. Кулюткину, задача есть отражение в сознании человеком соотношений его целей с конкретной ситуацией, в котором фиксируется несовпадение между желаемым (целями) и действительным (реальной ситуацией), а ценность учебных педагогических задач заключается в том, что:

1) они выступают в качестве промежуточного звена между теорией и практикой. Их использование позволяет до непосредственной педагогической практики синтезировать теоретические знания для решения профессиональных задач;

2) они предназначены для целенаправленного формирования профессиональных навыков и умений [3].

Неоспоримое преимущество учебных задач состоит в том, что при их использовании возможно достигать различных целей: репродуктивные задачи направлены на использование имеющихся знаний и умений, частично-поисковые – на самостоятельный анализ полученных знаний и выбор способа решения, в творческих задачах требуется вывить собственный способ решения. Практика О.В. Буддашевой показывает, что при использовании различных учебных задач возможно целенаправленно развивать умения: анализировать ситуации и формулировать цель, планировать, реализовывать принятое решение, оценить результат своей работы [1]. В.В. Хитрюк, говоря об обучении студентов-педагогов, также отмечает ценность учебных задач, которая заключается в: социокультурной и профессионально-педагогической направленности, формировании профессиональных компетенций, профессиональной, когнитивной, социальной, коммуникативной значимости результата, необходимость использования для решения информации, знаний и умений из различных научных областей (философия, педагогика, психология и др.) или разных отраслей одного научного поля (дидактика, теория воспитания, коррекцион-

ная педагогика и т. д.), применение полученных знаний в профессиональной деятельности [7].

Для составления и использования учебных задач необходимо учитывать ряд требований (по И.А. Зимней):

1) учебная задача должна конструироваться так, чтобы средства и методы деятельности, на усвоение которых направлен процесс решения задач, выступали как прямой продукт обучения;

2) учебная задача не используется изолировано, только в системе задач;

3) задачи должны обеспечивать достижение не только ближайших, но и отдаленных учебных целей;

4) задача должна соответствовать возможностям тех, кто ее решает (А.М. Матюшкин);

5) в задаче должна быть отражена познавательную потребность обучаемых (А.М. Матюшкин).

Л.Ф. Спирин определил шесть критериев успешного решения педагогической задачи: научная основа, воспитательная направленность, целесообразность, оригинальность, мастерство исполнения, своевременность [5]. В работе М.М. Кашапова предлагаются схожие критерии успешности решения проблемной ситуации: оперативности, необходимости, приемлемости, адекватности и целесообразности. Данные критерии успешности решения профессиональных задач требуют от педагога высокого уровня развития профессиональных и общекультурных компетенций: уметь самостоятельно определять цели и задачи своей профессиональной деятельности, прогнозировать ее возможные результаты, принимать оптимальное решение и воплощать его, адекватно оценивать достигнутые результаты, устанавливать целесообразные деловые и личные взаимоотношения с другими людьми, перестраивать собственную деятельность и поведение, быть готовым к «постоянному профессиональному росту, самостоятельному повышению квалификации» [2].

В.А. Слостенин, автор задачного подхода, подчеркивает первостепенную необходимость теоретического решения проблемной задачи, что позволяет наблюдать в континууме процесс принятия решения. На необходимость теоретических знаний для принятия квалифицированных профессиональных решений указывают Н.В. Кузьмина, Е.А. Григорьева, В.А. Якунин, разделяя профессиональный и непрофессиональный уровни решения педагогической ситуации. Для непрофессионала характерны интуитивные действия без осознания проблемы, без постановки целей. При профессиональном подходе происходит опора на теоретические знания.

Кроме того, теоретизированный процесс принятия решения представляется замершим, пригодным для детального изучения. Так М.М. Кашапов выделил три компонента процесса принятия педагогического решения: мотивационный (действия педагога зависят от возникающих у него личностных и профессиональных потребностей), содержательный (анализ проблемной ситуации, поиск «неизвестного, которое необходимо найти для успешного преодоления затруднения»), оценочный (выработка окончательного решения путем сравнения).

В свою очередь возможность изучения процесса позволяет выделить в нем этапы и алгоритмы. Это способствует построению идеальной учебной модели процесса решения психолого-педагогических диагностических задач. О необходимости и возможности алгоритмизации действий учителя в проблемной ситуации писали С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Ю.К. Корнилов, В.В. Хитрюк, ставя учителю в задачу искать «вторящиеся явления, которые можно обобщить и зафиксировать как объективные закономерности», а, следовательно и выработать стратегию решения.

О.В. Еремкина предложила следующую модель процесса принятия квалифицированного профессионального решения учителем: рассмотрение условий педагогической ситуации, взаимоотношения субъекта и среды, выявление внешних и внутренних противо-

речей; разделение известного и неизвестного, формулировка цели (целей); постановка проблемы (проблем), подбор релевантного психодиагностического инструментария для проверки правильности поставленной проблемы; формулировка гипотез на основе полученных результатов психодиагностики, их проверка; выбор методов и приемов воздействия (взаимодействия), прогнозирование результатов; обоснование правильности решения задачи.

Несомненным достоинством данной модели является учет субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса. Это отражается в постановке гипотез на основе результатов психодиагностики.

Данная модель представляет собой последовательность действий, где результат предыдущей операции определяет цель последующей. Совокупность последовательных действий есть не что иное, как отражение последовательной стратегии мышления. Следовательно, прежде чем обучать решению психолого-педагогических диагностических задач, нам необходимо установить, к какому типу стратегии при принятии решения чаще всего прибегает субъект.

Несмотря на то, что в педагогический вуз студенты приходят с уже сформировавшейся стратегией мышления и локусом контроля, пластичность мыслительных процессов и сензитивный период для профессионального обучения позволяют педагогам обучать их новому способу мышления. В качестве теоретической основы для обучения решению учебно-профессиональных задач мы принимаем теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Согласно автору, процесс формирования умственных действий происходит следующим образом: ориентация в задании (ознакомление с составом будущего действия в практическом плане, требованиями (образцами), которым оно должно соответствовать); осуществление действия во внешней форме с реальными предметами (на этом этапе субъект должен получить полную систему указаний и систему внешних признаков, на которые ему надо ориентироваться); освоение действия (возможен его перенос на аналогичные задания. Осуществляется выполнение действия без опоры на внешние предметы); перенесение действия в план громкой речи; перенесение громкоречевого действия во внутренний план (действия выполняются в плане внутренней речи с соответствующими его преобразованиями и сокращениями); переход выполнения действия из сферы сознательного контроля на уровень интеллектуальных умений и навыков.

Построение обучения по такой модели помогает, по выражению П. Я. Гальперина воспитать «дисциплинированное» или «систематическое» мышление.

Принципиально важно, что исходные формы внешнего действия требуют участия других людей, которые дают образцы этого действия, побуждают к совместному его использованию и осуществляют контроль за правильным его протеканием. Г.А. Нагорной были выделены показатели сформированности умения анализировать проблемную ситуацию: установление причинно-следственных связей, владение стратегией и тактикой воздействия, прогнозирование возможных результатов воздействия. Данные умения должны быть продемонстрированы преподавателем, своим примером он должен нацелить студентов на развитие этих умений.

Следовательно, для того, чтобы принятие профессиональных решений (общий алгоритм действий) перешел на уровень интеллектуальных умений и навыков, процесс обучения студентов решению психолого-педагогических диагностических задачи должен строиться согласно этапам П.Я. Гальперина. Однако исходя из особенностей возраста студентов, возможно пропустить или редуцировать этапы, связанные с предметными и/или громкоречевыми операциями.

На первом этапе происходит формирование мотивации и актуализации профессиональных интересов студентов. Будущие педагоги знакомятся с задачей: разбирают ее на составляющие, определяют цель. Для этого студенты должны иметь начальную психолого-педагогическую подготовку: знать и уметь пользоваться психолого-педагогическим

понятийным аппаратом, знать психологические особенности развития ребенка, иметь представление о причинно-следственных закономерностях воспитания и обучения.

На втором этапе преподаватель показывает, как решать ту или иную учебную задачу, предлагает ориентировочные основы действий: на что обращать внимание при выдвижении гипотез, какими средствами диагностики пользоваться, на что обратить внимание. На этом этапе происходит углубленное изучение диагностических методик, активизируются знания возрастной, общей психологии и педагогики, происходит понимание логики подхода к принятию квалифицированного профессионального решения.

Важно заметить, что при применении метода планомерного формирования умственных действий и понятий в вузовском обучении преподавателю необходимо уделить особое внимание анализу материала «с целью выделения таких инвариантов в конкретной области знания, которые позволяют значительно (иногда во много раз) уменьшить объем подлежащей усвоению информации». Такую работу может выполнить специалист, прекрасно знающий предметную область, а также владеющий основами психолого-педагогических знаний и обладающий опытом такой работы.

На третьем этапе студент самостоятельно решает учебные психолого-педагогические диагностические задачи по схеме, данной преподавателем. Происходит активизация умения последовательно выдвигать/ подтверждать/ опровергать гипотезы, устанавливать причинно-следственные связи, делать логичные выводы (принимать решение). Чаще этот процесс происходит во время групповой работы. Это позволяет сократить время на выдвижение гипотез, происходит понимание того, что гипотез может (и должно быть) много, задача рассматривается разными людьми с разных точек зрения.

На этапе перенесения действия во внутренний план каждый студент самостоятельно решает учебную задачу.

Завершающий этап «выполнение действия на уровень интеллектуальных умений и навыков» возможно пройти в период педагогической практики. Так как только тогда студент сталкивается с реальными профессиональными проблемами, которые ему необходимо решить, используя ранее полученные знания, умения и навыки.

С.В. Сковрцова описывает четыре этапа обучения решению учебных задач. На первом проводится анализ задачи, то есть обучаемые должны понять, что неизвестно и что необходимо искать (выявить проблему). На втором этапе осуществляется «поиск связей между данной информацией и неизвестными, составляя, таким образом, план дальнейших рассуждений или действий». Предлагается рассматривать похожие задачи, с решением которых учащиеся уже были знакомы. На третьем этапе реализация принятого плана работы с тщательным контролем каждого действия. Контроль может осуществляться преподавателем (на начальном уровне подготовке), группой студентов (во время семинарского занятия), самим студентом (при практическом применении своих знаний). Суть четвертого этапа состоит «в изучении самого процесса решения и возможной его проверки, а также в осмыслении возможности применения полученного опыта для решения других задач».

По мнению М.В. Булановой-Топорковой, теория поэтапного формирования умственных действий имеет большие заслуги и перспективы совершенствования методов эффективной «перекачки» знаний от учителя к ученику за счет организации и регламентации его активности.

Квалифицированный подход к решению профессиональных задач означает использование системы усвоенных знаний, сформированных умений, накопленного опыта практической деятельности для достижения цели в заданных условиях. Для формирования готовности студентов к принятию педагогического решения мы, прежде всего, должны изучить сам процесс принятия решения. Зная компоненты, факторы влияния, природу данного процесса, мы сможем создать модель процесса обучения, в ходе которого будет

формироваться готовность к квалифицированному принятию профессионального решения.

1. Булдашева, О.В. Обучение студентов педвуза компетентностному решению профессиональных задач [Текст] / О.В. Булдашева // Интернет-журнал «Науковедение». - 2014. - №6 (25).

2. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы - <http://static.government.ru/media/files/0kPx2UXxWQ.pdf>

3. Моделирование педагогических ситуаций [Текст] / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981.

4. Погожина, В. А. Процесс трансформации проблемной ситуации в задачу: содержательный анализ [Текст] / В.А. Погожина // Вестник ТПУ. - 2015. - №9 (162). – С. 126-131.

5. Спирин, Л.Ф. Разработка теории и методики решения педагогических задач [Текст] / Л.Ф. Спирин, М.Л. Фрумкин // Психолого-педагогические проблемы оптимизации деятельности преподавателя вуза. - Ярославль, ЯрГУ, 1984. - С. 17-30.

6. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б.М. Теплов. - М., 1961. - С. 346.

7. Хитрюк, В. В. Контекстные проблемные задачи и ситуации в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов [Текст] / В.В. Хитрюк // Педагогическое образование в России. - 2014. - №9. - С.127-130.

УДК 378

Педагогическая интернатура – новый межуровневый тип производственной практики

Любченко Ольга Андреевна, доц., к.п.н., зам. директора по ресурсному обеспечению, доцент департамента педагогики ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», LubchenkoOA@mgru.ru

В статье дано определение педагогической интернатуры как межуровневого типа производственной практики, сформулированы задачи, представлено содержание обязательных компонентов подготовки в интернатуре.

Ключевые слова: высшее образование; производственная практика; интернатура.

Pedagogical internship – new inter-level type of work practice

Lyubchenko Olga Andreevna, the associate professor, PhD (Education), the deputy director for resource providing, the associate professor of department of pedagogics of "The Moscow city university".

Abstract. In article definition of pedagogical internship as inter-level type of work practice is given, tasks are formulated, the maintenance of obligatory components of preparation in internship is submitted.

Keywords: the higher education; work practice; internship.

Интернатурой в современном высшем образовании именуют одну из форм последиplomной практики. Основной целью обучения в интернатуре является формирование профессиональных компетенций, необходимых для самостоятельной практической деятельности [2; 3]. В нашей стране наибольшее распространение подобного рода последиplomная практика получила в высшем медицинском образовании. В ходе эксперимента, проводимого в Московском городском педагогическом университете по созданию концепции и программы деятельности интернатуры в области педагогического и психолого-педагогического образования, авторы опирались преимущественно на опыт системы высшего медицинского образования, а также опыт практической подготовки педагогов ряда зарубежных образовательных систем (Великобритания, Германия, США, Франция) [1; 4].

Непрерывная педагогическая практика в профессиональной подготовке педагога в высшем педагогическом учебном заведении традиционно является важнейшим компонентом целостного процесса становления учителя и педагога-психолога. В городских педагогических вузах Москвы всегда уделялось большое внимание стажерской педагогической практике. Так, например, на 5 курсе в ГБОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» была введена стажерская педагогическая практика. Студенты выпускных курсов направлялись на год в учреждения образования г. Москвы с педагогической нагрузкой в половину ставки, зачисляясь в штат образовательного учреждения. Одновременно с этим они продолжали посещать занятия в объеме до 18 часов в неделю.

В условиях двухуровневой подготовки возможности непрерывной педагогической практики заметно сократились, прежде всего, из-за существенной разницы в длительности подготовок педагогов в специалитете и бакалавриате. Это породило необходимость поиска новых путей профессионально-педагогической практики выпускников бакалавриата. Одним из таких путей может стать интернатура.

Интернатура (лат. *internus* – внутренний) – первичная последиplomная специализация выпускников бакалавриата как направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», так и выпускников бакалавриата непедагогических вузов по одной из педагогических профессий, проводимая на базе образовательных организаций под наблюдением и руководством соответствующей кафедры вуза. Бакалавров, поступивших в интернатуру, предлагается называть интернами.

Интернатура должна стать составной частью обязательного полного педагогического образования. Основная цель эксперимента по созданию педагогической интернатуры – скорректировать цели, разработать содержание, формы организации и методы учебно-практической подготовки педагогических кадров для системы образования города Москвы. Целью интернатуры является прикладная практическая подготовка выпускников бакалавриата к профессиональной педагогической деятельности и предоставление будущим педагогам возможности для дальнейшего обучения в магистратуре по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование».

Задачи интернатуры:

1. Формирование и развитие у будущих педагогов профессиональных компетенций в сфере избранной деятельности.
2. Учебно-теоретическая подготовка выпускников бакалавриата в условиях, максимально приближенных к практике их будущей профессиональной деятельности.
3. Учебно-исследовательская подготовка выпускников бакалавриата, ориентированная на саморазвитие в профессиональной педагогической деятельности.
4. Совершенствование научно-практической подготовки бакалавров в избранной профессиональной деятельности.

Порядок приема в интернатуру устанавливается положением о педагогической интернатуре, утверждаемым федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования. Для организации приема и зачисления в интернатуру приказом ректора создается приемная комиссия. Претенденты подают в приемную комиссию заявление с приложением документов. Лица, предоставившие необходимые документы, допускаются к участию в конкурсном отборе. Прием в интернатуру осуществляется по результатам конкурса документов.

В интернатуру по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» могут быть зачислены и выпускники бакалавриатов непрофильных (непедагогических) вузов.

Подготовка интернов возможна только по очной форме. Учебные планы и программы подготовки в интернатуре разрабатываются образовательными и научными организаци-

ями самостоятельно, в соответствии с федеральными государственными требованиями, и включают в себя обязательный перечень практических компетенций.

В процессе обучения интернам предоставляется возможность выбора одного из двух направлений интернатуры (по «Педагогическому образованию» или «Психолого-педагогическому образованию»). Продолжительность обучения в педагогической интернатуре составляет 10-11 месяцев, в зависимости от продолжительности учебного года в образовательном учреждении.

Структура содержания образования в интернатуре учитывает национально-культурные традиции и все современные тенденции развития педагогики высшей школы. Учебный план данной ступени подготовки педагога строится по модульному принципу. Модуль является законченной, целостной системой учебно-практической и учебно-теоретической подготовки в сфере какой-либо специализированной профессиональной деятельности (например: помощника воспитателя в детском саду, помощника учителя начальных классов; помощника педагога-психолога; помощника социального педагога).

Интерну предлагается *набор из трех обязательных компонентов*, составляющих содержание подготовки в интернатуре: учебно-теоретический компонент; учебно-практический компонент; научно-практический компонент.

Набор из трех компонентов подготовки в интернатуре обязателен для всех проходящих подготовку в интернатуре. Однако, внутри двух компонентов подготовки (учебно-теоретического и учебно-практического) выделяется по два модуля, предполагающих выбор одного или другого, либо двух вместе. Один модуль внутри компонента связан с подготовкой по направлению «Педагогическое образование», а второй по направлению «Психолого-педагогическое образование». От того, какой набор модулей выберет интерн, будет зависеть содержание подготовки и его последующая специализация в той или иной профессионально-педагогической области.

Возможности выбора предоставляются на этапе поступления в интернатуру и зависят от личного желания поступающего и, вместе с тем, определяются следующими факторами: по какому направлению («педагогическое образование», «психолого-педагогическое образование») проходил обучение в бакалавриате будущий интерн; в какой сфере педагогической либо психолого-педагогической деятельности (дошкольное образование, начальная школа, центры дополнительного образования, центры психолого-медико-социальной помощи) предполагает работать выпускник; в магистратуре какого направления он планирует обучаться в дальнейшем.

Ориентируясь на эти факторы, каждый поступающий в интернатуру может выбрать различные траектории обучения внутри трех компонентов. В соответствии с этим содержание подготовки в интернатуре ориентировано на следующие аспекты профессиональной подготовки:

1. Научно-практический компонент. Компонент научно-практической подготовки в интернатуре по заданиям для интернов одинаков и для направления «Педагогическое образование», и для направления «Психолого-педагогическое образование».

2. Учебно-практический компонент.

2.1. Модуль «Учебно-практическая деятельность в качестве помощника воспитателя, помощника учителя (для направления – «Педагогическое образование»)».

2.2. Модуль «Учебно-практическая деятельность в качестве помощника педагога-психолога, помощника социального педагога в образовательном учреждении (для направления «Психолого-педагогическое образование»)».

В этом компоненте предполагается выбор одного из двух модулей, так как подготовка интерна в данном случае будет проводиться по какой-либо конкретной профессиональной деятельности.

3. Учебно-теоретический компонент

3.1. Модуль – Учебно-теоретический (для направления – «Педагогическое образование»).

3.2. Модуль – Учебно-теоретический (для направления «Психолого-педагогическое образование»).

В этих модулях предполагаются промежуточные тестирования в течение всего времени обучения в интернатуре (один раз в 2-3 месяца) по заданиям теоретико-прикладного характера. В данном компоненте подготовки предполагается выбор одного из двух модулей. Так же возможна подготовка по двум модулям одновременно. Возможность выбора позволяет сохранить право перехода из одного направления подготовки в другое в том случае, если интерн захочет изменить направление профессионализации по окончании интернатуры.

Организационная структура учебно-практической деятельности в интернатуре выстроена в соответствии с целью, задачами и содержанием предыдущей подготовки выпускников бакалавриата. Основной формой организации обучения в интернатуре является самостоятельная учебно-практическая и учебно-исследовательская работа по избранному профилю деятельности (помощник воспитателя, учителя, социального педагога и др.) в базовом образовательном учреждении. Помощь педагогическому наставнику в организации и проведении учебных занятий, воспитательных мероприятий и т.п.

Вместе с тем, обучение в интернатуре предполагает участие интерна в производственных совещаниях, педагогических советах, методических объединениях, профессиональных объединениях и других мероприятиях, проходящих в образовательном учреждении. Кроме того, осуществляется ведение документации в части практической подготовки интернов (план, график, отчетная документация).

Важной формой организации научно-практической подготовки обучающихся в интернатуре является обязательная работа в научных семинарах, проводящихся в университете профессорами курирующих кафедр. Подобные семинары систематически проходят в рамках деятельности научных школ кафедр университета. Не менее значимой формой организации научно-практической работы интернов является участие в других научно-практических мероприятиях курирующей кафедры и университета.

Большая часть методов обучения, применяемых в интернатуре, должна быть традиционной для отечественной высшей школы. При этом главной особенностью подготовки специалиста в интернатуре является принципиально иное (по сравнению с традиционными способами обучения) соотношение репродуктивных и продуктивных практических методов обучения. Обучение в интернатуре выстроено так, что продуктивные методы (частично-поисковый и учебно-исследовательский) доминируют над методами репродуктивного усвоения знаний. Поэтому лекции, семинары и лабораторно-практические занятия, а также применяемые в процессе их реализации методы отходят на второй план. На первом месте оказываются методы индивидуальной учебно-практической и научно-практической деятельности. Особое место предполагается уделить в течение всего процесса подготовки методам развития профессиональной рефлексии собственного опыта педагогом-интерном. Заканчивается обучение в интернатуре прохождением интерном итоговой государственной аттестации в форме защиты портфолио. Портфолио интерна представляет собой выполненное в период подготовки в интернатуре собрание работ, свидетельствующих о результатах его деятельности в различных областях: учебно-теоретической, учебно-практической, научно-практической. Цель портфолио – представить профессионально значимые результаты обучения в интернатуре, обеспечить мониторинг профессионального роста интерна в период обучения.

Содержание портфолио составляют следующие разделы: общие сведения об интерне; результаты профессиональной деятельности интерна, в том числе, динамика достижений учеников за год обучения автора портфолио в интернатуре; научно-методическая деятельность интерна; внеурочная деятельность интерна; учебно-материальная база, то есть,

вклад интерна в методическое оснащение своего кабинета, либо – кабинета педагога-наставника; работа интерна как классного руководителя; самооценка интерном результатов собственной профессиональной деятельности; отзывы о результатах учебно-практической и научно-практической деятельности аттестуемого; приложения. Портфолио представляет собой папку или комплект папок с названными тематическими разделами.

Оценка портфолио осуществляется 2 раза в год, в период сессии. Экспертиза портфолио проходит в рамках итоговой аттестации интерна. Реализация предлагаемого подхода к аттестации педагогов-интернов позволяет вовлечь в процесс управления качеством образования всех участников образовательного процесса – педагогов вуза и образовательного учреждения, обучающихся и их родителей.

Учебно-практический образовательный процесс подготовки в интернатуре строится при активном участии двух основных учреждений – интерн-центра и базовых образовательных учреждений (детский сад, школа, психолого-медико-социальный центр и др.). Педагоги-наставники подбираются из числа высококвалифицированных и опытных педагогов. Они готовятся к работе с интернами, регулярно обучаясь на курсах повышения квалификации, организуемых интерн-центром вуза. На курсах повышения квалификации педагоги-наставники готовятся и теоретически, и практически к обучению и курированию интернов.

Интерны закрепляются за педагогом-наставником, специально отобранным из числа педагогических работников данного образовательного учреждения. В течение всего времени обучения в интернатуре интерны работают на условиях полной занятости, в соответствии с требованиями очной формы обучения (восемь часов в день) не менее 4-х дней в неделю. Два дня в неделю отводится на консультации с преподавателем университета, курирующим данного интерна, посещение и работу в научных семинарах, ознакомление с лучшими педагогическими практиками (посещение мастер-классов известных педагогов, педагогов-психологов, других образовательных учреждений), построение исследовательских, образовательных и учебных программ. Таким образом, интерны находятся под двойным руководством: педагогического наставника от образовательного учреждения и преподавателя профильной кафедры университета.

Педагог-наставник интерна отвечает преимущественно за учебно-практическую составляющую подготовки интерна. А преподаватель, курирующий интерна от кафедры университета, несет ответственность за научно-педагогическую составляющую подготовки интерна. В течение всего времени прохождения интернатуры интерн составляет собственный портфолио, ведет дневник собственной учебно-педагогической деятельности, проводит научно-педагогические исследования, связанные с тем направлением педагогической деятельности, которое он избрал.

В течение всего времени обучения интерны проходят промежуточную аттестацию в форме, определяемой курирующей кафедрой. Это может быть тестирование, собеседование и пр. Тестирование по различным направлениям обучения в интернатуре проводится регулярно: предусмотрены входной, промежуточный и итоговый тестовый контроль. Кроме того, предусмотрено выполнение тестовых заданий в режиме самопроверки в рамках системы дистанционного обучения. Для проведения тестирования курирующей кафедрой разрабатываются примерные тестовые задания.

Собеседование проводится в рамках промежуточной (зимней и весенней сессий) аттестации и итоговой аттестации. В процессе собеседования (особенно при ответе на вопросы технологического плана и ситуационные задачи) интерн сможет продемонстрировать полноценные знания на уровне их интеграции, что позволит сделать заключение об освоении содержания учебно-теоретического модуля.

Научно-практический компонент учебно-практической деятельности интерна предполагает выполнение учебно-исследовательских и исследовательских заданий. Куратор со

стороны университета помогает в планировании, организации, проведении и анализе итогов научно-педагогических исследований, необходимых интерну в его работе.

Итогом работы интерна по научно-практическому направлению является проведенное, завершённое научно-педагогическое исследование (публикация статьи и выступление с докладом на конференции, круглом столе, методическом объединении и др.) в выбранной интерном области. Оно должно быть связано с его практической, педагогической деятельностью. Работа, опубликованная по итогам данного исследования, может засчитываться интерну при поступлении в магистратуру по педагогическому или психолого-педагогическому направлению.

В конце прохождения интернатуры предполагается аттестация интернов для получения документа государственного образца на право ведения профессиональной педагогической деятельности. Аттестация проходит в форме собеседования и представления результатов деятельности интерна в виде портфолио. Для аттестации интернов создается государственная комиссия из числа независимых экспертов (положение об аттестационной комиссии) из опытных работников и руководителей образовательных учреждений, представителей профессиональных сообществ, общественных организаций и преподавателей вуза от кафедр, отвечающих за педагогическую интернатуру.

Несмотря на то, что проектирование и реализация интернатуры базируется на взаимодействии социальных партнеров (образовательные организации различного типа и уровня) и это позволяет использовать их уже существующие материально-технические, производственные и кадровые ресурсы, тем не менее, процесс интеграции интерна в профессиональную деятельность требует дополнительного финансового обеспечения. Финансово-экономическое обеспечение деятельности педагогической и психолого-педагогической интернатуры призвано решить следующие задачи: оплату труда сотрудников Интерн-центра; оплату труда сотрудников базовых образовательных учреждений; выплаты интернам стипендии и заработной платы за работу в базовом образовательном учреждении. Организация и деятельность интернатуры в настоящее время требует бюджетного финансирования.

Не смотря на высокую значимость сферы образования в обеспечении жизнеспособности государства и общества в целом, законодательством не предусмотрены особые условия практической подготовки педагогических работников, необходимые для их интеграции в профессиональное сообщество. Для нормативно-правового обеспечения организации интернатуры следует, по аналогии со статьей 82 Закона об образовании, в которой определены особые условия реализации образовательных программ в медицинском и фармацевтическом образовании, внести изменения в Закон об образовании, в которых будут определены особые условия реализации образовательных программ в педагогическом и психолого-педагогическом образовании.

Представленные материалы экспериментальной работы позволяют сделать вывод о том, что педагогическая интернатура и подобные ей формы последиplomной практики: позволяют достичь улучшения качества профессиональной педагогической деятельности выпускников педагогических учебных заведений; будут содействовать предотвращению оттока перспективных начинающих учителей; положительно повлияют на личностный и профессиональный рост начинающих педагогов; позволят наиболее адресно удовлетворять потребности конкретного школьного округа (района, земли) в учителях; создадут условия для успешного продвижения педагога от фазы «выживания» к фазе «полной адаптации»; обеспечат условия постепенного вхождения в профессию.

1. Воровицков, С.Г., Орлова Е.В. Стажировочные площадки и педагогическая интернатура как средства совершенствования профессиональной среды московского образования// Оперезающее образование как фактор инновационного развития образовательных систем: Сб. статей по итогам научной сессии кафедры управления образова-

тельными системами ФПК и ППРО МПГУ. 17 марта 2011 г. – М.: Прометей, 2011. – С. 89-93

2. Геворкян, Е.Н., Савенков, А.И., Айсунова, О.А., Вачкова, С.Н., Воропаев, М.В., Зиновьева, Т.И., Львова, А.С., Любченко, О.А. и др. Национальная система независимой оценки и сертификации в педагогической сфере деятельности: коллективная монография / Науч. ред. А.И. Савенков. – М.: Издательство «Перо», 2015. – 161 с.

3. Геворкян, Е.Н., Савенков, А.И., Егоров, И.В., Вачкова, С.Н. Интернаттура как форма организации последипломной практики в системе высшего профессионального образования // Вестник МПГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 2. – С. 32-43.

4. Любченко, О.А., Львова А.С., Попов Ю.А., Каитов А.П. и др. Педагогическая практика в бакалавриате и магистратуре: концепция, содержание, методика: учебно-методическое пособие / под научной ред. проф. А.И. Савенкова. – М: Перо, 2015. – 301 с.

УДК 378. 147.88

Сетевое партнерство как фактор модернизации высшего образования

Арасланова Анастасия Александровна, к.п.н., доц. кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Сургутского государственного педагогического университета, soldatovaa@list.ru

Аннотация: В статье представлено сетевое партнерство как фактора модернизации высшего образования.

Ключевые слова: социальное партнерство; педагогическое образование; педагогическая практика; педагогическая интернаттура; кластерный подход.

Network partnership as factor of modernization of the higher education

Araslanova A., PhD (Education), associate professor of the theory and technique of primary and preschool education of the Surgut state pedagogical university.

Abstract: The network partnership as factor of modernization of the higher education is presented in article.

Keywords: social partnership; pedagogical education; student teaching; pedagogical internship; cluster approach.

Новые стратегические ориентиры и системная сложность социально-педагогических проблем высшего образования обуславливают необходимость обращения вузов к социальному партнерству как важнейшей составляющей интеграционных процессов в образовательно-информационном пространстве. Социальное партнерство рассматривается как разделяемая всеми заинтересованными целевыми группами социума и приводящая к позитивным синергетическим эффектам технология совместной деятельности, основанная на признании важности интересов всех участников и необходимости повышения их ответственности за исполнение согласованных решений, достигнутых в ходе конструктивного открытого социального диалога [1; 2]. Термин «социальное партнерство» происходит от латинского слова «socialis» (товарищеский, общественный) и французского слова «le partenaire» (партнер, компаньон). В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы» социальное партнерство определяется как фактор модернизации высшего образования в регионе.

Приобретающее в последнее время все более широкое распространение в системе зарубежного и отечественного высшего образования социальное партнерство нацелено на подготовку мобильных и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному саморазвитию и самореализации. Переориентация деятельности отечественных учреждений высшей школы на социальное партнерство как механизм удовлетворения требований усложняющегося производства в сочетании с компетентностной парадигмой подготовки специалистов вносит качественные изменения в содержание, структуру и формы обучения. Эволюционные тенденции в высшей школе, связанные с необходимостью повышения качества образовательной подготовки специалистов, спо-

собствуют вовлечению широкого круга заинтересованных лиц в обсуждение проблем модернизации высшего образования в регионе с опорой на социальное партнерство для достижения компромисса и согласия в вопросах профессиональной подготовки и трудоустройства специалистов.

Социальное партнерство рассматривается как разделяемая всеми заинтересованными целевыми группами социума и приводящая к позитивным синергетическим эффектам технологии совместной деятельности, основанная на признании важности интересов всех участников и необходимости повышения их ответственности за исполнение согласованных решений, достигнутых в ходе конструктивного открытого социального диалога. В условиях регионализации социальное партнерство как основа повышения качества высшего образования предполагает участие заинтересованных сторон в соучредительстве и выработке единой образовательной стратегии, привлечении к многоуровневому и многоканальному финансированию учреждений высшего образования и т.п.

Развитие теории и практики социального партнерства высшем образовании предполагает выявление, анализ, систематизацию, обобщение и перенесение уникального исторического опыта, накопленного отечественной высшей школой в предыдущие периоды своего развития, на современный этап модернизации высшего образования. Особый интерес представляет исторический опыт партнерских отношений в сфере высшего образования в контексте развития культурно-исторических ценностей, норм и традиций в советский период, не утративший своей высокой общественной значимости и в наши дни. Сопоставительный анализ позволит выявить глубинные причины возникновения многих проблем, решаемых высшей школой на современном этапе, спрогнозировать оптимальные пути развития регионального высшего образования в долгосрочном периоде.

Главным новшеством в формате социального партнерства в образовательно-информационном пространстве высшей школы выступает феномен производственно-образовательного кластера, прототипами которого в эпоху социализма являлись территориально-производственные комплексы (ТПК). Современные рыночные кластерные структуры и ТПК советской плановой экономики объединяет ориентация на получение наибольшего экономического эффекта в процессе специфического выбора технологических структур и механизмов их формирования. Принципиальное отличие анализируемых интеграционных структур, как свидетельствует зарубежный опыт, проявляется в том, что управление современными рыночными кластерными структурами формируется, преимущественно, «снизу» по инициативе участников, в то время как нерыночные ТПК управлялись «сверху» по командно-отраслевому принципу.

Анализ источниково-фактологической базы, охватывающей массив монографий, брошюр и журнальных статей, доступных архивных материалов 1980-1999 гг., показал явную недостаточность изученности проблем развития высшего образования в СССР и РФ. В современной специальной литературе сохраняется множество неоднозначных оценок степени сопоставимости уровня развитости высшего образования в СССР и странах Запада. Многочисленные научные публикации свидетельствуют: дискурс о социальном партнерстве учреждений высшего образования с ключевыми рыночными субъектами отличается мозаичностью, отсутствием устоявшихся представлений, неоднозначностью оценки выполняемых в общественной жизни функций. Более того, следует отметить, что, несмотря на обширные области поиска путей преодоления существующих диспропорций в деятельности высших учебных заведений, до сих пор все еще не найдено достаточно эффективных методов и технологий, позволяющих качественно и количественно удовлетворить потребность экономики в квалифицированных профессиональных кадрах. Проведенный анализ показал, что концептуальные основы и методология подготовки компетентного специалиста для регионального рынка труда на основе совершенствования института социального партнерства затронуты в отечественной педагогико-

психологической литературе явно недостаточно. Кроме того, имеет место негативное отношение к опыту советской высшей школы.

За прошедшее десятилетие накоплен бесценный опыт организации различных форматов взаимодействия вузов с региональным сообществом: создание совместных структур по обеспечению реализации интересов вуза и бизнеса (система обучения взрослого населения, агентства по трансферту технологий, агентства сертификации профессиональных квалификаций, мониторинговые службы по исследованию рынков труда и образовательных услуг и т.д.); формирование фондов целевого назначения для развития вуза; создание и совместное управление корпоративными благотворительными фондами для развития человеческого капитала территорий (иных социально значимых целей); учреждение постоянно действующих грантовых программ на условиях партнерства органов региональной власти, вуза и бизнес-организаций; совместное администрирование региональных ярмарок образовательных проектов (других мероприятий); формирование ресурсных центров на основе бюджетного и внебюджетного финансирования, в которых концентрируются эксклюзивные ресурсы и обеспечена их доступность для местного населения; развитие с участием партнеров сервисной инфраструктуры в самом вузе (бизнес-инкубатор, маркетинговая служба, центр планирования карьеры и трудоустройства, клубы выпускников и др.). [1; 3; 4]. Конечно, приведенный перечень форм социального партнерства в высшем образовании не является исчерпывающим. Более того, мы считаем перспективным проведение проектных работ по следующим перспективным направлениям дальнейшего развития социального партнерства в аспекте учета регионального рынка труда: внесение необходимых изменений в организацию образовательного процесса вуза (проектирование и реализация спецкурсов и спецпрактикумов по заявкам работодателей на базе образовательных организаций; целевой набор абитуриентов); модернизация организации и дидактико-методического сопровождения производственных практик (научно-методическое обеспечение, корректировка инструктивно-отчетной документации, цифровизация процедуры и формы представления документации); организации новых форм сотрудничества образовательных организаций и вуза (мастер-классов, стажировочных площадок, педагогической ординатуры, научно-практических конференций на базе школ, психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной мотивации, школ для наставников и тьюторов, вебинаров); разработки аутентичного методического портфеля выпускника вуза, согласованного с работодателем; формирование пакета востребованных выпускных квалификационных работ по запросам работодателей; организации внутривузовского и межвузовского взаимодействия студентов разных уровней подготовки (проектные и проблемно-исследовательские группы студентов); заключение договоров о выполнении конкретных информационно-методических проектов для образовательных организаций региона.

С нашей точки зрения, в современных условиях наиболее прогрессивный подход к организации сетевого социального партнерства педагогического вуза должен быть основан на кластерной концепции в формате «портфеля ресурсов» (репутационных, кадровых, интеллектуальных, программно-информационных, материально-технических и т.д.). Кластер (от англ. Cluster – гроздь, сгусток, скопление, концентрация, группа) – «организационная форма объединения усилий заинтересованных сторон в направлении достижения конкурентоспособных преимуществ. Объединение субъектов должно проходить на основе взаимодополнения опыта и научных наработок» [5, с. 25].

Кластерная концепция предлагает «беспроигрышную» модель конкуренции, предоставляя возможность достижения выгоды каждому из участников кластера, формирует новый подход к структурированию регионального хозяйства, предоставляет передовую форму институциональной организации инновационного процесса. Основу кластерной концепции составляют: эффект регионализации, необходимость унификации организаци-

онного технологического инструментария, целесообразность их дифференциации в силу характера и специфики конкретной страны (группы стран, регионов и т.д.).

Мы разделяем убежденность Т.И. Шамовой в перспективность кластерного подхода в образовании: это «важнейший путь повышения его конкурентоспособности, потому что: при кластерном подходе разработка конкретной проблемы распределяется между всеми участниками кластера; опора на развитие потенциальных возможностей каждого участника образовательной программы за счет взаимодействия и интеграции усилий всех на основе партнерства; высокую конкурентоспособность образования могут обеспечить не отдельные образовательные учреждения (пусть даже достигшие высокого уровня качества образования), а *кластеры субъектов*, задействованные на образование, связанные между собой решением конкретного аспекта национальной проблемы» [5, с. 28-29].

Действительно, как свидетельствует накопленный зарубежный и отечественный практический опыт, характерными особенностями успешной производственно-хозяйственной деятельности кластера могут явиться: оптимизация взаимосвязей (на основе кооперации и сотрудничества) между различными субъектами территории – государством, производственными структурами, научно-образовательным сообществом и общественностью, позволяющие участникам приобретать более высокий рыночный потенциал в сравнении с организациями, не охваченные кластеризацией; жесткая ориентация на потребности рынка.

1. Арасланова А.А. Интеграция науки, образования и производства: синергетический эффект// *Философия образования*. – 2011. – №1 (34). – С.26-31

2. Воровицков С.Г. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: ресурс решения инновационных проблем// *Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций*. – 2015. – № 4. – С. 1222-1225

3. Татьяначенко Д.В., Воровицков С.Г. Образовательно-производственное партнерство как новая форма организации основного высшего и дополнительного профессионального образования // *Педагогическое образование и наука*. – 2015. – № 5. – С. 115-122

4. Шайдуллина А.Р. Интеграция ссуза, вуза и производства в региональной системе профессионального образования: Автореф. док. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2010. – 28 с.

5. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем// *Взаимодействие образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и качества образования региона: Матер. X Международ. образовательного форума: В 2 ч.* – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – Ч. 1. – С. 24-29

УДК 377

Проблемы в становлении успешности обучающихся колледжа в процессе профессиональной подготовки

Сухова Елена Ивановна, проф., д.п.н., проф. департамента педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», академик МАНПО, elenaivanovna.suhova@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются отдельные проблемы, связанные с профессиональной подготовкой обучающихся в педагогическом колледже, технологии обучения дошкольников/младших школьников исследовательской деятельности, формы организации деятельности и методы, используемые в проектировании исследовательской деятельности для дошкольников/младших школьников, востребованность выпускников в образовательных организациях, запросы работодателей к подготовке молодых специалистов; проектирование образовательной программы в рамках модульного обучения в условиях педагогического колледжа.

Ключевые слова: профессиональная подготовка студентов педагогического колледжа, конкурентоспособность современных воспитателей детских садов, учителей началь-

ных классов, инновационные технологии, исследовательская деятельность дошкольников.

Problems in formation of successful training college in the process of professional training

Sukhova Elena Ivanovna, professor, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogics Institute of pedagogics and education psychology of the SJSC of Moscow Regional Educational University

Abstract: The article deals with certain problems related to the vocational training of students in a pedagogical college, the technology of teaching preschoolers / junior schoolchildren of research activities, forms of organization of activities and methods used in designing research activities for preschoolers / junior schoolchildren, the relevance of graduates in educational institutions, requests employers to prepare young professionals; design of the educational program in the framework of modular training in a pedagogical college.

Keywords: professional training of students of the pedagogical college, competitiveness of modern kindergarten teachers, primary school teachers, innovative technologies, preschoolers research activities.

Изменения, которые с завидной регулярностью происходят в системе профессионального образования оказывают влияние на стратегию и тактику развития всех его ступеней, в т.ч. учреждений среднего профессионального образования. Анализ существующей практики образовательных организаций г. Москвы показал, что существует противоречие между возрастающими требованиями в профессиональной компетентности воспитателя/учителя и современным уровнем образованности будущих специалистов. Для того, чтобы молодые специалисты после окончания колледжа могли найти свое место в профессии и были востребованы на рынке образовательных услуг необходимо еще на этапе обучения ориентировать их на выбор своего личного образовательного маршрута в получении основной специальности, а если возможно, и дополнительной специализации. Такой подход расширяет поле выбранной специальности и помогает выпускнику колледжа в определении дальнейшего для себя направления образования в вузе. Современная система среднего профессионального образования ставит перед собой цель в получении не только необходимых теоретических знаний и практических умений, востребованных в профессии, но и становлении творческой, конкурентноспособной личности.

Для реализации данной цели важной составляющей выступает учет потребностей работодателей образовательных организаций, которые ориентируются на запросы окружающего социума, т.е. чаще всего родителей воспитанников. Именно родители, зная интересы своих детей и выдвигают предложения по посещению ими дополнительных занятий, кроме обязательных, определенных программами дошкольных организаций и школы. Если данные запросы учитываются педагогическими колледжами в планировании содержания дисциплин в образовательном процессе, то такой подход будет способствовать формированию на этой основе единой многофункциональной, скоординированной и востребованной системы подготовки будущего педагога.

В значительной мере активному обсуждению данной проблемы способствует обмен мнениями педагогов образовательных организаций/учреждений и преподавателей колледжей на специально организованных конференциях, семинарах, мастер-классах, которые проводятся не только в Москве, но и в других городах России, а также в странах ближнего и дальнего зарубежья. Положительным опытом может служить специально созданная в колледже служба по взаимодействию с социальными партнерами, которая способствует укреплению связи педагогического колледжа с разными типами детских образовательных организаций/учреждений.

Ориентируясь на социальные запросы родителей, преподаватели педагогических колледжей могут скорректировать и свои образовательные программы, добавляя в дисциплины соответствующих модулей инновационные технологии, которые уже сейчас оста-

точно широко востребованы в системе общего среднего образования: STEM, STEAM технологии, использование робототехники в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, технологии «Говорящие стены», исследовательской деятельности и др.

К сожалению, практика показывает, что, если в каких-то колледжах и дается теоретический обзор инновационных технологий, то на практическое их использование в работе с обучающимися, как правило, не хватает учебных часов и уж, тем более, отсутствует системная работа по данным технологиям на педагогической практике в детских образовательных организациях.

Собственный опыт будущего педагога в приобретении данных умений позволит ему в дальнейшем самостоятельно выбирать заинтересовавшие его технологии, способы обучения по ним детей, подбирать формы, методы и средства организации обучения в конкретном образовательном учреждении/организации. Например, в детском саду в рамках дополнительного образования, представляется возможность молодому педагогу работать по предложенной им технологии, что активно поддерживается и детьми, и родителями.

Однако не стоит забывать, что выпускник колледжа не всегда может получить в московских дошкольных организациях/учреждениях и начальных классах должность воспитателя или учителя, если он имеет только диплом о среднем профессиональном образовании. Часто такие молодые специалисты приходят в детский сад на должность младшего воспитателя или педагога в группу продленного дня, что не дает им в полной мере проявить полученные в колледже знания и умения на практике.

Другое дело, если выпускник колледжа еще имеет какую-то дополнительную прикладную специальность, практический опыт которой, он мог бы применить в системе дополнительного образования. Например, в области художественно-эстетического направления, робототехники, руководителя кружка по организации исследовательской деятельности с дошкольниками или младшими школьниками. Если выпускник колледжа начинает работать в учреждении дополнительного образования, то оценка заинтересованности социума будет зависеть от того, насколько профессионально и творчески применяются знания и умения молодым педагогом.

Для того, чтобы помочь будущему педагогу в условиях колледжа овладеть отдельными прикладными умениями в освоении инновационных технологий, на практических занятиях, в рамках профессиональных дисциплин, желательно не только знакомить обучающихся с перечнем технологий, но и показывать алгоритм, логику организации педагогической деятельности, вариативные подходы к использованию конкретной технологии в зависимости от условий ее применения, потенциальных субъектов данного процесса, а также представить результаты своей работы на конкурсе, олимпиаде или в виде итоговой аттестации по модулю и т.п.

Например, представление STEM или STEAM проекта, моделирование какого-то объекта с использованием LEGO-конструирования, проекты по мультистудии, исследовательские проекты в живой и неживой природе и т.п.

Преподаватели, под руководством которых организуется практическая работа студентов на занятиях, сами должны хорошо освоить данную технологию, по возможности, на педагогической практике в образовательной организации, показать ее в действии и, лишь после этого предлагать выбранную технологию студентам [1].

Для начала, пока у студентов отсутствуют элементарные умения для организации такой деятельности с детьми, один проект (коллективную работу) могут выполнять несколько обучающихся. Каждому студенту курирующий преподаватель подбирает взаимодополняемые задания, решение которых в общей совокупности и представляет целостный проект, например, подбор дидактических (развивающих) игр, перечень опытов для экспериментирования, моделирование из обозначенного конструктора (пример, Yhocube) и творческое применение полученной конструкции в практике.

Разработанные задания выстраиваются в определенной последовательности в соответствии с предполагаемым результатом, подбираются содержание, формы, оборудование и т.п.

На педагогической практике студенты сначала работают под руководством воспитателя (педагога) конкретной образовательной организации, которые подсказывают, уточняют особенности руководства выбранной студентом деятельности с учетом возраста детей, при необходимости предлагают свои возможные варианты проектов и лишь получив необходимые консультации по конструированию (экспериментированию), студенты допускаются до работы с детьми.

Наилучший результат от подобной деятельности получается в том случае, когда все дисциплины отдельного модуля дополняют друг друга в разработке и реализации данного проекта, где на примере конкретной работы происходит интеграция учебного материала вокруг ведущей идеи, закрепленной в обобщенной трудовой функции профессионального стандарта педагога.

Такие маленькие победы каждого студента в совместной деятельности воспитывают умения работать в коллективе на достижение общего положительного результата.

Эффективность данного вида работы также сказывается общей на профессиональной подготовке студентов, т.к. обучающиеся на собственном опыте получают пример деятельности подхода в обучении детей, конкретизируются профессиональные компетенции и у будущих педагогов, а также осуществляется подготовка студентов к реализации трудовых функций и действий, заявленных в профессиональном стандарте «Педагог».

Используя вышеназванный вид деятельности у обучающихся формируются умения на основе системно-деятельностного подхода решать конкретные педагогические задачи; понимать логику изучаемых объектов, их взаимосвязь; складывается умение работать в команде и уверенность в самопрезентации полученных данных.

Другим критерием успешности для будущего специалиста в процессе обучения в колледже является формирование умения находить свое место в окружающем социуме, где он мог бы реализовать себя как личность, нарабатывая социальный опыт познания, деятельности и отношений между людьми. Поэтому для профессиональной подготовки обучающихся важно научиться взаимодействовать с той социальной средой, которая складывается в рамках образовательного процесса в колледже. В дальнейшем будущий педагог должен быть готов к принятию самостоятельных решений, ситуации выбора, способен влиять на среду, изменяя ее или изменяя самого себя. Обучение активному вхождению в социум – важная задача для каждого начинающего специалиста. На ее решение необходимо разработать преподавателю для каждого занятия серию педагогических задач (или ситуационных задач), направленных не только на воспитательно-образовательную деятельность с воспитанниками, но и умение находить компромиссные (позитивные) решения, которые возникают при взаимодействии с родителями (лицами, замещающими родителей), представителями социального окружения.

Важным аспектом подготовки студентов колледжа к будущей профессии, является ориентация каждого молодого человека в дальнейшем профессиональном самоопределении и самореализации. Часто на начальном этапе обучения молодые люди еще не до конца осознают сделанный ими выбор на будущую специальность, да и профессия педагога в последние годы не всегда интересна и престижна среди выпускников школы. Поэтому для преподавателей колледжа необходимо расширить спектр мероприятий, которые будут развивать познавательный интерес студентов к выбранной профессии и решить для себя, продолжить ли обучение по данному специальности в вузе.

В определенной степени этому могут помочь встречи студентов вуза и колледжа в тех или иных совместных мероприятиях, встречи в образовательных организациях/учреждениях с руководством и педагогами (воспитателями) школ, центров детского

творчества, организаций дополнительного образования, детских домов (интернатов) и т.п. Нельзя сказать, что такие мероприятия не проводятся, однако, к сожалению, они часто имеют формальный характер и очень редко, когда студенты колледжа приходят на совместные семинарские (практические) занятия к студентам вуза или являются организаторами (участниками) мероприятий для дошкольников или учащихся школы в стенах своего колледжа.

Подобные встречи, личностный опыт подготовки и участия в проведении массовых мероприятий помогает будущему педагогу определиться в правильности выбранной профессии, развивать организаторские способности, умения собственного публичного представления, т.к. практика работы со студентами показывает, что они часто затрудняются в самопрезентации результатов выполненной работы.

Важной составляющей в профессиональной подготовке студентов является умение выстраивать коммуникативные отношения профессиональным сообществом по месту работы. Молодые люди не всегда умеют на новом месте работы объективно оценить отдельные собственные знания, умения, способности, качества, поэтому еще в процессе обучения предлагать такие задания, решение которых позволит студентам «посмотреть на себя со стороны», услышать мнение сокурсников на те или иные умозаключения, возможно, отстраненный анализ (сравнение, оценку) отдельных конкретных качеств личности, ведь путь познания другого и себя, по мнению М.И. Лисиной [2], состоит в приобщенности к другим людям.

В связи с этим студентам желательно больше предлагать заданий, связанных с их выполнением в группе сокурсников, причем состав групп следует чаще менять, чтобы обучающиеся учились выстраивать отношения каждый раз в зависимости от нового типа задания, обращая особое внимание на ответственное выполнение не только своей части работы, но и уметь защитить/отстоять интересы всех членов группы. Ведь именно через стремление понять, оценить других, человек познает себя и открывает другого.

Таким образом, успешность обучающихся педагогического колледжа в процессе профессиональной подготовки как будущих специалистов, зависит от того, насколько они готовы оперативно реагировать на изменения, происходящие в современной системе образования, от степени подготовленности к использованию в своей практической работе инновационных технологий, готовности проявить свои профессиональные способности в выстраивании взаимодействия с детского сада/начальной школы и семьи, с коллегами по педагогическому сообществу.

1. Зубенко Н.Ю., Сухова Е.И. Особенности построения STEM-модуля «Проектирование образовательных программ дошкольного образования» для бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» // *Общество: социология, психология, педагогика.* – 2018. – № 11. – С. 76-80.

2. Лисина М.И. *Общение, личность и психика ребенка.* – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.

УДК 371:373.1

Тенденции современного образования: личностно-ориентированная цифровая образовательная среда

Дмитриева Елена Егоровна, преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Рязанского филиала Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, г. Рязань, dmitrieva_ee91@mail.ru, SPIN-код 4421-6056.

Аннотация. В статье автор поднимает вопрос необходимости создания личностно-ориентированной цифровой образовательной среды. Рассматриваются преимущества и препятствия реализации этого проекта. Иллюстрируются существующие формы личностно-ориентированной цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: личностно-ориентированная образовательная среда; MOOK; электронное портфолио; электронный дневник.

Trends of the modern education: the student-centered digital educational environment

Dmitrieva Elena Egorovna, instructor of the Social-Humanity Department of the Ryazan Branch of the Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ryazan

Abstract. In this article the author rises the question about the necessity of the creation of the student-centered digital educational environment. The author shows the advantages and the disadvantages of this project's realization. The authors shows the real formats of the student-centered digital educational environment.

Keywords: student-centered digital educational environment; MOOK; digital cumulative files; online homework diary.

Признаваемый научным сообществом кризис системы национального образования, не в последнюю очередь связанный с современными общемировыми тенденциями глобализации и компьютеризации образования, ставит перед необходимостью пересмотреть образовательные технологии. Для современного человека важно, в первую очередь, раскрыть себя как личность, познать свои склонности и интересы и, в конечном итоге, самореализоваться. Достижения данной цели возможно при планировании индивидуально-образовательного маршрута на основе информации о самом обучающемся: особенностях его мышления, темпераменте, интересах, поведенческих паттернах и т.д.

Принимая во внимание колоссальный объем таких данных, встает вопрос о возможности цифровых технологий взять на себя часть аналитической и планировочной функций. Когда речь заходит о делегировании части образовательных функций компьютеру, сторонники традиционного обучения приводят результаты многочисленных исследований, которые показали, что эффективность от учителя-компьютера значительно ниже, нежели от учителя-человека. Так как пока только влияние другого человека способно побудить к поиску знаний, к самосовершенствованию, к размышлению.

И, тем не менее, возросшая доступность Интернета, распространение сложных мобильных устройств, изменения в менталитете общества подтверждают идею, кажущуюся фантастичной еще двадцать лет назад, о возникновении цифровой образовательной среды, способной удовлетворить потребности каждого ее участника.

Цифровая образовательная среда: преимущества и препятствия реализации. 25 октября 2016 года Президиум Совета при Президенте РФ утвердил паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в РФ». Главная цель которого – «формирования такой среды, в которой мог бы эффективно реализовываться принцип непрерывного обучения – обучения на протяжении всей жизни».

М.Э. Кушнир, член правления Лиги образования, определяет цифровую образовательную среду как «открытую совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса» [7].

На настоящий момент это одно из немногих определений, содержащее прилагательное «цифровая» в своем составе. Так как сегодня педагоги употребляют такие понятия: информационная, цифровая, информационная цифровая, информационно-коммуникативная, виртуальная образовательная среда. Однако проведенный анализ данных понятий (ФГОС, Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования под редакцией И.В. Роберта, Т.А. Лавиной, статьи О.В. Галустян, работы С.Д. Каракозова) показал, что термин «цифровая» постепенно заменяет «информационная» как более современный, обозначающий использование цифровых технологий по хранению, передаче и созданию информационного продукта.

Необходимо отметить, что цифровая образовательная среда не может ограничиваться используемыми технологиями. По одному из определений В.А. Ясвина, образовательная среда «представляет совокупность материальных факторов образовательного процесса и межлических отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе

своего взаимодействия» [6, с.171]. Таким образом, цифровые технологии представляют собой совокупность материальных факторов. В то время как субъекты цифровой образовательной среды создают канву межличностных отношений, которые определяют степень влияния среды на развитие личности. На эту зависимость указывает В.А. Ясвин: «чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие» [6, с.11]. А исходя из общемировой тенденции перехода на стадию цифрового общества, необходимо уже сегодня задуматься над проблемой создания, поддержания, исследования цифровой образовательной среды на основе личностно-ориентированного подхода.

Сторонники создания и развития личностно-ориентированной цифровой образовательной среды (С.Д. Каракозов, И.Б. Горбунова, А.Г. Савина, М.Э. Кушнир, Г.О. Астафуров, Т.Ю. Быстрова, В.А. Ларионова и др.) называют ряд ее преимуществ в сравнении с традиционной образовательной средой: оптимизация и интенсификация образования, индивидуализация процесса обучения, возможность дистанционного обучения, частичная автоматизация учительского труда, экономия на печатных изданиях. Таким образом, создание личностно-ориентированной цифровой образовательной среды является решением многих современных проблем (См. Таблица 1)

Таблица 1. Возможности личностно-ориентированной цифровой образовательной среды

Проблема	Способ решения	Комментарий
Большой объем теоретической учебной информации	Оптимизация	Сокращение информативной части урока (т.к. ученики способны самостоятельно узнать теоретический материал), увеличение времени на практическую работу, дискуссии, рефлексию.
Нехватка специалистов, занимающихся продвижением науки	Интенсификация	Расширение источников информации (не только учитель и учебник). Возможность наглядно (не по схемам, а в видеоформате) показать сложные физические, химические, биологические процессы.
Противоречие между теорией (разный уровень обучаемости) и практикой (одинаковые требования к ученикам)	Индивидуализация	Планирование индивидуального образовательного маршрута с учетом психолого-педагогических, медицинских характеристик субъекта.
Неравный доступ к образовательным ресурсам	Дистанционное обучение	Возможность каждому, независимо от места пребывания, финансовых возможностей, уровня здоровья получать качественное образование.
Неэффективность расхода рабочего времени учителя	Частичная автоматизация учительского труда	Сокращение времени на проверку и создание контрольно-тестовых материалов.
Проблемы экологии	Экономия на печатных изданиях	Сокращение использование древесины для выпуска учебников, рабочих тетрадей и т.п.

Противники создания личностно-ориентированной цифровой образовательной среды называют ряд серьезных препятствий, способных вызвать негативный эффект от ее создания. Названные препятствия можно разделить на две группы: технологические и психологические. К технологическим относятся опасения по поводу качества учебных материалов, доступных каждому и принимаемых всеми, качества подачи информации, реаль-

ной возможности провести аналитику информационных следов пользователя, а также результатов психолого-педагогических тестов для планирования индивидуального образовательного маршрута.

Психологические препятствия: опасения по поводу исчезновения преподавателя и академического сообщества из-за введения компьютеров-учителей, нерешенность проблемы самодисциплины и мотивации учащихся при цифровом формате обучения, снижение доли живого общения между всеми участниками образовательного процесса.

Но, несмотря на количество противников внедрения цифровой образовательной среды, объективные препятствия, мешающие этому процессу, личностно-ориентированная цифровая образовательная среда – новая реальность, отражающая запрос общества [3].

Перспективы развития личностно-ориентированной цифровой образовательной среды. В данном разделе речь пойдет о некоторых цифровых образовательных технологиях, используемых уже сегодня и имеющих большой потенциал для развития [1; 2].

Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) – одна из наиболее разрабатываемых на сегодняшний день цифровых образовательных технологий. Т.Ю. Быстрова, В.А. Лариона и др. определяют: «Под массовым открытым онлайн-курсом будем понимать размещенную в открытом доступе структурированную, методически обоснованную, целенаправленную последовательность учебнометодических, контрольно-измерительных материалов и других средств для реализации учебной деятельности в формате исключительно электронного обучения [4; 5]. Фактически МООК это видеолекции известных профессоров и преподавателей и задания для проверки/самопроверки усвоенной информации, а также возможность (он-лайн/офф-лайн) общаться с преподавателем и другими обучающимися (форумы, чаты).

Платформа moodle позволяет создавать автоматизированные формы контроля усвоенных знаний: различные тестовые задания, эссе. Учащийся получает сразу результат проверки работы, а учитель видит конечный результат, скорость выполнения задания, количество попыток, допущенные ошибки. Данная платформа позволяет выкладывать учебный материал различного формата (текст, изображение, презентация, видео).

Благодаря сервису Skype расширились возможности взаимодействия школ из разных уголков страны. Проведение видеоконференций, конкурсов, онлайн демонстрация школьных проектов позволяет коррелировать работу учителя: перенять опыт других педагогов, увидеть сильные стороны собственных учеников, познакомиться с традициями школ из разных областей.

Особое место в цифровой образовательной среде занимает электронная библиотека. Это возможность получить доступ к учебным материалам в любое время, находясь за пределами учебного заведения. Электронная библиотека дает возможность учителю быть уверенным, что все ученики имеют необходимый материал для освоения темы. Введение электронных дневников позволило родителям быть в курсе успеваемости ребенка и вовремя ему помочь в освоении школьных предметов. Создание сообществ в социальных сетях и мессенджерах способствует более плотному общению, коллективному принятию решения, всеобщей информированности о мероприятиях. Создание персонального электронного портфолио – задача на ближайшее будущее. По словам И.И. Гординой-Невмержицкой: «...важно учиться оставлять цифровой след. Работодатели уже сегодня изучают социальные сети потенциального работника... Компетенции будут подтягиваться в цифре начиная со школы».

Кризис современного образования поставил под сомнение устоявшуюся образовательную парадигму: школа для всех. На смену ей приходит новая парадигма: школа для каждого. А это значит необходим реальный переход на личностно-ориентированный подход в обучении, подкрепленный психолого-педагогическим изучением каждого учащегося. Проектирование индивидуального образовательного маршрута – необходимое условие для подготовки к собственной жизни. Личностно-ориентированная образовательная

среда – объективная реальность, обусловленная техническими возможностями и потребностями общества.

1. Афанасьев В.В., Шаталов А.А. Акценты и приоритеты модернизации российского образования // *Воспитательный процесс как базовый компонент в системе профессиональной подготовки будущего учителя: материалы внутривузовской научно-практической конференции. Московский государственный областной педагогический институт, Орехово-Зуево. 2006. – С. 3-10.*

2. Афанасьев В.В. Личностно-ориентированное образование как внутришкольная педагогическая проблема // *Личностно-ориентированное образование школьников: сборник научных статей. Орехово-Зуево, 2006. – С. 5-12.*

3. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Формирование нового облика российского образования: проблемы, стратегии, тенденции, задачи и ценности // *Профессиональная деятельность педагога в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования: материалы Международной научно-практической конференции, 16-17 февраля 2017 г., Орехово-Зуево - Москва. – М.: Педагогическое общество России, 2017. – С. 19-23.*

4. Афанасьев В.В., Львова А.С., Любченко О.А. Концепция массовых открытых онлайн курсов для педагогов и родителей: уровень начального общего образования детей // *Вестник Таджикского национального университета. 2018, № 3. С. 182-189.*

5. Быстрова, Т. Ю., Ларионова В. А., Сеницын Е. В., Толмачев А. В. Учебная аналитика MOOK как инструмент прогнозирования успешности обучающихся // *Вопросы образования. 2018. №4.*

6. Явсин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст]. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

7. Электронный ресурс: <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a> (дата обращения 14.01.2019).

УДК 371

Феноменология подходов и методов решения управленческих проблем или еще раз о корректности их применения в образовательной практике

Афанасьев Владимир Васильевич, д.п.н., проф., проф. департамента педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, Москва. vvafv@yandex.ru SPIN-код: 2485-1421

Афанасьева Ирина Васильевна, к.п.н., доц. кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, irinaafva@yandex.ru, SPIN-код: 6241-2112

Аннотация. В статье рассматриваются феноменологическая сущность объективного, субъективного, системного, информационного и технологического подходов. Представлены некоторые наблюдения, выводы и обобщения по применению рассмотренных подходов к решению практических управленческих проблем. Подробно рассмотрены схемные методы решения проблем, раскрыты характеристики систематических методов, методов семантической модели, диагностики ошибок в правдоподобных обоснованиях, экспертно-логического метода. Сделаны обобщения относительно возможности применения рассмотренных методов решения управленческих проблем.

Ключевые слова: подходы, методы, управленческая проблема, модели, схема, знания.

Phenomenology of approaches and methods for solving managerial problems or once again about the correctness of their application in educational practice

Afanasyev Vladimir Vasilyevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow

Afanasyeva Irina Vasilyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Le-

gal Psychology and Law Faculty of Legal Psychology, Moscow State Psychological and Pedagogical University.

Abstract. The article discusses the phenomenological essence of the objective, subjective, systemic, informational and technological approaches. Some observations, conclusions and generalizations on the application of the considered approaches to solving practical management problems are presented. Schematic methods for solving problems are considered in detail, the characteristics of systematic methods, methods of semantic model, diagnostics of errors in plausible justifications, expert-logical method are revealed. Generalizations have been made regarding the possibilities of applying the considered methods for solving managerial problems.

Keywords: approaches, methods, management problem, models, scheme, knowledge.

Объективный подход опирается на нормы и традиции рационализма. Это означает, что решаемые задачи должны быть хорошо определенными, корректно поставленным, методами решения детерминированными, обоснованными, решающий задачу – рациональным. Методологический принцип «объективного» подхода состоит в том, что решение проблем (задач) должно осуществляться за счет известных «объективных» методов и средств, без учета субъективного фактора. Такая «объективная трактовка» является приемлемой, когда используются средства автоматизации или когда в силу специфики самих задач, методов и средств, выдвигаемых для ее решения наукой, техникой, субъективные факторы оказываются несущественными.

Характерным для «объективного» подхода является затушевание субъективных (человеческих) факторов. Это достигается тем, что субъект управления верит в объективный характер используемых им средств решения, математического аппарата, в то, что решение происходит в соответствии с парадигмой определенного научного направления. Либо это (вера в объективность) достигается с помощью процедуры специального учета (расчета) «человеческого фактора» и последующим исключением его полученных данных. Например, разрабатываются механизмы учета особенностей человеческой «системы», путем создания психологически корректных методов и обеспечения контроля за ее отклонениями от норм рационального поведения в ходе решения (Трахтенгерц Э.А., Ларичев О.И., Мошкович Е.М.). Другой путь – это использование схемы «от переменной к значению» с целью вычленения «субъективных представлений». В процедуре решения задач предусматриваются «свободные переменные», например, «оценка эксперта», «предпочтение лица, принимающего решение». Значение такой переменной устанавливается на определенном этапе в процессе подготовки или решения задачи. Таким образом, субъективные знания и представления трансформируются в количественные данные, после чего это превращается в обычный процесс переработки информации, принятый считаться объективным. Следовательно, и само решение рассматривается как объективное, с точностью до некой «неопределенности», величина которой зависит от субъекта. Именно такая процедура локализации «человеческого фактора» обычно используется на практике. «Объективный» подход сохраняет свои позиции до тех пор, пока мы рассматриваем субъекта чисто внешне: как подсистему, выдающую информацию, характер которой заранее регламентирован.

Субъективный подход отличается от объективного тем, как трактуется процесс решения проблемы и субъект, осуществляющий это решение. Здесь процесс решения рассматривается как творческий, результат которого зависит от человека. Тоже относится и к методам решения, которые далеки от алгоритмов – их эффективность, опять – таки зависит от индивида.

Иногда методы решения, используемые в рамках субъективного подхода, трактуются как эвристические, однако, специалисты, создающие такие средства решения проблем (задач), обычно используют другие эпитеты: методы, приемы, способ и т.п. Широкий спектр таких приемов и средств демонстрирует в своих работах Д. Пойа. Ведущее место

среди них занимают: стимуляция рождения загадки, ее проверка, обобщения, аналогия, индукция и их сочетание.

В «обойму» средств субъективного подхода к разрешению управленческих проблем, можно внести методы решения в виде описания процедуры самого решения; опыт решения, накопленный в аналогичных ситуациях; «мыслительные конструкции»; «признаки структуризации». Они позволяют осмыслить и структурировать сложную управленческую проблему или неясную ситуацию и осмыслить ее так, чтобы в последующем отыскать приемлемые решения и их адекватную оценку. К субъективным средствам решения проблем относятся и такие механизмы математического мышления как аксиоматический метод и метод интерпретаций (Ершов А.П.).

В различных научных направлениях отношение к значимости «человеческого фактора» в решении проблем и задач чрезвычайно различно. Для педагога кажется понятным, что результат решения проблемы, его качество, эффективность, полезность зависят не только от исходных данных, технических средств решения, но и от личностных качеств конкретного субъекта, особенностей его мышления, интересов, стимулов, мотивов и т.д. Напротив, для специалистов в области системного анализа, привыкших опираться на нормы рациональности, такое понимание не присуще или вовсе не принимается.

Субъективность решения тех или иных задач особенно заметна при столкновении различных точек зрения, когда различаются не только оценки, но и «концептуальная матрица», посредством которой осмысливается одна и та же ситуация или ее описание.

Обобщение различных базовых положений, понятий и достижений субъективного подхода с единых методологических позиций с целью применения их к решению управленческих проблем и задач нуждается в отдельном исследовании. Фокусироваться такое исследование должно на теоретическом поиске, обобщении по субъективным методам решения задач и проблем, а его источником могут быть результаты анализа собственного творческого пути и практики обучения.

Технологический подход предусматривает организацию и регламентацию человеческой деятельности, обеспечение ее методами, инструментальными средствами и управляемую с целью достижения требуемых результатов.

Внедрение технологического подхода в практику обучения обеспечивает: симбиоз системы представления научных знаний и накопленный опыт его (знаний) носителей; гарантию качества получения требуемого интеллектуального «продукта»; такую организацию деятельности, которая позволит запустить в действие и направить творческие силы носителей педагогических знаний и опыта на решение комплексных образовательных задач и проблем; понимание того, «как», «кто» и «что» должен делать, чтобы добиться запланированных результатов обучения в ситуации «здесь и сейчас». «Единицей» технологического подхода можно считать технологическую операцию, как такую фазу технологического процесса, для которой определен и поддается внешнему контролю результат.

Можно говорить о количественном и качественном критериях оценки технологии организации деятельности. По мнению Маеровича М. И. и Шрагиной Л. И. [8] эффективность любой технологии есть отношение суммы полезных функций полученных в результате использования данной технологии к сумме общих затрат на ее функционирование (количественный критерий). Качественный критерий оценки технологии основан на том, что вводится идеальный объект, как предел совершенствования идеального объекта.

О *системном подходе* говорят, когда имеют в виду структурную расчлененность изучаемого объекта, либо когда указывают на необходимость осуществления системного анализа, либо когда с целью анализа требуется выделить его (объекта) отдельные грани, ячейки, выступающие затем в качестве «единицы анализа».

В связи с этим возникает задача исследования внутренней структуры самого элемента системы, как целого, поскольку он (элемент) характеризует общее свойство системы и

указывает на ее системообразующие компоненты. В известных нам педагогических исследованиях, реализующих системный подход, имеются несколько решений этой задачи (Дмитриева М.С., Геницинский В.И., Кузьмина Н.В.). Так, Кузьмина Н.В. в работе «Методы исследования педагогической деятельности» (1970г.) рассматривает в качестве «элементарной ячейки» (элемента системы) любого педагогического процесса четырехкомпонентное образование: субъект педагогического воздействия, цели деятельности, содержание учебной информации, объект воздействия. Дмитриева М.С. (1971г.) ограничивается тремя компонентами: субъект, объект воздействия, содержание информации. Геницинский В.И. считает, что определяющим фактором учебно – познавательного процесса являются средства управляющего воздействия и поэтому структура «элементарной ячейки» видится ему в виде объекта, субъекта, и, содержания и средств педагогического воздействия (1975г.).

Блауберг И.В., Юдин Э.Г., Кузьмина Н.В. и другие, в качестве особенностей организованной педагогической системы выделяют ее направленность на получение «продукта», рождающегося в ее недрах. Поэтому подобные системы отнесены к классу самосохраняющихся, саморазвивающихся систем. Для компонентного состава системы это эквивалентно тому, что в его составе имеет место внутренний потенциальный продукт – объект воздействия. В этом смысле система является генерирующей. Наличие целей (задаваемых системе из вне посредством требований и отражение этих требований администрацией, преподавателями и студентами) деятельности указывает, что педагогическая система есть система открытая и ее развитие направлено на удовлетворение потребностей личности, общества и государства.

Процедура выбора моделей системы, в которой предварительно выделены элементы, подсистемы, при решении проблем обычно требует дальнейшую структуризацию, позволяющую применить те или иные научные знания. Для этого необходимо найти подходящую, формализованную модель понятия системы в количественных или качественных показателях. Подбор таких моделей зависит, с одной стороны, от особенностей систем, а с другой – от специфики решаемых задач.

Этапы системного подхода можно условно разделить на подготовительный (ориентировочный), аналитический и оценочный.

Информационный подход основан на расчленении учебно – познавательной деятельности по циклам преобразования информации на фазы восприятия, хранения, обработки и воспроизведения, и последующем анализе механизмов преобразования в каждой из этих фаз. В последнее время информационный подход связывают с понятием «компьютерной метафоры», которая ориентирована на сближение психологии и искусственного интеллекта [9].

Интерес представляет позиция Зарубы Н.А., в которой она излагает свое видение специфических сторон различных подходов к рассмотрению сущности управления [7]. В частности, утверждается (справедливо на наш взгляд), что эти подходы, «имеют определенные формальные различия теоретического и терминологического характера. В целом же это единый синтетический процесс, для которого характерна не только взаимосвязь, но и взаимопроникновение». Далее Заруба Н.А. осуществляет классификацию (по каким-то непонятным для нас критериям) известных ей подходов к управлению в три группы. В первую, по ее мнению, входят системный, функциональный, проблемно-ориентированный, ситуационный подходы; вторую составляют – оптимизационный, исследовательский, рефлексивный подходы; третья группа подходов включает в себя человеко-центристский, мотивационный и ресурсный подходы.

Наблюдения, выводы и обобщения по применению рассмотренных подходов к решению управленческих проблем.

- Процедура решения управленческих задач и проблем относится к классу ситуаций, для которых существенным является человеческий фактор. В этом смысле объективный

подход оставляет за скобками деятельность многих субъектов педагогической практики – ученых-педагогов, экспертов, т. е. тех людей, которые готовят экспертные оценки, разрабатывают «объективные» модели модифицируют их, когда они не подходят для решения определенного круга проблем из области образовательной практики. Недооценка рационалистических норм «объективного» подхода может привести к серьезным недоразумениям как в «теории педагогической практики» (Краевский В.В.), так и в области собственно педагогических фактов.

- Важнейшая роль в развитии субъективного подхода должна отводиться качеству процесса разрешения проблемы и его фактическому результату. Критериями качества могут быть скорость, успешность и надежность решения проблемы. Успешность определяется результативностью, корректностью, четкостью, адекватностью, достоверностью. Надежность можно оценить в зависимости от гарантии достижения запланированного результата. Результативность может повышаться за счет активизации, стимуляции и мотивации действий субъектов педагогического взаимодействия.

- Развитие возможностей системного подхода к решению образовательных задач и проблем должно идти по пути осмысления и структурирования сложных ситуаций на основе общего понятия системы и развития систематических методов и средств решения проблем.

- Расширяющееся внедрение научных знаний, почерпнутых из различных наук, в практику образования приводит к тому, что субъективный, объективный, системный и другие подходы сближаются в рамках технологий решения практических проблем и задач и структурируются в единый технологический подход. Большинство специалистов признает, что технологический подход вбирает в себя базовые элементы объективного и субъективного подходов и обеспечивает внедрение в педагогическую действительность системных способов мыслительной и практической деятельности (Пидкасистый П. И., Поташник М. М., Прангишвили И. В., Сакамото Т., Теслинов А. Г., Урманцев Ю. А.).

Методы решения управленческих проблем. *Схемные методы решения проблем* базируются на понятии «схема», как «активной организации прошлого опыта [6]. Различные научные школы и их представители используют многочисленные синонимы понятия «схема»: прототип, образец, модель, скелет, концептуальная модель и т. д.

Несмотря на различия в использовании понятия «схема» (или его синонимов) и на различия в акцентах, которые заостряют внимание на тех или иных свойствах, характеризующих его содержание, кажется очевидным, что в мыслительной деятельности субъекта имеются некие образования, служащие средством организации его профессиональных знаний и накоплению опыта, средством их структурирования и представления в практической деятельности.

В узком смысле слова «схема» предопределяет способ перехода от общего знания к частному, через конкретизацию, «наполнение» схемы более детальными (конкретными) знаниями. Некоторым авторитетным специалистам схема видится как «дуальное логико – психологическое образование» (Абрамова Н.А), которое существует как единица мышления и как единица общего человеческого знания [1]. В первом случае, - это мыслительная сущность, формы которой зависят от типа мышления конкретного человека. Во втором случае схема может рассматриваться как концептуальная модель, внешние проявления (формы выражения) которой определяются традициями и накопленным опытом.

Иногда в качестве элементарного типа схем рассматриваются схемы, где абстрактному (определяемому) понятию ставятся в соответствие набор определяющих (уточняющих, раскрывающих) понятий. Подобные схемы выступают в роли простейших понятийных схем, в которых целое и его части детерминируются общими понятиями.

В ходе решения проблемы субъект может целенаправленно использовать именно понятийные схемы. При этом предполагается, что:

1. Абстрактно – логический стиль мышления проявляется у индивида в том, что он стремится поддерживать соответствие между внутренними (мыслительными) и материализованными схемами, которыми он пользуется в своей практической деятельности.

2. Имеет место соотнесение фрагментов конкретного знания и схем, которые применимы к соответствующим фрагментам, т.е., с одной стороны, выделяется фрагмент знания, а с другой, подходящая схема. Такое явление фиксируется в осознаваемых мыслительных процессах в ходе решения проблемы или задачи.

3. При соотнесении схемы фрагменту знаний одна из сторон – схема или целостный по смыслу фрагмент, оказывается у субъекта более активной, подбирая себе пару.

Основное предназначение схем заключается в их функциональности для мыслительной деятельности субъекта. К простейшим типовым функциям, выполняемым с их (схем) помощью, можно отнести функцию понимания, обобщения (приводящую к порождению субъектом новых схем), переноса. Схемы, которыми владеет субъект управления, могут быть различной степени активности. Выделяют «высокоактивные», «полуактивные» и «пассивные» схемы. К первым относятся схемы общезначимые, изначально свойственные человеку (не обязательно осознаваемые), заимствованные из теории, а затем освоенные им, или созданные в ходе научно-практической деятельности. В качестве таковых можно принять излюбленные теоретические модели, имеющиеся у опытных педагогических работников, которые они склонны применять. По мнению Шапиро С.И. такие схемы образуют логико-психологические координаты (ЛПК) человека при его манипуляции со знаниями [10]. Посредством ЛПК, образованных высокоактивными схемами, выделяются осмысленные фрагменты в конкретных знаниях (имеющихся сведениях), и именно эту роль можно считать главным фактором их активности. К «полуактивным» относятся схемы, ранее используемые субъектом в определенных ситуациях, и показавшие свою действенность (эффективность) при решении определенных управленческих проблем (задач). «Пассивные» схемы почерпнуты субъектом из теории, но как следует им не освоены или плохо осознаваемы. Такие теоретические схемы пассивны.

При столкновении с действительностью или информацией о ней субъект осмысливает ее посредством своих общих схем, обычно высокоактивных. При этом им создается своя модель сложившейся ситуации в «терминах» общей схемы. Действительно, в педагогической реальности один видит и ищет динамику процесса обучения, другой – законы, которым оно подчиняется, третий – количественные критерии и т.п. Различие в «каталоге» высокоактивных схем отражаются не только в познании педагогической действительности, но и в педагогическом творчестве, при генерировании научных знаний и преобразовании неудовлетворяющей действительности. При представлении конкретных знаний по определенной схеме нередко возникает противоречие между уверенностью (априорной оценкой) субъекта, что данная схема применима к рассматриваемому знанию, и невозможностью его реально представить (реализовать на практике) с помощью этой схемы. Противоречие разрешается двумя путями: либо признается, что имеет место некорректность (неполнота, неопределенность и нечеткость) знаний и требуется его корректировка, например, пополнение, либо делается вывод о необходимости сменить схему его представления. Кроме того, традиционным средством обеспечения корректности знания считается формализация. Однако формализация исходных представлений довольно часто приводит к «затемнению» их смысла и становится причиной новых ошибок [4;5].

С точки зрения Прангишвили И.В., критерий корректности самих схем эквивалентен глубине и четкости знаний, отражаемых такими схемами. Сюда же можно отнести и то, что «трансформирующий эффект» от представления первичных знаний при использовании таких схем признается приемлемым с точки зрения минимизации искажений, возникающих в промежутке от первоначальных мыслей до их внешнего представления при

выходе из проблемной ситуации.

Схема (внешнего представления знаний, которую нужно применить для разрешения проблемы) считается построенной, если ее пользователь (и одновременно носитель), - субъект управления, понимает ее структуру, язык описания, осознает и может оценить эффект в области ее приложения, умеет применять ее в нужных ситуациях и не делает при этом значительных ошибок.

Практика показала, что при использовании схем представления знаний в ходе решения управленческих проблем возникает ряд серьезных вопросов связанных: с механизмами поиска схем в собственном «знанием» пространстве индивида, на которые значительное влияние оказывают его психологические особенности; со сложностью взаимодействия логических и ассоциативных связей при поиске схем и влиянием этого взаимодействия на организацию мыслительного пространства конкретного индивида; с формированием умения идентифицировать схемы в конкретном знании, т.е. умение «накладывать» нужную схему на текущую информацию.

Адекватно ответить на эти вопросы пока не удастся. Единственное, что реально можно предположить в этой ситуации – это использование *систематических методов решения* имеющихся проблем. Подобные методы демонстрирует школа Альтшуллера Г.С. при решении изобретательских задач.

Среди систематических методов решения проблем можно выделить метод семантической модели, метод диагностики ошибок в «правдоподобных обоснованиях» (термин Поля Д.), экспертно-логический метод. В основе *метода семантической модели* лежит процесс пошаговых уточнений, которые идут от понятия к его содержанию, через развиваемую на каждом шаге семантическую модель понятия, служащую схемой представления знаний. Процесс начинается с формирования исходного «корневого понятия» [2:3], которое фиксирует конечную цель всего процесса и общий смысл описываемых знаний. В дальнейшем осуществляется цепь уточнений с всё более конкретизированной моделью описания, в центре которого находится понятие. Значительная часть многошагового процесса отводится построению «системы понятий», раскрывающей сущность (структуру и содержание) проблемы и тем самым позволяющей поэтапно прийти к ее разрешению. Система понятий выполняет в основном две функции: а) целеобразования, главная из которых состоит в том, чтобы полностью раскрыть исходное понятие и наполнить его требуемым содержанием; б) адекватного соотнесения фрагмента конкретного знания и модели. Последняя функция реализуется посредством трех стратегий: идущей от общего, идущей от конкретного, комбинированной стратегии [11]. В первой стратегии к выбранному понятию подбирается подходящая схема (модель) по критериям корректности, уместности, естественности и т.п. во второй – в определенном фрагменте знания ищется (подбирается) такое понятие, для которого выбранный фрагмент знания раскрывает содержание понятия и тем самым помогает формулировать проблему.

При наличии у субъекта управления (педагога) некоторого запаса «общих» схем (или ЛПК) наиболее эффективной оказывается стратегия «от общего». Кроме того, в квадрантах логико-психологических координат (ЛПК) существуют «активные точки» – понятия, которые сразу и достаточно легко распознаются субъектом, если даже суть их не всегда ясна. К таким «точкам» можно отнести понятия «проблема», «проблемная ситуация», «задача», «результат».

Метод диагностики ошибок в правдоподобных обоснованиях направлен на выявление источников ошибок, содержащихся в материализованных знаниях, используемых для выхода из проблемной ситуации. Для поиска ошибок в исходном обосновании ожидаемого результата используется ряд приемов, к числу которых относятся: проверка достоверности исходных посылок, повторное обращение к источникам сведений, дополнительная проверка фактов, дополнительное тестирование, замена отдельных утверждений и т.д. Здесь используется стратегия «от конкретного», когда на исходное обоснование

накладывается все более и более детализированная схема, ориентированная на конкретность. Данный метод был доработан и развит в экспертно-логический метод (ЭЛМ) [1;2].

Экспертно-логический метод предназначен для выявления источников недостоверности и причин ошибок в обоснованиях для случаев, когда источники ошибок неочевидны. Результатом применения метода может быть, либо «подкрепление» теории (Поппер К.), либо ее опровержение, либо рекомендации по применимости конкретной теории к имеющимся практическим проблемам. В качестве главного механизма метода выступают, с одной стороны, научные знания, с другой, опыт экспертов-практиков. Метод реализуется в два этапа. На первом формируется (вырабатывается) исходное обоснование, структура которого содержит последовательность утверждений в произвольной форме и алгоритмы вывода в виде умозаключений, обосновывающих процесс «нарастания» новых утверждений к исходным. Обоснование считается достоверным, если все имеющиеся на данный момент утверждения в совокупности не противоречивы и присоединение к ним нового утверждения не вносит противоречия. Второй этап реализуется в виде попытки вычислить реальные источники недостоверности. На этом этапе «подозреваемое» в недостоверности утверждение может быть заменено его обоснованием, либо такому утверждению придать большую четкость за счет его понятийной структуризации. Подобными уточнениями «разрезают» (понижают степень достоверности) имеющиеся обоснования до тех пор, пока не становятся видными локальные причины недостоверности обоснования. Иными словами, метод позволяет выявить источники и причины ошибок, либо наоборот повысить уверенность в достоверности исходного обоснования. В качестве проверки действенности рассмотренных методов мы попытались применить их к генезису проблем управления (изученного нами в первой главе работы) и «технологическа» представить процесс формирования механизмов решения проблемы в виде набора «внешних» схем, поэтапно отражающих основные технологические операции, направленные на разрешение управленческой проблемы; причем для каждой из этих операций определен и поддается внешнему контролю результат.

Сказанное позволяет сделать следующие обобщения по применению рассмотренных методов решения управленческих проблем.

- Функциональность, конкретность, реальная успешность схемного метода делает его эффективным средством решения проблем, для которых «объективные» методы и средства быстро не находятся (или их нет). Более того, в динамично меняющейся педагогической действительности многие методы решения проблем опираются на различные схемы представления знаний, которые синтезирует и реализует педагог в процессе своей педагогической деятельности. Исследования показали, что схемы являются своего рода формами организации и переноса полученных знаний и накопленного опыта решения возникающих проблем.

- Систематические методы решения проблем, от цели, обозначающей желаемый конечный результат, могут рассматриваться в качестве альтернативы или, по крайней мере, как равнозначные широко распространенным методом, начинающим решение проблемы с выполнения громоздкой и длительной работы по созданию модели предметной области, особенно когда эта область знаниеёмка, а процессы, в ней происходящие, имеют вероятностный характер.

- Реальный эффект от использования метода диагностики ошибок (МДО) складывается за счет процедуры логической структуризации, лежащей в основе метода, и от наличия в любой фазе диагностики локальной цели вместо обычного для тупиковой ситуации состояния «не знаю, что делать» и связанной с этим эмоциональной перегрузкой субъекта педагогической практики. –

Применение ЭЛМ особенно эффективно в случаях, когда при решении практических (управленческих) проблем требуется достаточно высокая степень достоверности результатов или истинности сформулированных доказательств. Например, повышенные требо-

вания к обоснованию достаточности проведенного тестирования. –

Возможности ЭЛМ направлены на доказательства несостоятельности утверждения, что «лучшего решения проблемы не существует», на разрушение иллюзий, что в условиях тупика искать приемлемое решение бесполезно. Иными словами, метод способствует поиску лучшего решения проблемы и придает уверенность в том, что выход из сложной ситуации всегда имеется.

- В силу субъективного характера МДО и ЭЛМ можно говорить о гарантиях их успешного использования только с определенными оговорками, поскольку результат зависит от владения методами, от наличия необходимых при этом знаний, их (знаний) качества, экспертных оценок и т. д.

1. Абрамова Н.А. Об одном подходе к построению языков функциональных спецификаций, ориентированном на корректность // Автоматика и телемеханика. 1995. №2. – С. 164 – 189.

2. Абрамова Н.А., Сперанская И.В. Развиваемая семантическая модель как механизм формализации знаний // Всесоюзная научно-практ. конф. по искусственному интеллекту. Тез. докл. Переславль-Залесский. 1988. Т.1. – С.44 – 48.

3. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Методы представления знаний в процессе решения практических педагогических проблем // Вестник Нижневартвовского гос. ун-та, №2. – 2015. – С. 3-9.

4. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Проблема как объект философско-педагогического анализа // Вестник МГПУ, Серия: Философские науки. 2014, №2 (10). – С.56-68.

5. Брейтигам Э.К. Обучение математике в личностно ориентированной модели образования // Педагогика, 2000, № 10. – С. 45 – 48.

6. Величковская Б.М. Современная когнитивная психология. – М.: МГУ, 1982. – 232 С.

7. Заруба Н.А. Моделирование управления адаптивной школы в современных социокультурных условиях (здоровьесберегающий подход). Дисс. доктора пед. наук – Кемерово, 2002 – 412с.

8. Маерович М.И., Шрагина Л.И. Технология творческого мышления: Практическое пособие. Минск. – М.: АСТ, 2000. – 432 с.

9. Рейтман У. Познание и мышление. Моделирование на уровне информационных процессов. – М.: Мир, 1968. – 384 с.

10. Шапиро С.И. Мышление человека и переработка информации ЭВМ. - М.: Сов. радио, 1980. – 287с.

11. Norman D.A. The role of active memory processes in perception and cognition – Proceedings of the XXI Internat. Congr. of Psychol. Paris, 1978. - P. 163.

УДК. 37.01

Цифровизация школьного физического образования

Ржевская Анна Викторовна, д.п.н., проф. Международной Альфа-академии, филиал колледжа Святого Лаврентия (Alpha International Academy, an affiliate of St. Lawrence College); Торонто, Канада; march1674@mail.ru

Морозова Нонна Анатольевна д.п.н., проф. Департамента педагогики ИППО МГПУ, Москва; n.moro@bk.ru

Осипенко Людмила Евгеньевна, д.п.н., проф. Департамента педагогики ИППО МГПУ, Москва l_osipenko@mail.ru

Аннотация. В статье обозначена актуальность цифровизации как важного тренда модернизации современного школьного физического образования. В качестве примера приведены заимствованные из мировой педагогической практики цифровые форматы организации школьных лабораторных работ по физике.

Ключевые слова: цифровизация, методика преподавания физики, лабораторные работы по физике.

Digital formats of school laboratory work in physics

Abstracts. The article highlights the relevance of digitalization as an important trend in the modernization of the modern school physical education system. The digital formats borrowed from the world pedagogical practice, the organization of school laboratory works in physics are given.

Keywords: digitalization, methods of teaching physics, laboratory work in physics.

Физика – одна из учебных дисциплин естественнонаучного цикла, которая с истоков ее преподавания в общеобразовательных учебных заведениях сопровождается организацией опытно-экспериментальной работы обучающихся. Об этом свидетельствует проведенный нами анализ ряда исследований, учебников, учебных пособий по методике преподавания физики за последний 300-летний период ее развития [4]. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что, несмотря, на различие учебников, все они являются «обстоятельным руководством по методике обучения физике, включившее все передовое» [3], в том числе, лабораторные работы.

Одним из новых российских веяний стало приобретение школьными лабораторными работами по физике цифрового формата. В целом, обучение физике посредством интеграции предметных и цифровых компетенций является мировым трендом [1; 5-10]. Европейская модель развития учащихся с помощью интеграции предметных и цифровых компетенций приведена на рис. 1.



Источник: European Union – "DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use", 2017

Рис. 1 Европейская модель развития учащихся с помощью интеграции предметных и цифровых компетенций [9]

Влияние «цифры» существенно повлияло на изменение форматов коммуникации между учителем физики и учеником. Инфографика, анимация текста, интерактивные PDF-файлы, средства мультимедиа (рис. 2) позволяют существенно изменять формат организации уроков физики, сдвигая фокус с деятельности учителя по представлению нового учебного материала (*instruction, teaching*), на стимулирование учебной деятельности школьника (*learning*).

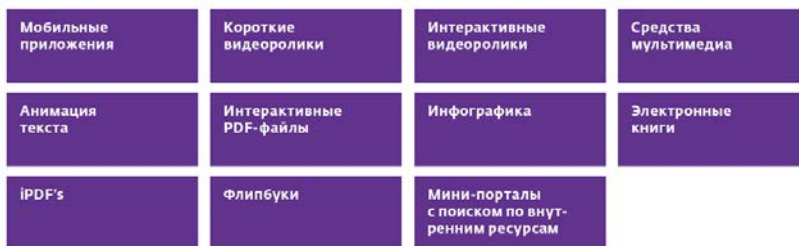


Рис. 2 Современные средства поддержки школьного цифрового образования

Так, на Западе компания Chegg продает и сдает в аренду электронные учебники по физике. Inkling Systems разрабатывает и продает платформу, которая помогает учителям физики создавать авторские интерактивные учебные пособия как для планшетных компьютеров, так и для открытого веба.

В рамках реализации программы «Цифровой Казахстан» Министерство образования и науки внедрило электронные журналы Kundelik и Bilimal. Запущен портал Bilimland.kz. Система включает в себя контент на казахском, русском и английском языках на интерактивных планшетах [6]. Оценивание для обучения (*assessment for learning*) выполняет функцию обратной связи — показывает сильные и слабые результаты, высвечивает ближайшие и долгосрочные цели учебной работы [10]. В частности, в науке активно обсуждается и продвигается новый принцип обучения BYOD (от англ. «bring your own devices»). Он предполагает использование каждым ребенком в образовательном процессе собственных гаджетов. Например, учителя физики Канады считают, что технология распознавания QR-кодов социального сервиса Plickers эффективна для фронтального опроса и актуализации материала из предыдущих уроков. Результаты опроса сохраняются в базу данных и доступны как напрямую в мобильном приложении, так и на сайте для мгновенного или отсроченного анализа.

Эффективным сервисом для актуализации пройденного материала, по мнению канадских педагогов, является приложение Kahoot! Разница с Plickers в том, что в нем добавлено интерактивное взаимодействие с учащимися через смартфон, имеющий доступ в интернет. На экране высвечивается вопрос, ученик выбирает на своем устройстве вариант, представленный геометрической фигурой.

Темп выполнения тестов регулируется временным интервалом для каждого вопроса. Рейтинг выполнения заданий высвечивается на смартфоне учителя. Для обратной связи, выбора или увеличения привлекательности отдельных учебных проектов канадские учителя физики используют приложение SurveyMonkey. Преимущество сервиса состоит в том, что он обеспечивает возможность пройти ученику опрос после урока физики и взаимодействовать индивидуальные гаджеты детей для образовательных целей. Для превращения мало мотивирующего журнала учителя в интерактивный сервис, европейские педагоги используют ClassDojo. Сервис работает как система игровых рейтингов в виде бейджей двух категорий: положительных («Отличная работа!», «Спасибо за участие!», «Славно потрудились!») и отрицательных («Перебивал одноклассников», «Слабо подготовился», «Не выполнил домашнее задание») [10].

Много интересных цифровых решений предлагают и российские разработчики. Так, ЗАО «Новый Диск-трейд» предлагает комплекс лабораторных работ с использованием «Занимательных видео-опытов по физике для 7-9 классов» [2]. В состав этого комплекса включено 60 занимательных видеороликов по всем разделам школьного курса физики. Каждый видеоролик предполагает не только непосредственное воспроизведение самого опыта

В образовательное решение включены содержательно связанные с опытом иллюстрации, схемы, рисунки, фотографии, тексты объяснений и определений. Такой формат материалов позволяет ученику выступать на уроках физики в нескольких ипостасях: исполнителем опыта, рассказчиком и комментатором. Вариативность использования комплекта «Занимательные видео-опыты по физике. 7-9 класс», демонстрируемого на интерактивной доске, дополняет инструмент «Чертежник». С его помощью можно выполнять необходимые подрисовки и пояснительные надписи, а также акцентировать внимание учащихся на отдельных объектах и явлениях эксперимента. Кроме занимательных видео-опытов, в образовательный комплект «Занимательные видео-опыты по физике для 7-9 классов» включены тестовые задания. Они предполагают: выбор одного ответа из вариантов; выбор нескольких ответов из предложенных вариантов; установление соответствия в порядке следования и пр. Все предлагаемые тесты по физике имеют различный объем и степень сложности, что позволяет учителю подобрать индивидуальные задания для каждого ученика, а методические рекомендации – планировать использование видео-опытов в работе с учащимися.

Таким образом, современный этап характеризуется усилением цифровизации школьного физического образования. Спроектированные с учетом возможностей «цифры» и включенные в интерактивную образовательную среду лабораторные работы по физике позволяют не только организовать обучение в парадигме «активного ученика». Образовательные инициативы учителей в области «цифры» объединяют отдельных индивидов, образовательные учреждения и бизнес, способствуя построению отечественной конкурентоспособной модели школьного физического образования.

1. Джаред К. *Новый цифровой мир* / К. Джаред, Э. Шмидт. *Новый цифровой мир*. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.

2. *Занимательные видео-опыты по физике для 7–9 классов [Эл. ресурс]: программно-методический комплекс*. – Москва: Новый Диск, 2018.

3. Кашин Н.В. *Методика физики* / В.В. Кашин; *пособ. для преподавания физики в средней школе*. – М.: Т-во «В.В. Думнов – насл. бр. Салаевых»; М. Типо-литография И.Н. Кушнерова и К, 1916.

4. Морозова Н.А. *Проблемно-проектно-исследовательская деятельность школьников в процессе освоения учебных дисциплин // Материалы XIV Московской Международной конференции «Образование в XXI век - глазами детей и взрослых». «Проблемный и ноосферный подходы в организации содержания современного образования в условиях устойчивого развития цивилизации». 20-21 марта 2014 г.* – М., 2014.

5. Осипенко Л.Е. *Медиаресурсы плюс математика – точилка для ума* /Л.Е. Осипенко, Е.О. Кононович, Э.Л. Ларшина // *Пачатковая школа*. 2016. №6. С. 1-8.

6. *Цифровизация образования – полет фантазии и шаг в будущее. [Эл. ресурс]: URL: <https://yvision.kz/post/820601>*

7. *Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования* /И. Д. Фруммин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко; *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования*. – М.: НИУ ВШЭ, 2018.

8. *Bringing digital citizenship into the school curriculum, 2017. [Эл. ресурс] URL: <https://www.blog.google/outreach-initiatives/education/bringing-digitalcitizenship-school-curriculum>*

9. *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, 2017.*

10. *Reimagining the Role of Technology in Education: 2017 National Education Technology Plan Update* / U.S. Department of Education [Эл. ресурс]: URL: <https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17.pdf>

Независимая оценка качества подготовки кадров

Ваганова Наталья Октябревна, к.п.н., зам. директора по учебной работе Новосибирско-го техникума железнодорожного транспорта – структурного подразделения ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения», г. Новосибирск, ntgt_ur@mail.ru.

Аннотация: В статье рассматривается независимая оценка качества подготовки рабочих кадров и специалистов (условия, принципы, результат, субъекты, объекты, критерии) как процесс сетевого взаимодействия профессиональной образовательной организации и работодателя в производственно-образовательном пространстве.

Критерии независимой оценки предусматривают социальный анализ деятельности образовательной организации и являются средством оценки качества деятельности педагогических работников.

Направленность на реальные виды профессиональной деятельности делают независимую оценку профессионально адаптивной.

Ключевые слова: профессиональное образование; образовательные программы; взаимодействие.

Independent evaluation of the quality of training

Vaganova Natalia, candidate of pedagogical Sciences, Deputy Director on educational work of the Novosibirsk technical school of railway transport – a structural subdivision of the "Siberian state University of Railways", Novosibirsk.

Abstract: the article considers an independent assessment of the quality of training of workers and specialists (conditions, principles, results, subjects, objects, criteria) as a process of network interaction between a professional educational organization and an employer in the production and educational space.

Independent evaluation criteria include social analysis of the educational organization and are a means of assessing the quality of teaching staff.

Focus on the real professional activities make an independent assessment of vocational and adaptive.

Key words: professional education; educational programs; interaction.

Тенденции развития образования и мобильность выпускников профессиональных образовательных организаций на международном рынке труда привели к социальной открытости результатов подготовки специалистов, а также к поиску новых современных подходов к формам, средствам и методам контроля, обеспечивающим независимость оценки с целью предоставления обществу объективной информации о качестве реализации образовательных программ.

Общие требования и подходы к оценке качества образования описаны в документах, регламентирующих деятельность конкретного уровня образования, однако остаются недостаточно изученными вопросы, касающиеся структуры и особенностей организации и проведения процедуры независимой оценки.

Главный результат независимой оценки – объективно установленное соответствие, в частности, профессионального образования требованиям потребителей образовательных услуг, которыми являются физические и юридические лица (работодатели и обучающиеся).

Условия, взаимосвязанные цели и результат независимой оценки качества образования предусматривают для ее осуществления трехсубъектную структуру: педагогические работники как представители образовательной организации, работодатели как представители производства, обучающиеся как потребители образовательных услуг.

Субъекты (образовательная организация и работодатель), включенные в процесс независимой оценки, заинтересованы в получении планируемых результатов, что обусловле-

но ролью каждого из них в развитии экономики государства. Однако, в связи с тем, что деятельность образовательной организации направлена на кадровое обеспечение рынка труда квалифицированными кадрами, она (образовательная организация) зависима от производства, и мнение работодателя является решающим при определении качества подготовки будущего специалиста [1].

Независимая оценка качества образования подразумевает получение объективных сведений: об образовательной деятельности, о качестве подготовки обучающихся, о реализации образовательных программ [6]. Следовательно, объектами независимой оценки качества образования являются: образовательные программы; условия реализации образовательного процесса; результаты освоения обучающимися образовательных программ [7].

Требования Закона «Об образовании в РФ», конкретизирующие субъектов независимой оценки и объекты независимой оценки, направлены на моделирование производственно-образовательного пространства, которое включает ресурсы образовательной организации и производства, и выделение ее компонентов: механизм взаимодействия с работодателем на всех этапах подготовки специалистов; учебно-лабораторная база организации, обеспечивающая возможность формирования профессиональных компетенций у обучающихся; специально организованные образовательной организацией и работодателем мероприятия (конкурсы, экскурсии, мастер-классы и т.д.).

Образовательная организация и производство совместно участвуют в реализации образовательных программ, что дает возможность преподавателям не утрачивать связь с динамично меняющейся реальностью, в которой выпускникам предстоит быть эффективными специалистами [5]. Производственно-образовательное пространство, в котором осуществляется реализация образовательных программ, является открытым для общества, практико-ориентированным и обеспечивает качество образовательных услуг в соответствии с социальным запросом, сформулированным в ФГОС ВО и требованиях работодателя [2]. Из этого следует, что одной из важнейших характеристик производственно-образовательного пространства является социальная значимость, определяющая приоритет интересов работодателя в сетевом взаимодействии с образовательной организацией [4]. Применение независимой оценки вносит коррективы не только в процесс подготовки специалистов, но и в предъявление требований к педагогическим работникам профессиональных образовательных организаций.

Наличие у педагогических работников практического опыта передачи обучающимся профессиональных знаний и умений обусловлено уровнем сформированности профессионально-педагогических компетенций и способствует повышению качества педагогической деятельности: совершенствованию методической работы; выработке умений проектировать образовательные программы, мотивировать обучающихся к профессиональному развитию, реализовывать практическую подготовку на основе теоретической, осуществлять подготовку обучающихся в соответствии с требованиями профессиональных стандартов и современных производственных технологий.

Независимая оценка качества подготовки специалистов опирается на качественные и количественные показатели, дающие возможность образовательным организациям корректировать деятельность по профилю подготовки в соответствии с требованиями государства в лице конкретного работодателя, а также повышать уровень профессионально-педагогических компетенций преподавателей [3].

К качественным показателям относятся следующие: уровень профессионально-педагогических компетенций педагогических работников; уровень научно-методической работы педагогических работников; оснащение учебно-лабораторной базы образовательной организации; актуализированное в сравнении с современными технологическими процессами производства содержание образовательных программ. Количественные

показатели вызывают необходимость применения измерительных, диагностических методик.

Вопрос конкретизации показателей независимой оценки требует изучения методической литературы, которая представляет современный комплекс задач образовательного процесса и системы оценивания в образовательных организациях: усиление и контроль практической подготовки обучающихся; необходимость формирования и оценивания общих компетенций для развития личностных качеств обучающихся, необходимых в будущей профессиональной деятельности; умение следовать заданным стандартам производства и контроль владения видами профессиональной деятельности; введение независимой оценки качества подготовки.

Анализ нормативных и методических документов по развитию профессионального образования дает возможность определить условия участия субъектов в независимой оценке качества образования: владение знаниями о государственных требованиях, отраженных в нормативных документах, в том числе в ФГОС; наличие в образовательной организации разработанных и согласованных с работодателем оценочных средств; владение процедурой независимой оценки в зависимости от используемой формы (экзамен, государственная итоговая аттестация, демонстрационный экзамен).

Взаимодействие образовательной организации и производственного предприятия в процессе проведения независимой оценки можно обозначить как сетевое взаимодействие, призванное стать взаимовыгодным для всех его участников.

Система процедуры независимой оценки (цель, субъекты, объекты, условия, результат) в производственно-образовательном пространстве сетевого взаимодействия вносит коррективы во взаимоотношения педагогических работников и обучающихся в процессе подготовки: мнение работодателя по вопросам подготовки является для педагогических работников образовательных организаций эталонным; содержание подготовки, средства обучения, контроля, методы независимой оценки определяет работодатель; обучающиеся в освоении профессиональных и общих компетенций ориентируются на конкретные объекты, виды профессиональной деятельности и на оценку работодателя.

Наличие работодателя как независимого эксперта деятельности педагогических работников и уровня подготовки обучающихся вызывает необходимость придерживаться предлагаемых принципов, представляющих собой правила проведения независимой оценки: дифференциация и интеграция имеющихся у субъектов независимой оценки прав на различных этапах: подготовки задания, проведение независимой оценки, подведение итогов; определение и структуризация объектов независимой оценки и определение последовательности действий субъектов независимой оценки; конкретизация критериев независимой оценки объектов на основе комплексных требований работодателя, ФГОС, профессионального стандарта.

Разработанные критерии ориентированы на мнение получателей образовательных услуг о качестве образовательной деятельности, тем самым расширяя количество субъектов независимой оценки и обеспечивая полную открытость всех компонентов образовательной деятельности и ее результаты.

Предлагаю назвать применение подобных критериев социальным анализом деятельности образовательной организации, следствием которого может стать как положительное, так и отрицательное заключение государства, основанное в значительной степени на независимой оценке, высказанной потребителями образовательных услуг (обучающимися, их родителями, работодателями).

Следовательно, независимая оценка направлена не только на установление уровня подготовки обучающегося, но и на определение уровня профессионально-педагогических компетенций педагогических работников, то есть является средством определения качества преподавательской деятельности. В системе профессионального

образования независимую оценку качества подготовки специалистов предлагаю определить как профессионально адаптивную.

Процесс подготовки специалистов, выстроенный в соответствии с содержанием профессиональной деятельности, обеспечивает наличие производственной реальности во взаимодействии образовательной организации с предприятиями (работодателем), что способствует адаптации обучающихся к условиям производства в стенах образовательной организации.

1. Ваганова Н.О. Оценка качества подготовки специалистов в университетском комплексе // *Инновационные проекты и программ в образовании.* - 2017.- №5. – С.39-42.

2. Ваганова Н.О. Практико-ориентированная среда как производственно-образовательное пространство // *Среднее профессиональное образование.* - 2011.- №3. - С.33-35.

3. Ваганова Н.О. Практико-ориентированная среда как условие формирования профессионально-педагогических компетенций преподавателей ССУЗов железнодорожного транспорта // *Сибирский учитель.* -2011.- №1 (74).- С.23-27.

4. Ваганова Н.О. Сетевое взаимодействие образовательной организации с производством // *Образование и общество.* -2015.- №3 (92).- С.54-57.

5. Воровщиков С.Г. Сетевое взаимодействие школы и профессионального сообщества как ресурс эффективного решения инновационных проблем // *Педагогическое образование и наука.* - 2014. - №2. – 20-23.

6. Методические рекомендации по организации независимой оценки качества дополнительного образования детей. Письмо Минобрнауки РФ от 28 апреля 2017 года № ВК-1232/09.

7. Методические рекомендации по развитию государственно-общественного управления образованием в субъектах РФ для специалистов органов исполнительной власти субъектов... Письмо Минобрнауки от 22 декабря 2015 года.

УДК 316.45

Совещания как эффективный формат реализации функций организационно-экономического механизма управления школой и вузом в условиях цифровизации

Федотова Марина Александровна, доц., к.э.н., зам. заведующего кафедрой «Управление персоналом», ФГБОУ ВПО, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), fedotova-ma@yandex.ru

Аргуновский Дмитрий Иванович, начальник управления информационной безопасности ПАО «Авиационный комплекс им. С.В. Ильюшина», e-mail: meteor54@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием организационно-экономического механизма системы управления современной школой и вузом. Приводятся определения организационно-экономического механизма системы управления организацией, дается их развитие. Приводится краткий алгоритм подготовки, проведения и реализации решений совещания, а так же интегральная модель оценки эффективности совещаний с учетом прогноза оценки экономической эффективности проекта (вопроса повестки совещания). Рассматривается применение ИТ-платформ как интеллектуального «ядра» системы управления современных образовательных организаций в условиях цифровизации. Анализируются вопросы, связанные с организацией командной работы в форме совещаний различного формата (стратегических, деловых, информационных и т.д.).

Ключевые слова: организационно-экономический механизм, алгоритм подготовки, проведения и реализации решений совещания, интегральная модель оценки эффективности совещаний, ИТ-платформы.

Meetings as an effective format for the implementation of the functions of the organizational and economic mechanism of school and university management in terms of digitalization

Fedotova Marina Aleksandrovna, Associate Professor, Candidate of Economic Sciences, Deputy Head of the Department "Personnel Management", FGBOU VPO, Moscow Aviation Institute (National Research University),

Argunovsky Dmitry Ivanovich, Head of the Information Security Directorate, PJSC Aviation Complex S.V. Ilyushin, e-mail: meteor54@gmail.com

Abstract: The article deals with issues related to the development of the organizational and economic mechanism of the management system of a modern school and university. The definitions of the organizational-economic mechanism of the organization's management system are given, their development is given. A brief algorithm for preparing, conducting and implementing meeting decisions is given, as well as an integrated model for evaluating the effectiveness of meetings, taking into account the forecast for assessing the economic viability of a project (a meeting agenda issue). The use of IT platforms as an intellectual "core" of the management system of modern educational organizations in terms of digitalization is considered. Analyzed issues related to the organization of teamwork in the form of meetings of various formats (strategic, business, information, etc.).

Key words: organizational and economic mechanism, algorithm for preparing, conducting and implementing meeting decisions, an integrated model for evaluating the effectiveness of meetings, an IT platform.

Современная теории управления считает, что практически любые процессы или явления происходящие в государстве, обществе, экономике в целом или отдельной организации, осуществляются под влиянием функционирования определенного вида механизмов. В социально-экономических исследованиях употребляются такие категории как «механизм управления», «хозяйственный механизм», «организационно-экономический механизм» и другие, чем обусловлено наличие множества определений и трактовок сущности самого механизма. В экономическую науку понятие механизма пришло из технической сферы, где механизм определяется как внутреннее устройство (система звеньев) машины, прибора, аппарата, приводящее их в действие (Ожегов, Шведова, 2016). Различные толкования даются и организационно-экономическому механизму управления, то в виде равноуровневой иерархической системы основных взаимосвязанных между собой элементов и их типовых групп, при этом в состав данных элементов помимо средств управленческого воздействия, включаются непосредственно сами субъекты и объекты управления (Федорович, 2006), что, на наш взгляд, отождествляет данное определение с понятием «система управления» (Холодкова, 2016), то как совокупность организационных структур и конкретных форм и методов управления, а также правовых форм с помощью которых реализуется действующие в конкретных условиях экономические законы, процесс воспроизводства (Федорович, 2006). Анализ литературных источников обобщающий различные подходы к содержанию категорий «механизм», применительно к экономической сфере приведен в (Холодкова, 2016). Центральным элементом организационного механизма является структура управления, с помощью которой сочетаются различные стороны деятельности предприятия (информационная, техническая, экономическая, производственная, социальная), регламентируются внутренние производственные связи и достигается устойчивая система служебных взаимоотношений между структурными подразделениями и работниками аппарата управления, например, организация коммуникации в организации, в т.ч. организация эффективных совещаний разного уровня и назначения (стратегических, информационных, деловых и т.д.). Организационный механизм охватывает организацию структуры управляющей системы (статики) и организацию процесса функционирования системы (динамики) (Мосина, 2018; Пино, 2001; Рубинштейн, Фирстенберг, 2003). С точки зрения авторов, в простейшем случае, организа-

ционно-экономическим механизмом может считаться организационный механизм, критерием эффективности которого является целевая функция, построенная на каких-либо финансово-экономических показателях, например, в случае совещаний, такая функция может быть представлена в виде прогноза оценки экономической эффективности рассматриваемого вопроса повестки совещания, представленного, например, в проектной форме. В общем, социально-экономический механизм состоит из механизма управления организацией, системы рыночных отношений, системы социально-экономического воздействия со стороны государства. В отличие от организационного механизма, регулирующего организационные отношения между элементами системы, социально-экономический механизм реализует систему социально-экономических отношений в системе управления. Таким образом, типологический анализ понятий «механизм», «хозяйственный механизм», «организационный механизм», «экономический механизм» и «организационно-экономический механизм» включает в себя следующие положения:

- механизм управления является основополагающим элементом системы управления, позволяющий приводить ее в действие и обеспечивать стабильное функционирование;

- механизм управления представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих между собой элементов: целей управления (достижение положительного социально-экономического эффекта), методов, инструментов, и рычагов управления);

- механизм управления может быть представлен в виде совокупности отдельных механизмов нижестоящего уровня, входящих в его состав (механизмы планирования, финансирования, управления персоналом, ресурсного обеспечения, контроля и другие);

- содержание элементов механизма управления имеет значительное различие в зависимости от уровня иерархии субъекта управления (федеральный, региональный, муниципальный, уровень руководителей организации);

- работа механизма ориентирована на реализацию функций управления в соответствии с определенными принципами в режиме с обратной связью, что в конечном итоге позволяет достигать цели управления;

- построение механизма управления представляет собой процесс моделирования определенных условий, «правил игры» согласно которым осуществляется управляющее воздействие и обратная связь между субъектами и объектами управления;

- результатом функционирования механизма являются эффекты управления, определяющие текущее состояние управляемого объекта.

А его общая структура, с учетом (Холодкова, 2016), может быть представлена следующим образом (рис.1). Механизм управления в широком смысле включает в себя помимо принципов, функций, средств реализации управленческого воздействия также цели и организационные формы существования управляемого объекта. Многообразие свойств, функций и вариантов реализации конкретных механизмов системы управления определяется множеством взаимодействующих субъектов управления и их целей, объектами воздействия и регулирования, реализуемыми функциями, а также многообразием методов, инструментов и рычагов управления с учетом уровня неравновесности (К-уровня) системы-среды (Шевырев и др., 2016).

В условиях неопределённости и нестабильности VUCA-мира (нестабильность, неопределенность, сложность, неоднозначность) организационно-экономический механизм - это основа системы управления современной образовательной организацией. Структуры и функции организационно-экономического механизма проявляются, прежде всего, в системе управления коммуникациями образовательной организации, реализованной в программном модуле «Эффективное совещание 2.0». Алгоритм модуля реализуется в виде 4-х основных блоков управленческого цикла, каждый из которых (блоков) включа-

ет в себя систему аналитических технологий. Блок №1 – анализ и прогноз развития проблемной ситуации (ПС), включает в себя технологии визуализации карт ПС, технологии стратегического планирования и различные приложения. Блок №2 – формирование проблемно-целевой области (ПЦО) ПС в виде системы визуальных карт, включающих в себя ключевые цели, подцели, а также соответствующие им проблемы ПС. Блок №3 – выбор и формирование/формулировка ключевой проблемы из ПЦО, разработка альтернатив ее решения, их оценка (в т.ч. прогноз оценки экономической эффективности) и выбор оптимального решения. Блок №4 – реализация комплекса оптимальных решений для системы ключевых целей и подцелей ПС с использованием технологии управленческого проектирования.

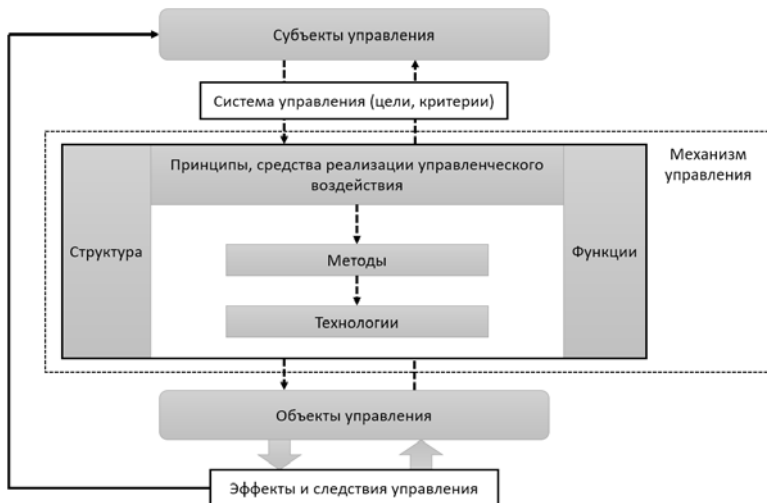


Рисунок 1. Общая структура механизма управления

Программа представляет собой универсальное средство подготовки, проведения и реализации решений совещаний любого уровня в организации (в т.ч., «планерок», стратегических, деловых, информационных совещаний), обеспечивая возможность ведения базы данных по повесткам заседаний и оценке эффективности совещания (опросный лист участника) и работы участника на совещаниях (предложение идей, конструктивная критика, формирование коммуникационных отношений и т.д.):

1) Для простых вопросов повестки - занесение любых информационных файлов (текстовых – текст/стенограмму/презентацию выступления, фото, видео, аудио и т.д.) в виде приложений к вопросу повестки, поиск по ключевым словам, фильтрация, отметка посещаемости, общий список участников совещания, подготовка отчетов, статистика, создание документов и т.д.

2) Для сложных – те же функции, что и для п.1, кроме того, дополнительные возможности - проведение анализа и прогноза развития проблемной ситуации, включённой в повестку совещания (её краткое описание, построение ПС-карты в виде системы гиперэкранов, визуализирующих информацию о проблемной ситуации, интерактивных элементов экранов со ссылками на различные базы данных, файлы любого расширения, запуск браузера для доступа в интернет), формирование проблемно-целевой области («шаутины целей») - ввод ключевых целей и задач, требующих принятия решений), разработку альтернатив решений по сложным вопросам повестки, их оценку, в том числе прогноз оценки экономической эффективности. Имеется возможность построения схемы

работ (мероприятий) по реализации плана решений в виде диаграммы Ганта с расчетом критического пути/цепи, минимизация перегрузок по ресурсам, ведение бюджета проекта, контроль выполнения проекта и отдельных поручений. Программный модуль обеспечивает построение взаимосвязей повесток различных совещаний, хода проведения заседаний и реализации принятых решений (поиск и сортировки по датам, выступающим, ключевым словам тем, видам и типам совещаний и т.д.).

Эффективность совещания может быть рассмотрена на нескольких уровнях: организация проведения совещания, проведение совещания, реализация решений совещания.

Вместе с тем, развитие современных образовательных организаций в условиях цифровой экономики невозможно без создания оптимальной ИТ-платформы, обеспечивающей реализацию типовых бизнес-процессов, а так же предоставляющей информацию для анализа ситуации и принятия решения менеджментом как коллективного пользователя этой системы. Аналитическим ядром такой ИТ-платформы может стать программный модуль подготовки, проведения и реализации решений совещаний [Кочеткова, 2018]

Экспертный совет образовательной организации – орган управления (менеджмента), принимающий жизненно важные решения, максимально освобожден ИТ-платформой от операционной (рутинной) работы. Исходя из предложенной концепции работа современной образовательной организации в основном реализуется за счет организационно-экономического механизма управления работой команд экспертного совета (топ-менеджмент).

Используя технологии креативности нейролингвистического программирования (НЛП), подход к созданию и управлению команд менеджеров Р.М. Белбина (Белбин, 2003а, 2003б), а также универсальную схему размышлений Дж. Пойа, был разработан алгоритм управления индивидуальной и командной креативностью в режиме реального времени при проведении совещаний различного формата. Алгоритм реализован в программе TeamCreator, являющейся модулем программного комплекса «ТТРП-ЭВРИКА» (свидетельство об официальной регистрации).

Алгоритм управления креативностью в режиме реального времени сформирован на базе технологии эффективной модерации «Шесть шляп Э. де Боно». До реализации алгоритма, хотя его можно использовать и для формирования самих команд, осуществляется формирование эффективных управленческих команд по Р.М. Белбину – определение командных ролей и оценка психологической совместимости участников, определение их индивидуального стиля мышления (тест InQ), самовосприятие командных ролей – основной и дополнительной, социотип (МВТИ) и т.д.

Исходя из вышеизложенного можно сделать выводы, что наиболее приоритетными и значимыми среди других механизмов (социальных, идеологических, правовых, технико-технологических и психофизиологических) являются организационно-экономический механизм. Наиболее эффективной формой командных коммуникаций в управлении образовательными организациями могут стать совещания различного формата на общей ИТ-платформе.

1. Федорович В.О. *Новый организационно-экономический механизм управления ответственностью: крупные промышленные и транспортные корпоративные образования.* – Новосибирск: СГУПС, 2006.

2. Холодкова К.С. *Анализ подходов к определению сущности организационно-экономического механизма управления // Современные научные исследования и инновации.* 2016. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/05/66404>

3а. Белбин, Р. М. *Команда менеджеров. Секреты успеха и причины неудач.* М.: НРРО, 2003.

3б. Белбин Р.М. *Типы ролей в командах менеджеров.* М.: НРРО, 2003.

4. Кочеткова, А. И. *Организационное поведение.* М.: РАНХиГС, 2018.

5. Мосина, Л. М. *Стратегическое лидерство.* М.: РАНХиГС, 2018.

6. Пино, Р. Корпоративное айкидо. С-Пб: Питер, 2001.

7. Рубинштейн, М., Фирстенберг А. Интеллектуальная организация. М.: Инфра-М, 2003.

8. Федотова, М.А., Михеев В.А., Шевырев А.В. Системное управление командной работой: принципы, технологии, методики, программное обеспечение. М.: ГУУ, 2012.

9. Федотова, М.А., Шевырёв А.В. Командная модель трансформирующего лидерства как ключевой фактор успеха в управленческом проектировании. М.: ГУУ, 2012.

10. Шевырев, А.В., Михеев В.А., Шаламова Н.Г., Федотова М.А. Системная аналитика в управлении. М., 2016

УДК 372.8: 371.134

Система менеджмента качества образования как объект изучения магистрантами

Артемянок Екатерина Николаевна, доц., к.п.н., доц. кафедры педагогики факультета социально-педагогических технологий УО «Белорусский государственного педагогического университета имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь, artemenok@tut.by

Аннотация. Система менеджмента качества (СМК) выступает многоаспектным концептом при изучении, описании и организации образовательных процессов, реализуемых педагогом-менеджером. Управление организацией на основе нормативов СМК, выступает концептом деятельности менеджера и источником содержания учебной дисциплины «Менеджмент в сфере образования». В статье рассматриваются варианты использования СМК как объекта изучения магистрантами в логике инновационного цикла.

Ключевые слова: система менеджмента качества; СМК; менеджмент в сфере образования; педагог-менеджер; инновационно-педагогическая деятельность; магистерская подготовка.

Education quality management system as an object of studying masters

Artemyonok Ekaterina Nikolaevna, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Chair of Pedagogy, Faculty of Social and Pedagogical Technologies, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

Annotation. The quality management system (QMS) is a multidimensional concept in the study, description and organization of educational processes that are implemented by the teacher-manager. Management of the organization based on the standards of the QMS, serves as a concept of the manager and the source of the content of the academic discipline "Management in the field of education." The article discusses options for using QMS as an object of study for undergraduates in the logic of the innovation cycle.

Keywords: quality management system; QMS; education management; teacher manager; innovative pedagogical activity; master's training.

Подготовка педагога, педагога-менеджера на второй ступени высшего образования предполагает усиление научной и практической составляющей содержания профессиональной подготовки. Это детерминирует поиск таких концептов, изучение которых аккумулирует в себе разноректорные контексты изучения учебной дисциплины, одновременно не перегружая избыточной информацией обучающихся [1-4; 6-8]. Цель дисциплины «Менеджмент в сфере образования» - это создать условия для развития у магистрантов целостной системы знаний и способов деятельности, а также личностных качеств менеджера в сфере образования. Потенциал учебной дисциплины «Менеджмент в сфере образования» для формирования данных характеристик обширен и ее содержание охватывает сущностные темы, а именно: «Теоретико-методологические основы менеджмента образования»; «Организация (учреждение образования) как система и объект управления»; «Содержание педагогического менеджмента в сфере образования»; «Технология

менеджмента образования»; «Психолого-педагогические основы эффективного менеджмента образования»; «Управление качеством образования»; «Инновации в управлении системами образования».

Перед системой высшего образования поставлена актуальная задача, связанная с приближением обучающихся к современной практике, погружения их в контекст предметной области для формирования у магистрантов умений решать типовые профессиональные задачи, а на их основе выходить на творческие, нестандартные профессиональные задачи в сфере менеджмента образования.

Как теоретический материал, так и практико-ориентированные задания в учебной дисциплине необходимо предлагать не линейно (от темы к теме), а системно, объединяя их сквозным концептом. В качестве такого ориентира, аккумулирующего в себе весь потенциал дисциплины «Менеджмент в сфере образования», нами предложен и используется концепт СМК. СМК является актуальным феноменом как в теории так и в практике менеджмента. Изучив историю возникновения СМК, его сущность, структуру, компоненты, виды и варианты реализации в сфере образования, перед магистрантами открывается целостная картина, объединяющая теорию и практику управления учреждением образования в современном социальном, научном, педагогическом и технологическом контекстах.

Во время изучения магистрантами СМК постоянно актуализируются его сущность и компоненты: Цели, Миссия, Видение, Стратегия, Программа, субъекты отношений, результаты, процессы, как в теоретическом так и в практическом аспектах.

Важным системообразующим моментом в процессе изучения магистрантами СМК, является изучение системы менеджмента качества вуза, в котором он проходит обучение в данный момент времени. На примере этого обучаемый соотносит как теория трансформируется в практику и наоборот. Этот опыт позволяет ему наблюдать, анализировать процессы СМК, например, сильные и слабые, неудовлетворительные процессы СМК, степень удовлетворенности субъектов качеством образовательных услуг, варианты постановки и достижения Целей учреждения высшего образования в течение определенного периода времени.

Нами в обобщенном виде разработан *алгоритм учебно-познавательной деятельности обучающихся* по освоению учебной дисциплины «Менеджмент в сфере образования», где концептом определен СМК. Данный алгоритм организован в логике инновационного цикла (по И.И. Цыркуну [5]) – 1) поиск; 2) создание; 3) осуществление; 4) рефлексия. В процессе освоения содержания учебной дисциплины инновационный цикл также соответствует логике инновационно-педагогической деятельности магистранта. Раскроем варианты использования СМК как объекта изучения магистрантами в логике инновационного цикла (инновационно-педагогической деятельности) в контексте учебной дисциплины «Менеджмент в сфере образования».

Этап поиска осуществляется через освоение теоретических оснований менеджмента в сфере образования, усвоения сущностных характеристик СМК в целом и в сфере образования в частности, изучения образцов СМК учреждений образования различных ступеней и уровней получения образования, отечественных и зарубежных, частных и государственных.

На данном этапе важно изучение теории менеджмента и усвоение понимания магистрантами СМК как механизма эффективного управления качеством функционирования учреждения образования и перевод его в режим развития. Для этого необходимы демонстрация и изучение инноваций в педагогическом менеджменте.

Этап создания предполагает обучение магистрантов реализации ряда управленческих функций, от целеполагания, которое начинается с определения Цели организации, выступающей основой для всей ее деятельности до контроля эффективности функционирования и развития организации. Для освоения этих функций магистранты

осваивают понятия Философия, Видение, Миссия, Политика учреждения образования, которые предлагаются вначале для изучения, как образцы, а далее для создания авторских продуктов.

Далее организуется процесс создания модели управления учреждением образования в контексте инновационно-педагогической деятельности. Разработка структуры учреждения образования (модели) и проекта СМК для данного учреждения образования и сопутствующих объектов - Миссии и стратегии, Программы развития того или иного учреждения образования.

Этап осуществления наиболее вариативен в заданиях, которые могут выполнять магистранты, их выбор обусловлен различным уровнем их учебных возможностей. Исходя из индивидуальных характеристик учебных возможностей (обучаемость, познавательная инициатива, познавательная самостоятельность, отношение к учению, учебная работоспособность) магистрант выбирает сам, либо по рекомендации преподавателя, для освоения СМК следующие практико-ориентированные задания с целевым ориентиром на современную практику (задания указаны по мере возрастания сложности).

Составление словаря научных терминов связанных с СМК и презентация в виде проспекта-доклада. Разработка с учетом собственных индивидуальных особенностей «Кодекса современного руководителя (менеджера)». Составить схему, показывающую особенности и взаимосвязь понятий: организация, команда, группа, коллектив, лидер, личность в сфере образования.

Разработка презентации «Миссия и стратегия развития учреждения образования, в котором я учусь». Разработать на примере вуза, где проходят обучение магистранты, отразив теоретические и практические аспекты и основные инструменты СМК (Устав БГПУ, Видение БГПУ, Миссия БГПУ, Цели БГПУ, Программу развития БГПУ, структура БГПУ). Разработка модели управления и СМК учреждения образования, которое связано с темой магистерской работы. Подготовить эстафету докладов-презентаций «Стратегический менеджмент», «Функциональный менеджмент», «Инновационный менеджмент», отразив суть вопроса и примеры из практики, показывающие определенный вид управления. На этой основе разработать групповой проект и презентовать на занятии «Банк данных эффективного менеджмента в сфере образования».

Применить несколько структур менеджмента при описании объекта управления, связанного с темой магистерской диссертации. Подготовить сравнительную таблицу, которая показывает содержание и особенности применения различных подходов, методов менеджмента в учреждении образования. Разработать несколько вариантов СМК для учреждения образования, где представлены различные стратегии управления процессами.

Этап рефлексии, рефлексивный компонент - предполагает не только итоговую оценку, но и процессуальное оценивание (рефлексиование) достижений магистрантов. Можно предложить следующие формы рефлексивной деятельности: экспертная оценка, самооценка, взаимооценка качества разработки проекта образовательного процесса учреждения образования; эссе рефлексивной направленности, с возможностью его контент-анализа; выполнение тестовых заданий по содержанию пройденных тем; представление на практических занятиях проспекта-докладов с самооценкой деятельности; сдача экзамена по учебной дисциплине; внедрение разработанного итогового проекта в области менеджмента в сфере образования и анализ его успешности.

Ключевое событие на данном этапе это организация выступления, защиты и рефлексии разработанного проекта (итогового проекта) СМК учреждения образования в области менеджмента в сфере образования. На этой основе преподаватель получает информацию об уровне сформированности представлений о концепте СМК магистрантами.

Представленная практика рассмотрения СМК образования как объекта изучения магистрантами используется в УО «Белорусский государственный педагогический универси-

тет имени М.Танка» при реализации ряда магистерских программ, где показала свою эффективность.

1. Афанасьев В.В. Педагогические технологии управления: вопросы терминологии, проектирования и классификации // Преподаватель XXI век, 2001.– №5. – С.14-17.

2. Загуменнов Ю.Л. Развитие профессионального потенциала менеджеров образования в Республике Беларусь. В книге: Интеллектуальный капитал в экономике знаний Сборник трудов Минского филиала РЭУ имени Г.В. Плеханова к 110-летию Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. Составитель Н.Н. Горбачёв. 2017. – С. С. 180-198.

3. Любченко О.А., Карпова С. И. Моделирование системы управления современной общеобразовательной школой с позиций системного подхода// Вестник Тамбовского университета. Серия гуманитарные науки. – 2012. – № 7. – С. 197-202

4. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Управление качеством образования: вхождение в проблему. – Челябинск: ПО «Книга», 1995. – 105 с.

5. Цыркун И.И. Инновационная культура учителя-предметника. – Минск, 1996. – 186 с.

6. Шамова Т.И., Воровщиков С.Г. Повышение качества образования на основе интеграции образовательных ресурсов в условиях школы полного дня// Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С. 152-159

7. Шамова Т.И., Воровщиков С.Г., Шклярова О.А. и др. Управление качеством образования // Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С. 294-301

8. Шклярова О.А., Тиунова В.В. Проектный менеджмент как ресурс развития образовательной организации.– М.: 5 за знания, 2018. – 207 с.

УДК 37.047

Особенности выбора профессии и направлений подготовки в вузах современной молодёжью

Усова Светлана Николаевна, к.п.н., доц. кафедры воспитательных систем, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва, usova.svetlana@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются результаты исследований особенностей выбора профессии и вуза современной молодёжью, проведённых в 2018 году. Результаты могут быть использованы для организации психодиагностической, просветительской и психокоррекционной работы с целью формирования осознанности молодых людей при выборе профессии.

Ключевые слова: профессиональная ориентация; профессиональное самоопределение; профориентационная среда.

Features of the choice of profession and areas of training in higher education modern youth

Usova Svetlana N., Associate Professor at the Department of Educational Systems, "Academy of Social Management".

Abstract. The article analyzes the results of studies of the features of the choice of profession and university by modern youth, conducted in 2018. The results can be used to organize psychodiagnostic, educational and psycho-work in order to create awareness of young people in choosing a profession.

Keywords: vocational orientation; professional self-determination; professional orientation environment.

Не нужно доказывать, если профессия выбрана правильно, то и обучение в вузе проходит успешно, и качество профессиональной подготовки высокое. Если же молодой человек не определился с выбором профессии в школе, то это потом становится проблемой вуза, а часто и будущих работодателей.

Проанализируем данные социологических исследований мотивов выбора профессии и вуза, проведённые различными организациями. Министерство просвещения РФ в 2018 году организовало через социальную сеть «ВКонтакте» опрос среди выпускников школ и абитуриентов о предпочтениях в выборе специальности и направления подготовки в вузе. В опросе участвовали 5000 человек. Результаты опубликованы 11 июля на странице министерства в соцсети (https://vk.com/wall-30558759_48827?w=wall-30558759_48827) и представлены на гистограмме 1.



Гистограмма 1. Результаты опроса выпускников школ и абитуриентов о предпочтениях в выборе специальности и направления подготовки в вузе

Проранжируем результаты опроса.

Первое место заняли науки об обществе (юриспруденция, социология, журналистика, экономика и др.), их предпочли 22,3% опрошенных. На втором месте – инженерия и технологии, эти направления выбрали 15,6% респондентов. Третье место – математика и естественные науки (выбор 15,5% выпускников). На четвёртом месте – гуманитарные науки, их предпочли 11% опрошенных.

Медицину выбрали 10,9% респондентов (пятое место в рейтинге), а 7,9% хотят получить дальнейшее образование в сфере искусства и культуры (шестое место в рейтинге). Педагогами планируют стать 7,8% опрошенных (восьмое место в рейтинге). Иные направления выбрали 10,9% респондентов. Какие именно – не указано. Меньше всего выпускников школ интересует сельское хозяйство – 1,9%. В то же время около 5% человек еще не определились с выбором.

Выводы:

1. Выпускники по-прежнему (напомним, в середине 2000-х годов ситуация несколько была другая, выпускники выбирали инженерные направления подготовки) выбирают юриспруденцию, экономику, журналистику, социологию, несмотря на то, что во многих государственных вузах на эти специальности приём абитуриентов ведётся только на платной основе. По нашему мнению, предпочтение этим направлениям подготовки отдаётся в силу того, что молодёжь понимает, в реальной действительности без экономического и юридического образования трудно обойтись, и уж тем более трудно стать в будущем эффективным руководителем с высоким стабильным заработком (в последние годы молодёжь сильно ориентирована на карьеру в профессии). Что касается социологии и журналистики, то абитуриенты считают, – это наилучший выбор сделать карьеру с гарантированным высоким заработком.

2. В ТОП-5 вошли также инженерия и технологии, математика и естественные науки, медицина. Вероятно, на выбор этих направлений подготовки и специальностей повлияли новостные сообщения, в которых прогнозируется спрос на профессии, связанные с кос-

мосом, оборонкой, проектированием сложных объектов, сферой инженерии, а также выступления Министра просвещения РФ О. Васильевой о потребностях страны в выпускниках естественно-научных, инженерно-технических и медицинских направлений. Молодёжь очень зависит от информационного поля. Объяснение этому видится и в том, что на эти специальности и направления подготовки в вузах бюджетных мест большее количество, а средний балл ниже, чем на «юриспруденции», «экономике», «журналистике».

3. Гуманитарные направления подготовки все так же популярны у абитуриентов в силу того, что гуманитарное образование менее сложно, чем техническое.

4. Педагогическое образование выбрали только 7,8% опрошенных. По-прежнему эта профессия не является популярной среди абитуриентов. Не стимулируют выпускников школ даже бюджетные места (последние 2 года больше всего бюджетных мест в вузах выделяется на подготовку будущих медиков, педагогов и специалистов в области информатики). К этому надо добавить и тот факт, что далеко не каждый сегодня способен работать учителем. У большинства абитуриентов наблюдается разрыв коммуникаций.

5. Около 5% абитуриентов к моменту окончания школы так и не определилась с выбором будущей профессии. Такая тенденция является чем-то вроде «отката», который начал происходить совсем недавно.

В контексте представленных выводов интересными являются результаты социологического исследования, проведённого в 2018 году ВЦИОМ, цель которого – выяснить, как молодые люди представляют себе своё будущее. Участники опроса – молодые люди в возрасте от 18 до 24 лет [6]. В частности, у молодёжи спрашивали: в какой сфере карьеру построить легче? Можно было дать несколько вариантов ответа. Результаты ответов приведены на гистограмме 2.



Гистограмма 2. Результаты опроса, проведённого ВЦИОМом в 2018 году среди молодых людей в возрасте от 18 до 24 лет

На удивление экспертов молодые люди предпочли НЕ бизнес, НЕ информационные технологии, а спорт (на первом месте) и творческие профессии (на втором месте).

Вероятно, спорт оказался в опросе на первом месте по той же причине, о которой говорилось выше, – молодёжь очень зависит от информационного поля. А в последнее время вышло много фильмов про великих спортсменов и их победы, плюс в стране успешно прошёл чемпионат мира по футболу, государство активно строит стадионы. Вот молодёжь и решила: на этом можно зарабатывать!

Почему на втором месте творческие профессии? Предположительно, ответ на этот вопрос следует искать в психологических особенностях современных юношей и девушек: возраст инфантильности сдвинулся к 25 годам – есть время и в облаках «повитать», и творчеством позаниматься, поскольку особой нужды срочно искать работу и начать жить самостоятельно на заработанные деньги у ребят нет. Родители готовы «содержать» своих детей.

Сфера науки занимает третье место в данном топ-опросе. Это хорошая тенденция, она не может не радовать, так как свидетельствует о том, что быть образованным в молодежной среде снова становится модно.

Тот же опрос показал: снизилось число молодых людей, считающих, что можно сделать карьеру в бизнесе (с 23% в 2014-м до 14% в 2018-м) и политике (13%). Вероятно, подобная тенденция является следствием того, что «в нашем обществе за 20 лет не сформировалось положительного образа предпринимателя, ... нет красивых предпринимательских историй» [6]. Но есть ужесточение налогообложения, законов для малого и среднего бизнеса. То же с политикой: скандалы на выборах, декларируемые права не соблюдаются, ожидания молодежи не реализуются и т.д. Современная молодёжь не хочет ощущать себя бесполезной.

С позиции рассматриваемой проблемы заслуживают внимания результаты исследования аналитического центра НАФИ, организованного в 2018 году в 191 населенном пункте в восьми федеральных округах. Исследование установило, что более половины из тех, кто в той или иной степени принял решение о будущей профессии (таких оказалось 53%), считают, что школа не помогла им сделать этот выбор, 23% опрошенных затруднились ответить (гистограмма 3).



Гистограмма 3. Результаты опроса, проведенного аналитическим центром НАФИ в 2018 году

Только четверть из определившихся подростков (24%), опрошенных НАФИ, полагают (гистограмма 4), что с выбором профессии им помогли в школе: углубленное изучение отдельных предметов (об этом сказали 47% из тех, кто определился благодаря школе), факультативные занятия и кружки (30%), встречи с представителями профессий (30%). Молодые люди также посчитали полезными рекомендации психолога (25%), экскурсии на предприятия потенциальных работодателей (21%) и выступления представителей вузов (23%).

По мнению руководителя направления HR-исследований НАФИ Л.Спиридоновой, «такая ситуация обусловлена многими факторами, среди них основные – отсутствие квалифицированных специалистов по профориентации и отсутствие целостной системы сопровождения профессионального самоопределения подростков» [2]. С этим мнением трудно не согласиться.



Гистограмма 4. Результаты опроса, проведённого аналитическим центром НАФИ в 2018 году

С учётом вышесказанного, считаем правомерным говорить сегодня о развитии профориентационной среды в образовательной организации. «Профориентационная среда – это часть педагогически целесообразно организованного образовательного пространства, предоставляющая обучающемуся множественный выбор для реализации потребностей, желаний и способностей, способствующая его профессиональному самоопределению» [5]. Важнейшее свойство профориентационной среды в том, что в ней благодаря усилиям педагогов, родителей и других участников образовательных отношений происходит не только выбор обучающимся профессии и профессионального учебного заведения, но и формирование профессионально важных качеств и профессионального идеала. Именно в этом смысле профориентационная среда является развивающей.

В заключении отметим, что исследовательская практика, осуществляемая сотрудниками кафедры воспитательных систем АСОУ в базовых общеобразовательных организациях Подмосковья [1; 3; 4; 5], показывает: развитие и расширение профориентационной среды образовательной организации положительно влияет на формирование ценностно-мотивационной и деятельностно-практической готовности обучающихся к профессиональному самоопределению. А, значит, можно управлять развитием профориентационной среды образовательной организации.

1. Ефимова Е.В. Организация педагогической поддержки выбора профиля обучения выпускников основной общеобразовательной школы (на примере работы классного руководителя) // Мир педагогики и психологии. – 2016. – № 1. – С. 32-36.

2. Кретул Р.С будущей профессией определились меньше трети выпускников. Интернет-газета «Известия». – 2018. – 25 июня. [Электронный ресурс]. Адрес: <https://iz.ru/755019/roman-kretcul-evgenii-timofeev/s-budushchei-professiei-opredelilis-menshe-treti-vypusnikov>

3. Нечаев М.П. Профориентационная среда российских школ: обзор и анализ / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, С.М. Куницына // Профильная школа. – 2018. – Том 6. – № 3. – С. 20-26.

4. Усова С.Н. К вопросу о профессиональном самоопределении школьников // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 2. – С. 946-950.

5. Фролова С.Л. Организация профориентационной среды: опыт Протвинской школы Подмосковья // С.Л. Фролова, С.М. Куницына, М.Е. Андреева, Н.Г. Цема [Электронный ресурс]. Материалы V Международной научно-практической интернет-конференции

«Непрерывное образование специалистов в современных условиях: новый дизайн» (25-26 сентября 2018 г.). Адрес: <http://edu.asou-mo.ru/index.php/1-8-rosvsoo>

6. Я бы в рокеры пошёл... Или в футболисты? // Комсомольская правда. – 2018. – 8-15 ноября. – С. 14.

УДК 378.1

Реализация компетентностного подхода в физико-математической подготовке участников чемпионата Worldskills как условие инновационного развития России

Ашихмина Елена Анатольевна, преподаватель. ГАПОУ МО «Подмосковный колледж «Энергия», г. Реутов, ashserg@yandex.ru

Ашихмин Сергей Анатольевич, преподаватель. ГАПОУ «Колледж индустрии гостеприимства и менеджмента №23», ashserg@yandex.ru

Фридман Михаил Феликсович, проф. философ.н., к.п.н., научный консультант Международного научно-образовательного центра имени А.А.Зиновьева ФГП МГУ им. М.В.Ломоносова, академик Международной академии информатизации в генеральном консультативном статусе ООН, mffree79@mail.ru

Аннотация. В данной статье показано, что производство кадров с достаточным уровнем профессиональной подготовки сегодня является стратегическим направлением решения проблемы инновационного развития России и раскрыто, что в основе решения этой проблемы лежит развитие компетентностного подхода в образовании посредством популяризации движения Worldskills - соревнований между рабочими профессиями. В статье рассмотрены особенности, проблемы и пути решения физико-математической подготовки в колледже, как базовой основы формирования компетенций, которая, в конечном итоге, определяет конкурентоспособность России в целом.

Ключевые слова: физико-математическая подготовка; среднее профессиональное образование (СПО); колледж; модернизация образования; студенты технических специальностей; компетентностный подход; чемпионат Worldskills; повышение конкурентоспособности; ФГОС СПО ТОП-50.

Realization of the competence approach in the physical and mathematical training of the world championships Worldskills as a condition of innovative development of Russia

Ashikhmina E.A., teacher. Moscow College "Energy"

Ashikhmin S.A., teacher. "College of Hospitality and Management №23"

Fridman M.F., professor of philosophy, candidate of pedagogical Sciences, International Scientific and Educational Center named after A.A. Zinoviev, FGP, Moscow State University named after MV Lomonosov, International Academy of Informatization in UN General Consultative Status.

Annotation. This article shows that production of personnel with a sufficient level of professional training today is a strategic direction for solving the problem of innovative development in Russia and it is revealed that the basis for solving this problem is the development of a competence-based approach in education by popularizing the Worldskills movement - competitions between working professions. The article discusses the features, problems and ways of solving physical and mathematical training in college as the basic basis for the formation of competencies, which, ultimately, determines the competitiveness of Russia as a whole.

Key words: physical and mathematical training; secondary vocational education; college; modernization of education; students of technical specialties; competence approach; Worldskills championship; competitiveness increase.

Развитие высокотехнологичных секторов экономики, в свою очередь, привели к изменению требований работодателей к квалификации специалистов и качеству подготовки выпускников образовательных учреждений. Сегодня выпускники колледжей, обладая не столь высокими знаниями теории, не имея научный высокий потенциал, должны пре-

красно уметь работать руками, с высокой производительностью. Они должны уметь работать в высокотехнологичном производстве, создавать ракеты, самолеты, вертолеты, танки, вагоны, автомобили, обеспечивая тем самым обороноспособность стран. Сегодня компетентность специалиста должна обеспечивать быстрое освоение новых профессиональных качеств в условиях развития наукоемких технологий, появления новых профессий, связанных, например, с астроиндустрией, космогеологией, разработкой энергосберегающих многофункциональных видов транспорта, процессом, регулированием выпуска и распределения акций (андеррайтер), хэдхантеры – специалисты, имеющие аналитический ум и развитые коммуникативные навыки. Проблема производства кадров с достаточным уровнем профессиональной подготовки сегодня еще более остро превращается в стратегическую проблему [3, 4].

Это же подтверждает и Президент Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП) А. Шохин 9 октября 2017 г. в московском пресс-центре ТАСС на презентации первой профессиональной олимпиады студентов «Я – профессионал», указывая, что многие компании отмечают недостаточную способность выпускников учиться, повышать свою квалификацию в течение всей жизни. Александр Шохин подчеркивает оторванность компетенций выпускников от требований работодателя. Бизнесу, утверждает он, необходимы работники, имеющие «навыки XXI века».

Для выхода из сложившейся проблемы для начала необходимо иметь механизмы правового и институционального регулирования квалификаций работников со стороны рынка труда. В совокупности с предложением квалификаций со стороны системы образования и обучения они привели к формированию в России Национальной системы квалификаций.

Для определения требований к умениям, знаниям, степени подготовки специалистов в зависимости от полномочий и ответственности работника были введены уровни квалификации, утверждённые приказом Минтруда России от 12.04.2013 № 148н.

Основным элементом национальной системы профессиональных квалификаций являются профессиональные стандарты. Разработанные в 2013 году Национальным Советом при Президенте РФ по профессиональным квалификациям, председателем которого был назначен президент Российского союза промышленников и предпринимателей Шохин Александр Николаевич, они отражают актуальные квалификационные требования. На данный момент утверждено более 800 профессиональных стандартов, а также разработан справочник и список 50 наиболее востребованных на рынке труда новых и перспективных профессий. Вопрос подготовки кадров с достаточным уровнем профессиональной подготовки перетекает из рынка труда в систему профессионального образования и становится стратегической необходимостью модернизации профессионального образования.

Как следствие требований инновационных преобразований в России и модернизации профессионального образования выходит ФГОС СПО в четвертой редакции.

Новый ФГОС СПО, разработанный и утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 2 ноября 2015 года № 831 в соответствии со списком 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования в соответствии с ФГОС СПО ТОП-50, отражает еще большую степень интеграции содержания среднего профессионального образования и требований работодателя по сравнению с предыдущими стандартами и представляет собой совокупность обязательных требований к среднему профессиональному образованию по профессии или специальности. Причем, из перечня 50-ти наиболее перспективных профессий, сформированного в соответствии с данным приказом, 80 % составляют технические специальности, требующие наличия хорошей физико-математической подготовки.

Однако, анализ физико-математического обучения в колледже показывает, что здесь имеется ряд особенностей и проблем. Так, по результатам обследования, проводимого ВШЭ, родители студентов колледжей чаще всего не имеют высшего образования – 73 % и более, много неполных семей, которых среди студентов в ряде профессиональных образовательных организациях (ПОО) доходит до 37%, и родители полностью делегируют свои обязанности воспитания и помощи в обучении своим детям на преподавателей и качество знаний по математике показывает значительно более низкие результаты у студентов из семей с более низким социально-экономическим уровнем. Кроме того, по результатам исследования социальных педагогов Омского автотранспортного колледжа, у них отсутствует мотив «достижения цели».

По результатам международного обследования PISA, оценивающего системы образования во всем мире путем тестирования навыков и знаний 15-летних учащихся, проводимого раз в три года, разница в баллах между группами учеников из семей с высоким и низким уровнем материального благополучия в 2012 составил от 24 до 62 баллов по результатам математического тестирования[2]. По многим темам тестирования TIMSS и PISA по математике и физике российские учащиеся показали более низкие результаты, чем их зарубежные сверстники. Самыми трудными для российских испытуемых оказались задания в области «Анализ данных» (TIMSS, 2011) и «Неопределенность и данные» (PISA 2012) области, связанные с содержанием теории вероятностей и статистики. Данные результаты можно объяснить тем, что в российских школах и профессиональных образовательных организациях этой части содержания математического образования уделяется недостаточно внимания по сравнению с другими классическими областями математики, такими, например, как «Алгебра».

Способность учащихся применять свои знания и опыт для решения жизненных задач в ситуациях социально значимых оценивается по математике на уровне ниже среднего международного (494 балла) по шкале TIMSS, среднее значение международной шкалы – 500 баллов[2]. Результаты международных исследований качества среднего образования – 2016 Федеральным институтом оценки качества образования TIMSS показало, что в России программы по физике и математике нуждаются в корректировке тематического планирования.

Очевидна и проблема преподавания. Традиционно преподаватель, не задумываясь, что на законах физики и математики устроен весь окружающий нас мир, сводит изучение дисциплин к механическому неосмыслимому решению математических уравнений и физических задач по формуле, приучая студента не анализировать получаемые результаты, не соотносить их с окружающей действительностью. В результате чего у студента не развивается способность применять физико-математические знания в жизни, профессиональной деятельности.

Анализ педагогических исследований, опросы работодателей также показывают, что студенты колледжа сегодня не обладают достаточной способностью ориентации в заданиях практического характера, в решении задач, связанных с их будущей профессией.

Для студента технического колледжа наиболее важная задача - формирование физико-математической компетенции, благодаря которой у студентов осуществляется понимание принципов работы технических устройств, развивается способность к освоению новой техники и технологий, новых принципов организации производства [5]. Для этого, по нашему мнению, необходимо качественное изменение физико-математического образования, внесение изменений в рабочих программах, вытеснению однотипности, механичности условий решаемых задач, увеличение количества прикладных задач, направленных на взаимосвязь с жизненными контекстами, профессиональной деятельностью.

Решить существующие проблемы в физико-математической подготовке студентов, как мы думаем, частично можно с помощью вошедшего в нашу жизнь ФГОС СПО ТОП-50 – ФГОС С(П)ОО по пятидесяти востребованным на международном рынке труда профес-

сиям. Данный стандарт призван к развитию международного движения WorldSkills (WSI), направленного на повышение престижа рабочих профессий и квалификации работников, на привлечение молодежи в производственные секторы экономики, и доведение профессиональных компетенций до международного уровня.

В основе ФГОС СПО в течение последних лет лежит проект «Образование в течение всей жизни», методологической составляющей которого является модульно-компетентностный подход, направленный на формирование компетенций [1, 3, 4].

Как следует из толкований энциклопедий, профессиональная компетенция — способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач.

Сегодня на рынке труда востребованы компетентные специалисты, которые обладают определенными личными качествами, в число которых входит способность самостоятельно и правильно определять задачи профессионального роста, личного развития, умение прогнозировать будущее и правильно планировать настоящее, а также наблюдается переход позиций обучаемых от исполнительской, потребительской к созидательной, управленческой, которые получили исследование в работах С.И. Поздеевой. [6]

Сегодня ФГОС ориентируют профессиональный образовательный процесс на результат, на показатели, на интеграцию рынка труда и системы профессионального образования, на осуществление потребностей работодателей.

Одним из важнейших показателей компетентности студентов мировые чемпионаты профессиональной подготовки молодежи WorldSkills International (WSI). Успешное участие в чемпионате играет здесь многоплановую роль: это и отражение обобщенной конечной цели образовательного процесса и показатель главной результативности подготовки студента, правильно выстроенной концепции теоретической модели подготовки участников мирового чемпионата Worldskills.

Соревнования чемпионатов Worldskills изначально проходят по профессиональным компетенциям. Термин "компетенция" в данной ситуации отражает набор знаний и навыков в рамках Спецификации Стандартов WorldSkills (WSSS), описанного в Техническом описании компетенции. Каждое соревнование WorldSkills – это демонстрация знаний и навыков, которые представляют собой лучшие практики мировой индустрии по данной компетенции соревнований.

Генеральным директором Союза «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия» Р. Уразовым, заместителем директора направления «Молодые профессионалы» Агентства стратегических инициатив (АСИ) был утвержден регламент, который определяет порядок создания новых компетенций с учетом компетенций WorldSkills International.

Целью ввода новых компетенций является повышение престижа высококвалифицированных кадров, демонстрация важности компетенций для экономического роста и личного успеха, а также увеличение качественного показателя компетенций, проводимых на чемпионатах по стандартам WorldSkills International (WSI) на территории РФ и их развитие, которое для технических специальностей определяется уровнем физико-математической подготовки участников, повысить которую можно выполняя ряд мер с учетом рамки образовательных результатов ОЭСР 2030: создание условий обретения навыков в ситуациях, приближенных к условиям профессиональной среды; выработка стратегии поведения, выявляющие способность действовать во внеучебных, профессиональных ситуациях; развитие компетентности, как способность мобилизации знаний, умения, отношения и ценности, проявление рефлексивного эффекта в обучении и обеспечение возможности взаимодействовать и действовать в мире; ориентирование системы знаний, навыков, отношений и ценностей на действие и образовательные результаты; учет в оценочно-проверочной системе способности студентов проводить индивидуаль-

ную исследовательскую деятельность, работать в команде, участвовать в проектной деятельности.

Итак, мы видим, что существующие проблемы в научно-техническом и социально-экономическом развитии России требуют кардинальных изменений от профессионального образования, которое выступает в качестве определяющего фактора развития экономики, подготовки компетентных выпускников, способных мобильно и синфазно изменяться в такт высокотехнологичным темпам развития экономики, тем самым обеспечивая промышленный рост и потенциал страны, результативное участие в мировом чемпионате Worldskills и выход России на мировые лидерские позиции. Гарантом производства компетентных рабочих кадров является формирование фундаментальных компетенций с помощью физико-математической подготовки, которая сегодня находится на недостаточном уровне и, значит, необходимо активно и планомерно работать в этом направлении.

1. Фридман М.: "Надо сберечь систему подготовки рабочих кадров" РИА новости <https://ria.ru/interview/20130610/942598084.html>

2. PISA, TIMSS, Качество образования, образовательные достижения учащихся, факторы качества образования, образовательные практики, учитель, образовательное неравенство. Отчет 1 ч., 187 рис., 44 табл., 84, М., 2016, 435с. <http://test.osoko.edu.ru/common/upload/osoko/pisa/F35KC2016.pdf>

3. Ковалева Г.С. Материалы к заседанию Президиума РАО, Центр оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» 2.06.2018. - с.5

4. Камалева, А.Р. Компетентность как результат образовательного процесса Наука и практика воспитания и дополнительного образования. - 2009. - №5. - С. 6-18.

5. Антипов С.А. Полухина И.В. Социально-возрастные особенности обучающихся в учреждениях СПО Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2011. – Т.7. – В. 9. – С. 24-28

6. Поздеева С. И. Открытое совместное действие педагога и ребенка: содержание, признаки, результаты // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2012. Вып. 4 (119). С. 198–202.

УДК 378.147

Стратегии эффективной подготовки будущего учителя начальных классов в педагогическом вузе

Горбатова Ольга Алексеевна, специалист по УМР, кафедры управления образовательными системами им. Т. И. Шаповой, МПГУ. Gorbatova-olya@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрены стратегии эффективной подготовки будущих учителей начальной школы в условиях новых преобразований в системе начального образования, определены условия их эффективной реализации.

Ключевые слова: подготовка студентов; учитель начальных классов; начальная школа; вуз.

Strategies for effective training of future primary school teachers in pedagogical high school

Gorbatova Olga Alekseevna, specialist in Department of management educational systems T.I. Samovol, Moscow state pedagogical University

Abstract: the article describes the strategy of effective training of future primary school teachers in the new transformations in the primary education system, the conditions of their effective implementation.

Key words: training of students; primary school teacher; primary school; University.

Постоянно меняющиеся условия и требования в области образования, подразумевают возникновение новых тенденций, которые отражают актуальный процесс изменения

современной образовательной ситуации в общеобразовательной школе, в том числе в начальной школе. В настоящее время в начальной школе активно развиваются пять основных трендов, которые требуют особого внимания и специальной подготовки учителей начальной школы:

1. Активное развитие альтернативных схем обучения, что предусматривает частичный переход на дистанционные формы образования – анскулинг.

2. Инклюзивное образование. Совместная задача для всех участников образовательного процесса обучать всех детей взаимодействовать друг с другом с учетом особых возможностей каждого ученика.

3. Групповое взаимодействие учеников, направленное на овладение soft-skills. В условиях цифровизации возникла потребность в групповом взаимодействии, нацеленном на решение комплексных задач на стыке нескольких дисциплин.

4. Актуализация движения стоп-буллинг. Во избежание случаев травли школьников, учителям и родителям необходимо иметь определенный набор компетенций для ранней диагностики проблемы.

5. Изменение интересов школьников связаны с новыми потребностями общества. Переход на дистанционное образование обязывает учеников уметь работать с ИТ-технологиями, вести собственные блоги, писать программы и собирать роботов.

В данных условиях резко возросли требования к профессиональным и личностным качествам учителя начальных классов, которому необходимо идти в ногу со временем и осознавать смысл, цели и результат образовательной деятельности в современной начальной школе; уметь составить целостную образовательную программу, которая будет соответствовать новым требованиям; владеть новыми методами и формами группового, инклюзивного и сопровождающего обучения; быть всесторонне развитой личностью; непрерывно повышать квалификацию и профессионально расти, а также уметь оценивать результат своей деятельности.

Профессиональная подготовка учителя начальных классов является актуальной проблемой, так как от профессионализма учителя зависит дальнейшее благополучие учеников в последующих классах. Как известно, проблема готовности человека к различным видам деятельности разрабатывается отечественными психологами и педагогами сравнительно недавно: с конца 50-х - начала 60-х годов. Во всех исследованиях готовность рассматривается как фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности. В то же время нельзя не признать, что сложность изучения путей и условий формирования готовности к той или иной деятельности во многом обусловлена отсутствием единого толкования психологического содержания понятия такой готовности.

В толковом словаре В. Даля "готовность" определяется как "состояние и свойство готового", а понятие "готовый" означает "сделавший все необходимые приготовления, приготовившийся к чему-либо". В словаре русского языка С.И. Ожегова понятие "готовность" трактуется как "согласие сделать что-нибудь", "состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь". В педагогической энциклопедии и в педагогическом словаре значение этого понятия не раскрывается. Между тем оно широко применяется психологами и педагогами.

В научной литературе употребляется понятие "психическая готовность" к деятельности. Установлено (Д.Катц, Крофчильт, Д.Креч и др.), что всякая готовность включает в себя три взаимосвязанных компонента: 1) когнитивный, познавательный; 2) эмоциональный и 3) поведенческий. Однако большинство исследователей (В.И.Селиванов, Б.Ф. Райский, Н.Г. Ковалевская, М.В. Матюхина, С.П. Морозов, П.И. Пидкасистый и др.) под готовностью понимают неразрывное единство побудительного (мотивационного) и исполнительского (процессуального) компонентов. Исходя из этого, можно сказать, что сущность готовности к любому виду деятельности состоит в единстве двух неразрывно связанных компонентов: мотивационного и процессуального [3].

Профессиональная подготовка учителя начальных классов стала актуальной с 1990 г. В связи с внедрением в начальную школу систем развивающего обучения Л.Н. Занкова, В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина. В этот период учеными было установлено, что отсутствие некоторых необходимых профессионально важных качеств и умений не дает возможности учителю в полной мере раскрыть потенциал школьника. Анализ современных исследований по проблеме профессиональной подготовки учителей начальной школы показал, что основная задача вуза это модернизация учебного процесса. Преобладание классических форм обучения: лекции, практические работы, самостоятельная работа на зачете и экзамене не совсем соответствуют новым требованиям ФГОС, который направлен на приобретение способности у студентов вести поиск эффективных моделей организации и управления образовательным процессом обучающихся. Многопредметность препятствует созданию полной картины содержания образования студентов, что приводит к утрате гуманистической сущности, культуросозидающей роли и препятствует индивидуально-творческому осмыслению будущей профессии.

В результате у будущих педагогов наблюдается несформированность важных профессиональных качеств, неумение соединить смежные знания в единое целое, не готовность к принятию решений и поиску новых тенденций в педагогической деятельности, не способность к самообразованию и непрерывному профессиональному росту. Важно отметить, что российская модель образования построена на двух основных принципах: фундаментальности и наставничестве. Фундаментальность обуславливается глубокой наукой, а понятие «наставничество» ограничивается лишь научным руководством, а не как совместная разработка индивидуальной образовательной траектории будущего специалиста. На основе проведенного исследования Николаевой, было выявлено, что одним из факторов влияющим на продуктивность обучения будущего педагога является тесное конструктивное, досуговое общение с преподавателями, ведение совместного проекта.

Таким образом, творческая активность студента становится инструментом преподавателя в реализации совместной научно-исследовательской деятельности. На первый план выдвигаются следующие положения: Взаимоответственность реализации совместного проекта, основанная на методах развивающего обучения. Основным инструментом студента становится мыслительная деятельность, анализ, синтез и т.д. Возникновение потребности в самопознании и организации самоконтроля, как способ создания среды для всестороннего развития личности. Учет индивидуальных особенностей каждого студента, развитие творческого потенциала личности. Таким образом, тесное общение с преподавателями и ведение совместных проектов позволяет сформировать необходимые качества личности студента для успешной профессиональной педагогической деятельности.

Изменение требований в системе высшего профессионального педагогического образования предполагает возникновение новых стратегий обучения будущих учителей начальных классов, которые ориентированы на вариативность, личностно-развивающие формы и методы профессиональной подготовки.

Анализ состояния теории и практики процесса обучения будущих специалистов свидетельствует о необходимости развития личности учителя начальных классов. На основании этого возникают противоречия в системе высшего образования: между необходимостью формирования личности будущего учителя и сложившимися традициями профессионального образования; между односторонним образованием, направленным на повышение научной стороны студента и формированием его мотивации, разносторонности; между постоянно меняющимися требованиями работодателей и способностью гибко подстраиваться к новым условиям жизни в условиях педагогических инноваций.

На основе данных противоречий к современной образовательной стратегии можно отнести субъектно-деятельностное обучение. По мнению исследователей, субъектно-деятельностное обучение это преобладание смыслового обучения над информационным

обучением, которое направлено на формирование умения творчески мыслить, умения подстраиваться к любым изменениям в профессиональной деятельности и умения не стандартно решать возникающие проблемы.

Основным элементом субъектно-деятельностного обучения является личностно-профессиональное развитие будущего учителя начальных классов. Анализ исследований феномена личностно-профессионального развития студентов определяется динамичным процессом формирования профессиональной идентичности, компетентности, креативности мышления и умения творчески решать поставленные задачи.

Профессиональная идентичность определяется устойчивой профессионально-ментальной позицией, которая выражается в способности принимать вариативные изменения в целях, содержании, методах и формах обучения в начальной школе. Профессиональная компетентность учителя начальных классов представляет собой определенное качество личности в совокупности с профессиональными знаниями и умениями. Система личностно-профессионального развития учителя начальных классов будет эффективна при следующих условиях: если процесс подготовки студентов будет строиться на анализе современных тенденций в сфере начального образования; если будут учитываться личностные качества студентов и оптимальные условия, на основе которых будет формироваться личностно-профессиональное развитие будущего педагога; если студенты высокомотивированы и заинтересованы стать профессионалами в своей деятельности; если студенты будут вовлечены в совместные проекты с преподавателями; если созданы оптимальные условия для самообразования личности учителя в самоустраиваемого профессионала, который стремится к саморазвитию и постоянно находится в поиске новых идей для решения профессиональных задач; если установлена преемственность связей: будущий учитель-начальная школа-высшая школа-исследователь.

В данные условия вошли идеи таких известных российских педагогов и психологов, как В.А. Сластенина, В.В. Серикова, А.А. Деркача, С.И. Змеева. Стратегии субъектно-деятельностного обучения и концепции личностно-профессионального развития будущих учителей начальной школы в современных условиях разрабатываются нами в рамках написания кандидатской диссертации на факультете начального образования Московского педагогического государственного университета. Реализация стратегии субъектно-деятельностного обучения предусматривает построение целевой, содержательной и технологической базы научно-исследовательских проектов.

1. *Актуальные проблемы высшего педагогического образования.* – Шадринск, 2004. – 76 с.

2. *Веретенникова Л.К. Подготовка будущих педагогов к развитию творческого потенциала обучающихся: монография.* – М.: МПГУ, 2018. – 164 с.

3. *Веретенникова Л.К. Философские основы инновационных технологий в современном российском образовании.* – М.: МПГУ, 2012. – 198 с.

4. *Гедримович Г.В. Научно-исследовательская, образовательная и информационная деятельность высшей школы на примере социально-экономического образования / Г.В. Гедримович, М.В. Ежов, С.М. Климов.* – М.: ИВЭСЭП, 2015. – 384 с.

5. *Дмитриев А.Е., Баранов С.П., Борисова Е.В., Веретенникова Л.К., Землянская Е.Н., Олейникова М.А. Инновационные процессы в системе начального образования.* – М.: Прометей, 2012. – 216 с.

6. *Сабурова Е.Ф. Образование в новой России // ОНС. - 2003. №4. - с. 12-15.*

7. *Шамова Т.И., Шклярова О.А., Воронцов С.Г. Методология и методика педагогического исследования // Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования.* – М.: АПК и ППРО, 2010. – С.93-101

8. *Шклярова О.А., Тиунова В.В. Проектный менеджмент как ресурс развития образовательной организации.* – М.: 5 за знания, 2018. – 207 с.

**Профессиональная позиция педагогов дополнительного образования детей
Московской области: социологический аспект**

Верясова Елена Сергеевна, педагог-организатор МБУДО «Центр развития творчества детей и юношества», г.о. Королёв Московской области, gumensaje@mail.ru

Гумен Ольга Ивановна, педагог-психолог высшей квалификационной категории, г. Москва, gumenolga@mail.ru

Аннотация. В статье изложены результаты социологического исследования особенности профессиональной позиции педагогов дополнительного образования, как особой социально-профессиональной группы.

Ключевые слова: педагог дополнительного образования; мотивы выбора профессии; цели и принципы реализации профессиональной деятельности; профессиональная позиция.

**Professional position of additional education teachers of children of the Moscow region:
sociological aspect**

Veryasova Elena Sergeevna, teacher organizer of «Center of development of creativity of children and youth», Korolev by Moscow region.

Gumen Olga Ivanovna, educational psychologist of the highest qualification category, Moscow.

Abstract. In article results of a sociological research of feature of a professional position of additional education teachers as special social professional group are stated.

Keywords: additional education teacher; motives of choice of profession; purpose and principles of realization of professional activity; professional position.

Системообразующим основанием данного исследования является деятельностная парадигма (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.И. Зинченко и др.). Исходя, из представления о *деятельности* в исследовании мы рассматриваем педагога дополнительного образования как субъекта деятельности, следовательно, для нас принципиальное значение имеют структурные особенности **мотивации и целей деятельности; принципы, которые регулируют ее реализацию; условия реализации деятельности.** При этом отметим, что анализ ценностно-мотивационного компонента профессиональной деятельности педагога позволяет выявить изменения в *смыслах* деятельности, характерных для разных стажных этапов работы в организации дополнительного образования. Исследованиями смысловой сферы личности занимались Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Василюк Ф.Е., Виллонас Б.В., Запорожец А.В., Субботский Е.В. Смыслы составляют содержание личностной ценности, которая задает общую направленность и нравственное содержание позиции человека (Б.С. Братусь). В психологии выделяется такое понятие как *ценностные ориентации* личности, которые раскрываются как система обобщённых ценностных представлений, направленность личности на те, или иные ценности, цели и средства – фиксированные и социально обусловленные (Ананьев Б.Г., Кузьмина З.В.). По мнению А.И. Донцова, основной функцией ценностных ориентаций является направление и корректировка процесса целеполагания личности. Главная роль и значение ценностных ориентаций в поведении человека состоит в том, что система ценностей определяет направленность субъекта на реализацию определенных отношений, на определенную деятельность (Н.И. Непомнящая). Обращаясь к психологической науке в области изучения ценностных ориентаций личности, отметим, что внимание уделялось следующим вопросам: структура ценностей (В.А. Ядов, Е.Н. Шиянов, Н.И. Непомнящая, Е.И. Головаха, Schwartz Sh.); становление личностных ценностей в зрелом возрасте в ходе развития личности (Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Р.Х. Шакуров, Rogers K., Rokeach M.); значение ценностных ориентаций личности в профессиональной деятельности, в целом (Е. И. Головаха, В.А. Ядов) и в частности в педагогической деятельности (Р.Х. Шакуров, Е.Н. Шиянов, Д.В. Оборина, А.Б. Орлов) [1;10]. Исследователи отмечают, что на протяжении

всей своей жизни и профессиональной деятельности каждый человек находится в процессе постоянного поиска оснований собственного бытия, жизненных ориентиров (К.А. Абульханова-Славская, Е.М. Борисова, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Д. Сьюпер и др.). Профессионально-личностное самоопределение является не отдельным этапом, а сущностной характеристикой всего процесса личностного и профессионального становления педагога и всей его педагогической деятельности (Никитина Н.Н.). Профессиональная деятельность требует от педагога готовности к изменениям и к определению своей позиции в новых социокультурных условиях. Данный процесс не может осуществляться вне личностного самоопределения педагога, его духовного самоусовершенствования. Таким образом, ценностные ориентации определяют отношение педагога к педагогической деятельности в целом.

Перейдем к рассмотрению понятия *«профессиональная позиция»*. В исследовательских работах Е.П. Белозерцева, Л.К. Гребенкиной, А.К.Марковой отмечается, что профессиональная позиция педагога выражается в его педагогической деятельности как специфическом личностном образовании. А.В. Гуторова утверждает, что профессиональная позиция педагога – это интегративная характеристика его личности, выражающая субъективную систему отношений, теоретико-методологических знаний, ценностных ориентаций и определяющая рефлексивно-личностный способ педагогической деятельности [2]. Именно, **профессиональная позиция ориентирует педагога на понимание мотивов, целей и способов взаимодействия с ребенком** (Е.В. Бондаревская, Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.В. Петровский). За последнее десятилетие в психолого-педагогической литературе позиция педагога рассматривается как показатель профессионализма. Рассмотрение мнений ученых, определяющих место профессиональной позиции в структуре личности педагога (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев; В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн), роль позиции в педагогической деятельности (В.П. Бедерханова, Н.М. Борытко, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Н.Л. Селиванова), позволило сделать вывод о том, что профессиональная позиция **воплощает единство сознания и деятельности, где деятельность выступает одним из способов реализации базовых ценностей**.

Профессиональная позиция педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических знаний, умений и навыков. Позиция педагога – это система интеллектуальных и эмоционально оценочных отношений к миру, которые являются источником его деятельности. Она определяется как внешними факторами – теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые представляет ему общество; так и внутренними – мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, принципы, мировоззрение.

Особый интерес представляет профессиональная позиция педагогов дополнительного образования детей как особой социально-профессиональной группы [2-5]. С целью выявления профессиональной позиции педагогов дополнительного образования детей в 2018 году было проведено социологическое исследование среди работников учреждений дополнительного образования в Московской области. В качестве основного инструментария использовался опросник, разработанный коллективом ИСО РАО под руководством академика РАО, д.п.н. Собкина В.С. [6; 7]. В данной статье раскрываются четыре основных вопроса вышеуказанного социологического исследования: *мотивы*, которыми руководствовались педагоги дополнительного образования при выборе профессии; *цели, принципы взаимодействия с ребенком, эмоциональные состояния* педагогов дополнительного образования во время проведения занятий.

Мотивы. В анкете педагогам предлагалось ответить на вопрос о том, что повлияло на выбор их профессии? Каждый респондент мог выбрать до трех вариантов ответов, которые отражали следующие типы мотивов: *мотивы социальной значимости деятельности педагога* («я считаю работу педагогов важным, нужным и благородным делом»); *моти-*

вы личностной самореализации («возможность реализовать свои профессиональные умения и навыки», «творческий характер работы», «полученное мною профессиональное образование»); *прагматические мотивы* «свободное время», «территориальная близость к дому», «возможность устроить своего ребенка в образовательное учреждение», «уровень оплаты труда».); *мотивы, характеризующие отношение к детям как особую личностно-значимую ценность* («мне нравится общаться с детьми дошкольного возраста – это для меня интересное и творческое занятие»).

Распределение ответов респондентов на вопрос о мотивах, которыми педагоги дополнительного образования руководствовались при выборе профессии представлено в таблице 1.

Таблица 1. Мотивы выбора профессии, %.

№	Варианты ответов	%
1	мне нравится общаться детьми - это для меня интересное и творческое занятие	55,3
2	возможность реализовать свои профессиональные умения и навыки	50,0
3	творческий характер работы	26,3
4	территориальная близость работы от дома	25,3
5	свободное время	23,7
6	полученное мною профессиональное образование	21,1
7	считаю работу педагога нужным и важным делом	10,5
8	возможность устроить своего ребенка в образовательное учреждение	2,6

Как видно из таблицы 1, на первом месте по значимости у педагогов дополнительного образования оказался мотив, *характеризующий отношение к детям как особую личностно-значимую ценность* («мне нравится общаться с детьми – это для меня интересное и творческое занятие»), такой вариант выбрали 55,3% опрошенных. Подобный результат свидетельствует о том, что именно возможность общения с детьми побудила каждого второго педагога выбрать свою профессию. На втором месте оказался *мотив личностной самореализации* «возможность реализовать свои профессиональные умения и навыки», его выбрали 50,0% респондентов. На третьем месте оказались *мотив личностной самореализации* «творческий характер работы» - 26,3%. Таким образом, можно сделать вывод о том, что основными группами мотивов выбора профессии для педагогов дополнительного образования являются мотив, *характеризующий отношение к детям как особую личностно-значимую ценность* и мотивы *личностной самореализации*. При этом прагматические мотивы выбирались небольшим количеством респондентов, или вообще не были отмечены. Так, например, такой прагматический мотив как уровень оплаты не был выбран, что вероятно связано с недостаточным финансированием бюджетной системы муниципального дополнительного образования.

Подобный результат, свидетельствует о позитивном смысловом контексте, в рамках которого реализуются программы дополнительного образования детей.

Цели. Цели и задачи, которые ставит перед собой педагог в своей работе, задают целевые ориентации, отражающие желаемый результат их педагогической деятельности. Поэтому в ходе анкетирования педагогам дополнительного образования задавался вопрос о том, какие из задач Вы считаете наиболее важными в Вашей работе? Каждый респондент мог выбрать до трех вариантов ответов. Распределение ответов, представлено в таблице 2:

Таблица 2. Целевые ориентации педагогов дополнительного образования детей, %

№	Варианты ответов	%
1	раскрытие и развитие индивидуальных способностей ребенка	78,3
2	выявление и поддержка наиболее одаренных и талантливых детей и подростков	45,9
3	обеспечение эмоционального комфорта детей	40,5

4	формирование у ребенка гуманного отношения к другим людям	32,4
5	социально-коммуникативное развитие	32,4
6	духовно-патриотическое воспитание	16,2
7	физическое воспитание и охрана здоровья ребенка	13,5
8	своевременная диагностика и коррекция индивидуальных недостатков в развитии ребенка	10,8

Из таблицы 2, видно, что подавляющее большинство педагогов дополнительного образования основной целью своей работы считают *«раскрытие и развитие индивидуальных способностей ребенка»* (78,3%). При этом 45,9% опрошенных в качестве наиболее важной задачи отмечают *«выявление и поддержка наиболее одаренных и талантливых детей и подростков»*. Другие 40,5% респондентов отмечают первостепенной задачей – *«обеспечение эмоционального комфорта детей»*. Подобные целевые ориентации вполне соответствуют Концепции развития дополнительного образования.

Принципы взаимодействия с ребенком. С целью выявления принципов взаимодействия педагогов с детьми, им было предложено ответить на специальный вопрос, о том какого стиля взаимодействия с детьми педагог предпочитает придерживаться: авторитарного, демократического или либерального. В результате опроса выяснилось, что демократического стиля придерживаются 36,8% опрошенных педагогов, либерального - 34,2%, авторитарного предпочитают - 28,9%.

Особо важным моментом оценки способов взаимодействия с детьми является эмоциональное состояние педагогов во время занятий. В таблице 3 представлены ответы педагогов на вопрос о том, какие эмоциональные состояния они испытывают наиболее часто при проведении занятий.

Таблица 3. Эмоциональные состояния педагогов дополнительного образования во время проведения занятий, %

№	Варианты ответов	%
1	радость	86,8
2	удивление	39,5
3	удовлетворение собой	34,2
4	гордость	28,9
5	уверенность в себе	21,1
6	сомнение	10,5
7	неуверенность в себе	5,3
8	неудовлетворенность собой	5,3
9	не испытываю особых эмоций	2,6
10	раздражение	2,6
11	сочувствие	2,6
12	страх неудачи	2,6

Из таблицы 3 видно, что подавляющее большинство (86,8%) педагогов испытывают радость во время проведения урока. Наряду с этим, в пятёрку наиболее популярных ответов вошли также положительные эмоциональные состояния: как удивление, удовлетворение собой, гордость, уверенность в себе. Подобный результат позволяет сделать вывод о том, что реализация дополнительных общеобразовательных программ, как правило, происходит в положительной эмоциональной атмосфере. Вместе с тем, данный результат коррелирует с целевой установкой 40,5% педагогов на обеспечение эмоционального комфорта детей.

Подводя итог, отметим ряд наиболее важных моментов.

При выборе профессии среди педагогов дополнительного образования детей преобладают мотивы, *характеризующие отношение к детям как особую лично-значимую ценность и мотивы личной самореализации.* При этом прагматические мотивы

выбирались небольшим количеством респондентов, или вообще не были отмечены. Так, например, такой прагматический мотив как уровень оплаты не был выбран ни одним респондентом

Основными целевыми установками среди педагогов дополнительного образования являются *«раскрытие и развитие индивидуальных способностей ребенка», «выявление и поддержка наиболее одаренных и талантливых детей и подростков», «обеспечение эмоционального комфорта детей»*. Подобные целевые ориентации вполне соответствуют Концепции развития дополнительного образования.

Большинство педагогов придерживаются демократического и либерального стилей взаимодействия с детьми. Вместе с тем, во время проведения занятий преобладают положительные эмоции, такие как радость, удивление, удовлетворение собой, гордость, уверенность в себе.

Подобный результат, свидетельствует о позитивном смысловом контексте, в рамках которого реализуются программы дополнительного образования детей.

1. *Афанасьев В.В., Вдовина Т.В. Социально-педагогические технологии: Учебное пособие. – Рязань: Издательство «Литера М», 2010. – 196 с.*

2. *Верясова Е.С., Гумен О.И. Специфика профессиональной деятельности педагога дополнительного образования./Научная школа Т.И. Шамовай: методолого-теоретические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.)/ Отв. ред. С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 2. – М.: 5 за издание; МПГУ, 2018. – С. 315-319.*

3. *Воровицков С.Г. Интеграция общего и дополнительного образования детей: технология организационных механизмов / С.Г. Воровицков, Т.К. Родионова // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: Материалы XIV Международной научной конференции, 12-21 августа 2016., Лиссабон. – М.: МАНПО, 2016. – С. 391-396*

4. *Воровицков С.Г., Данилова Т.Н. Концептуальные основы интеграции общего и дополнительного образования детей // Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения: Сборник статей Восьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (22 января 2016 г.)/ Отв. ред. С.Г. Воровицков, О.А. Шклярова. – М.: МПГУ, 2016. – С. 302-305*

5. *Любченко О.А. Формирование конкурентоспособной личности в системе высшего педагогического образования. – Одницово: АНОО ВПО «ОГИ», 2013. – 157 с.*

6. *Собкин В.С., Верясова Е.С. Структура ценностных ориентаций воспитателей детского сада // Национальный психологический журнал. – 2013. – №1(9) – с.134-142.*

7. *Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И., Верясова Е.С. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. – М.: Институт социологии образования РАО, 2013. – 268 с.*

УДК 377

Оптимизация образовательного процесса в системе среднего профессионального образования посредством модульной технологии обучения

Драцицына Елена Геннадьевна, преподаватель, Нижневартовский нефтяной техникум (филиал) ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Нижневартовск, elena_dranicyna@mail.ru

Ибрагимова Лилия Ахматьяновна, проф., д.п.н., проф. кафедры педагогики и педагогического и социального образования ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», г. Нижневартовск, laibra@yandex.ru

Аннотация: В статье актуализируется проблема оптимизации учебного процесса посредством использования модульной технологии обучения в системе среднего профессионального образования. Автор рассматривает данную проблему, исходя из анализа преимуществ структурирования, организации и освоения учебного материала, регулирующих механизмами реализации модульной технологии. В статье отмечается актуальность данной проблематики, ее соответствие требованиям современных социально-экономических реалий рынка труда. Показаны основные преимущества модульной технологии обучения с позиций инновационности методологических подходов в педагогике профессионального образования.

Ключевые слова: система среднего профессионального образования; студенты; учебный процесс; модульная технология обучения; профессиональная подготовка; функции педагога; преимущества технологии.

Optimization of educational process in the system of secondary professional education by means of the modular teaching technology

Dranitsyna Elena Gennadievna, Nizhnevartovsk Petroleum Technical School (branch) of FGBOU VO "Ugra State University", Nizhnevartovsk.

Ibragimova Liliya Akhmatyanovna, professor, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogy and pedagogical and social education, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk.

Abstract: The article deals with the problem of optimization of educational process by means of the modular teaching technology in the system of secondary professional education. The author's studies of this problem are based on the advantages of structuring, organization and learning of educational material which are realized by means of the modular teaching technology. The article shows the relevance of the problem, its compliance with requirements of the modern social and economic realities of the labour market. The article demonstrates the main advantages of the modular teaching technology from the point of view of innovativeness of methodological approaches in the professional education's pedagogy.

Keywords: system of secondary professional education; students; educational process; modular teaching technology; vocational training; teacher's functions; advantages of the technology.

В условиях глобализационных трансформаций в отечественном образовании в целом, и в системе среднего профессионального образования, в частности, роль образования как одного из важнейших факторов успешной профессиональной самореализации неуклонно возрастает. Уровень профессионализма будущего специалиста становится обусловленным непрерывностью профессиональной подготовки, что влечет за собой необходимость оптимизации процесса обучения в учреждениях среднего профессионального образования (далее СПО), обеспечивающей как всестороннюю реализацию образовательных потребностей каждого студента в соответствии с его возможностями и учебной мотивацией, так и успешность осуществления будущей профессиональной деятельности в условиях международного сотрудничества [1, с.57].

Современное образование требует от обучающихся умения пользоваться современными инновационными и коммуникационными технологиями, быстро адаптироваться к различным новшествам [5]. Востребованность повышения уровня социально-экономической и профессиональной мобильности на современном рынке труда и услуг, а также его [рынка] конкурентоориентированность предопределяют реализацию в учебном процессе учреждений СПО современных педагогических технологий, соответствующих требованиям целевых показателей современного бизнес сообщества и обеспечивающих такую организацию обучающей деятельности, которая бы способствовала максимальному раскрытию профессионально ориентированного потенциала личности, регулируемого особыми механизмами мотивационного управления.

Обстоятельства современных реалий обусловили спрос мирового рынка на высококвалифицированных специалистов, которые способны к постоянному синтезу нового профессионального знания и управлению инновациями в процессе осуществления профессиональной деятельности и профессионального роста. Эта цель предвосхищает целенаправленное использование в процессе обучения современных педагогических технологий, благодаря которым реализация задач рынка труда и услуг становится выполнимой, а сами решения – эффективными для конкретного профессионального поля, профессиональной области. Данные тенденции современности обуславливают необходимость формирования способностей студентов к самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию. Среди инновационных педагогических технологий, способных педагогически, методологически и организационно удовлетворить решению целей и задач среднего профессионального образования правомерно признана технология модульного обучения. Данная технология содержит идею самообразования студентов, которое в рамках технологии регулируется с помощью управленческих функций преподавателя, обеспечивающих следующие функциональные условия: осуществление формирования необходимой мотивации обучающихся; организацию и координацию процесса, консультирование и контроль. Без соблюдения данных условий самостоятельная деятельность студентов теряет свою эффективность.

Помимо этого, модульная технология включает в себя и модульные методы, и модульные подходы, программы, а также модульно-рейтинговые и модульно-блочные технологические конструкты, методологическое основание которых заложено в разработке обучающих модулей [6, с.51].

Также модульные технологии позволяют максимально реализовывать поуровневую индивидуализацию обучающей деятельности студента на основе консультативно-контролирующего механизма педагогического сопровождения педагогом [10, с.97].

Вопросам реализации модульных технологий в системе профессионального образования на сегодняшний день посвящено немало исследований. Так, структурная рациональность модульного обучения в системе профессионального образования раскрыта в работах Л.С. Абдуллаевой, С.А. Самадовой. Эффективность модульного структурирования содержательного аспекта учебного материала как способ интенсификации обучения подробно обоснована в исследованиях Р.Н. Абитова. Инновационность модульных технологий, отвечающая современным социально-экономическим реалиям доказывается в трудах Г.С. Худoley, Т.В. Стебеньевой.

Учитывая аспект эскалационной значимости современных педагогических (инновационных) технологий [2, с.35], необходимо отметить, что концептуально-методологическая сущность технологии модульного обучения на этапе начальной профессиональной самореализации состоит в самостоятельной работе с образовательным модулем (на основе направляющей роли педагога), которая предусматривает выполнение конкретных учебных задач освоения программ СПО [3, с.220]. Освоение данных программ в контексте реализации модульной технологии, в свою очередь, предусматривает освоение определенного информационного блока, целевую программу учебных действий и методические рекомендации педагога по ее выполнению.

Так, среди основных положений реализации модульной технологии обучения, используемой в контексте оптимизации образовательного процесса в учреждениях СПО, можно выделить следующие: педагогическое планирование, в основу которого положен принцип предотвращения учебной перегрузки при сохранении объема, предусмотренного учебным планом, что предопределяет специфику структурирования содержания учебного материала в функциональные узлы или законченные блоки информации, операции с которыми определяет роль и значимость самостоятельной работы студентов в контексте формируемых компетенций и определения последовательности собственной деятельности; методическое обеспечение, предполагающее сопровождение реализации технологии

на основе интеграции видов учебной деятельности студентов; формирование банка заданий, что является условием, отражающим методологическую сущность модульной технологии в плане построения образовательного модуля на основе создания интерактивной системы заданий различного уровня, выполнение которых предопределяет синтез студентами необходимых знаний, а также развитие на этой основе качеств, обеспечивающие поиск эффективных путей решения проблем и высокий уровень познавательной активности; формирование необходимой для совершенствования уровня познавательной активности потребностно-мотивационной сферы студентов, отражающей потребность в достижении образовательного результата и его качества; консультирование, осуществляемое преподавателем на основе функций сопровождения, направления, корректировки деятельности студентов.

Оптимизацию учебного процесса посредством реализации модульной технологии обучения следует рассматривать с позиций ряда преимуществ, среди которых: возможность опережающего изучения теоретического материала учебных дисциплин, которая реализуется за счет структурирования данного материала в укрупненные блоки-модули, что позволяет использовать методические приемы «погружения» в контекст профессионального поля, представленный на этапе введения в предмет теоретическими основами дисциплины; возможность алгоритмизации учебной деятельности в системе среднего профессионального образования, которая реализуется с учетом диапазона направляющей деятельности педагога в зависимости от востребованности и успеваемости обучающихся; данный диапазон направляющей роли может варьироваться от консультативной функции до индивидуального сопровождения студента [4]; возможность поуровневой организации индивидуального образовательного маршрута или индивидуальной обучающей деятельности, которая всецело предусматривает учет возможностей студентов, уровень и скорость освоения учебного материала, а также учитывает индивидуальный режим обучения на основе соответствия личным особенностям и свойствам обучающихся [8, с.197].

Помимо вышеуказанных преимуществ модульная технология обучения позволяет добиться снижения напряженности студентов в режиме учебной деятельности, что позволяет наиболее комфортно выстраивать режим труда и отдыха для студентов того возрастного диапазона, который характерен для большинства обучающихся по программам СПО.

Конечно, необходимо обратить внимание и на то, что методическая подготовка модульного занятия более сложна, что заключается в тщательной проработке учебного материала, критического оценивания его объема и последовательности, повышение требований к отбору наглядного материала, а также использованию информационно-технических средств обучения и т.д. Но, тем не менее, модульная технология, которая реализуется на основе четкой методологии целеполагания и самостоятельного планирования учебных действий [7, с.47], обеспечивает развитие у студентов способностей эффективного оперирования образовательным контентом, управления процессом познания и самоконтроля формирования необходимых профессиональных компетенций [9].

Несмотря на то, что учебный материал в контексте реализации модульной технологии обучения формализован и структурирован, студенты получают возможность более ускоренного овладения данными знаниями посредством самостоятельной постановки учебных задач к каждому блоку-модулю и самостоятельного планирования образовательной траектории, что наиболее оптимизирует учебных процесс и является наиболее эффективным по сравнению с традиционной обучающей деятельностью педагога.

Соблюдение вышерассмотренных условий эффективности реализации модульной технологии в образовательном процессе учреждений СПО позволяет студентам достичь поставленных познавательных и образовательных целей в процессе работы с модулем.

Таким образом, такая методологическая особенность рассматриваемой технологии отвечает на сегодняшний момент стратегической тенденции системы профессионального образования, призванной обеспечивать ее гибкость и диверсифицированность, что отвечает современным требованиям рынка труда, а также актуальным потребностям инновационной экономики в части разработки и реализации образовательных программ среднего профессионального образования. Особая важность реализации модульной технологии как условия оптимизации образовательного процесса проявляется и в том, что благодаря ее реализации достигается высокий рейтинг показателей образовательного учреждения на основе высокого качества образовательного процесса. Эти показатели становятся определяющими, взаимодополняющими, взаимопроникающими и взаимозависимыми друг от друга.

1. Беляева Л.А. Образовательная инноватика как актуальное направление философско-педагогических исследований / Л.А. Беляева, М. А. Беляева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 56-60.

2. Весманов Д.С. Опыт модульного обучения педагогов в магистратуре педагогического вуза // Ценности и смыслы. – 2016. – № 5 (45). – С. 32-38.

3. Драницына, Е. Г. Условия формирования умений самостоятельной деятельности студентов системы СПО средствами модульной технологии обучения // Самарский научный вестник. – 2017. – № 4 (21). – С. 219-222.

4. Жукова Н.В. Использование модульного обучения в среднем профессиональном образовании [Электронный ресурс] / Н. В. Жукова. – 2017. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф>

5. Ibragimova L., Skobeleva I. Conditions for creation and development of media culture in students of secondary professional education // Медиаобразование. 2018. №1. С.89-94

6. Корнеева Н. Ю. Технология модульного обучения как инструмент созидания индивидуальной образовательной траектории обучающегося / Н. Ю. Корнеева, Д. Н. Корнеев, А. А. Лоскутов, Н. В. Уварина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7. – С. 49-55.

7. Лабанова В.Н. Модульно-блочная система обучения в СПО // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 46-48.

8. Лопухова Ю.В. Методические основы применения технологии модульного обучения при изучении грамматики в неязыковых вузах// Самарский научный вестник. – 2017. – № 1 (18). – С. 193-198.

9. Образцова Т. Модульное обучение в СПО [Электронный ресурс] / Т. Образцова. – 2015. – Режим доступа: <http://www.uchportfolio.ru/articl>

10. Реутова Л. П. Модульная организация обучения студентов в вузе // KANT. – 2017. – № 4 (25). – С. 96-100.

УДК 377.44

Связь между работодателем и образовательной организацией в контексте решения производственных задач на предприятии

Жаркова Наталья Николаевна, преподаватель специальных дисциплин ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» Профессионально-педагогический колледж Орехово-Зуево, 5366605@mail.ru, SPIN-код: 7240-5662

Немова Юлия Юрьевна, преподаватель общеобразовательных дисциплин, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» Профессионально-педагогический колледж, Орехово-Зуево, lyulya-t1@mail.ru SPIN-код: 7558-5177

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы взаимодействия работодателя и образовательной организации в решении производственных задач предприятия, а так-

же предлагается программа дополнительного профессионального образования и курсы повышения квалификации.

Ключевые слова: дуальное обучение; сотрудничество; работодатель; производственные задачи; дополнительное профессиональное образование; курсы повышения квалификации.

Connection between the employer and the educational organization in the context of the solution of industrial problems at the enterprise

Zharkova Natalia Nikolaevna, Teacher of special disciplines SEI HE MR «State University of Humanities and Technology» Professional-Pedagogical College, Orekhovo-Zuyevo.

Nemova Yuliya Yurievna, Teacher of general education disciplines, SEI HE MR «State University of Humanities and Technology» Professional-Pedagogical College, Orekhovo-Zuyevo.

Abstract: the article discusses the interaction between employer and educational organization in solving production problems of the enterprise, and prepared the program of additional professional education and advanced training courses.

Keywords: dual training; cooperation; employer; production tasks; additional professional education; advanced training courses.

Современное общество привыкло к трактовке понятия «дуальное обучение» как форме организации и реализации образовательных программ, которая подразумевает теоретическое обучение в образовательном учреждении, а практическое – на предприятии у работодателя [1, с. 60-63]. При этом автоматически предполагается, что данная модель сотрудничества будет все-таки более выгодна образовательной организации, поскольку предприятие пополнит свой кадровый состав только небольшой частью из всего выпуска квалифицированных специалистов.

Однако, если рассматривать данную технологию взаимодействия в более широком смысле, то под дуальным обучением можно понимать инфраструктурную модель, которая обеспечивает взаимодействие нескольких систем. К таким системам относятся следующие: система прогнозирования потребностей в кадрах, система профессионального образования, система оценки профессиональной квалификации, система профессионального самораспределения.

Данная интерпретация позволяет рассмотреть это сотрудничество с точки зрения преимущественной выгоды для предприятия, то есть в плоскости интересов работодателя, ответив на вопрос: что Профессионально-педагогический колледж ГГТУ может предложить организации, в решении производственных задач? Чтобы дать ответ на поставленный вопрос, необходимо выявить те трудности или проблемы, которые присутствуют на предприятиях. Рассмотрим некоторых социальных партнеров, с которыми наиболее тесно сотрудничает колледж. Одним из социальных партнеров является ООО «Александра-2» отель «Седьмое небо» и ООО «Перспектива» отель «Седьмое небо» [3]. Студенты колледжа, обучающиеся по специальности 43.02.11 «Гостиничный сервис» и 43.02.14 «Гостиничное дело», регулярно проходят практику и выезжают на мастер-классы и экскурсии на базе работодателя. В рамках изучения дисциплины Менеджмент, обыгрывая деловые совещания, студентами была затронута проблема недостаточного владения администраторами отеля иностранным языком. На данный момент ситуация не является критичной, но при активной реализации муниципальной программы «Культура городского округа Орехово-Зуево на 2017-2021 гг.», подразумевающей большой приток иностранных туристов, этот вопрос может встать очень остро [2].

Опыт подготовки студентов к чемпионату молодых профессионалов WorldSkills Russia и к демонстрационному экзамену по стандартам WorldSkills Russia по компетенции «Администрирование отеля» позволяет нам предложить программу дополнительного профессионального образования «Иностранный язык в профессиональной деятельности». Программа состоит из 2 разделов (табл. 1): общеразговорного и профессионально ориентированного.

Общеразговорный раздел – включает основы иностранного языка (повторение чисел, дней недели, досуг и т.д.). Профессионально ориентированный раздел – рассматривает темы гостиничной тематики (Заселение, выселение, обслуживание гостей в процессе проживания и т.д.).

Проходя практику на базе другого социального партнера – в магазине «Фамилия» г. Орехово-Зуево студентами было отмечено, что средний возраст сотрудников 30-40 лет. Бесспорно, опыт работы для каждого из них является бесценным, однако отсутствие образования в сфере товароведения представляет собой очень весомый внутренний фактор, оказывающий негативное влияние на эффективность работы предприятия.

Таблица 1. Программа дополнительного профессионального образования «Иностранный язык в профессиональной деятельности»

№ п/п	Название разделов и тем	Всего часов	Виды учебных занятий, учебных работ		Формы контроля
			Практические занятия	Самостоятельная работа	
1.	Раздел 1. Общий разговорный	30	15	15	Контрольная работа
1.1.	Приветствие и прощание. Повторение местоимений.	2	1	1	
1.2.	Адрес на английском языке. Ответы на вопросы.	2	1	1	
1.3.	Время, дни недели. Ежедневные занятия.	2	1	1	
1.4	Разговор о семье. Притяжательный падеж.	2	1	1	
1.5	Наречия. Узнавание информации.	2	1	1	
1.6	Приобретение билетов. В аэропорту.	2	1	1	
1.7	Конструкция There is/ there are. Заказ еды.	2	1	1	
1.8	Памятные даты, рассказ о себе. Прошедшее время.	2	1	1	
1.9	Интервью. Досуг.	2	1	1	
1.10	Описание места. В магазине.	2	1	1	
1.11	Разговор на улице. Настоящее длительное время.	2	1	1	
1.12	Разговор о погоде. Планы на выходные.	2	1	1	
1.13	Устройство на работу. Образование и карьера.	2	1	1	

1.14	Разговор по телефону. Написание заметки.	2	1	1	
1.15	Ориентация в городе.	2	1	1	
2.	Раздел 2. Профессионально ориентированный	40	25	15	Контрольная работа
2.1.	Персонал отеля. Приветствие гостей.	3	2	1	
2.2.	Сервис обслуживания гостей. Сервис расселения семей с детьми.	3	2	1	
2.3	Гостевая комната. Обслуживание гостей в отеле.	3	2	1	
2.4	Дополнительные услуги в отеле. Проблемы при бронировании.	3	2	1	
2.5	Порча имущества. Помощь гостям во время пребывания в отеле.	3	2	1	
2.6	Экстраординарные ситуации в отеле. Служба безопасности.	3	2	1	
2.7	Денежные операции. Способы оплаты услуг.	2	1	1	
2.8	Сохранность вещей. Жалобы.	2	1	1	
2.9	Бронирование номеров. Подтверждение бронирования.	3	2	1	
2.10	Бронирование места в ресторане. Заказ завтрака.	3	2	1	
2.11	Ситуации в баре. На кухне.	3	2	1	
2.12	Презентация меню. Прием заказов.	3	2	1	
2.13	Уборка номеров. Консьерж.	3	2	1	
1.14	Выселение. Трансфер. Эвакуация.	3	2	1	
Итоговая аттестация.		2	Дифференцированный зачет		
Итого:		72			

В качестве инструмента, позволяющего решить данную проблему, могут стать курсы повышения квалификации по Теоретическим основам товароведения (табл.2). Слушатели смогут познакомиться с методами товароведения, узнают общую классификацию потребительских товаров, классификацию продовольственных и непродовольственных товаров по однородным группам, изучат виды, свойства, показатели ассортимента, научиться распознавать классификационные группы товаров и выявлять факторы, обеспечивающие формирование и сохранение товароведных характеристик.

Таблица 2. Курсы повышения квалификации по Теоретическим основам товароведения

№ п/п	Название разделов и тем	Все го часов	Виды учебных занятий, учебных работ			Формы контроля
			Лекции	Практические занятия	Самостоятельная работа	
1.	Предмет и основные категории товароведения.	26	10	8	8	Контрольная работа
1.1.	Основные категории това-	2	2	0	0	

	роведения.					
1.2.	Методы товароведения. Принципы товароведения.	6	2	2	2	
1.3.	Современные задачи, стоящие перед товароведением.	6	2	2	2	
1.4.	Виды ассортимента. Основные характеристики ассортимента товаров.	6	2	2	2	
1.5.	Факторы, влияющие на формирование ассортимента товаров. Управление ассортиментом.	6	2	2	2	
2.	Классификация и кодирование товаров.	40	10	18	12	Контрольная работа
2.1.	Цели, задачи и значение классификации товаров. Признаки классификации товаров.	6	2	4	0	
2.2.	Классификация методов. Практические методы.	6	2	2	2	
2.3.	Теоретические методы. Эмпирические методы.	10	2	4	4	
2.4.	Теоретические методы. Эмпирические методы.	10	2	4	4	
2.5.	Виды классификаторов. Штриховое кодирование.	8	2	4	2	
Итоговая аттестация.		6	Итоговая контрольная работа			
Итого:		72				

Предложенные программы позволят обновить теоретические и практические знания специалистов в связи с ростом требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач. Безусловно, для достижения поставленной цели необходимо понести материальные затраты. В среднем стоимость 72 часовых курсов обойдется предприятию приблизительно в 7200 рублей за каждого человека.

Однако, 1 января 2018 года вступили в силу правовые нормы, которые позволяют отнестись издержки от подготовки рабочих кадров по дуальной модели обучения на уменьшение налогооблагаемой базы при исчислении налога на прибыль.

Участие предприятия в дуальной модели обучения позволяет иметь определенные преимущества: уменьшение налогооблагаемой базы по налогу на прибыль организаций при учете расходов на обучение работников налогоплательщика; поддержание на высоком уровне профессиональных компетенций сотрудников организации; обеспечение более высокого качества выполняемых работ, услуг; рост эффективности реализуемых организацией проектов.

Таким образом, принимая во внимание вышесказанное, можно заключить, что дуальная модель обучения позволяет стать формой взаимовыгодного сотрудничества между образовательной организацией и предприятием работодателя.

1. Коваленко, А.С. Формы участия работодателя в планировании, реализации и оценке образовательных программ ПО // Педагогика высшей школы. – 2016. – №3. – С. 60-63.

2. *Официальный сайт городского округа Орехово-Зуево / Муниципальная программа «Культура городского округа Орехово-Зуево на 2017-2021 годы», 2019. URL: <http://o.ozmo.ru/mprograms/textprogram/17962-1719> (дата обращения: 17.01.2019)*

3. *Официальный сайт сети отелей «Седьмое небо» / ООО «Александра-2», 2019. URL: <http://7or.ru> (дата обращения: 16.01.2019)*

УДК 378.046.4

Прикладные аспекты развития проектных компетенций педагогических работников средствами дополнительных профессиональных программ

Ильина Анна Владимировна, к.п.н., доцент, зав. учебно-научным центром, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск, avilyina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития проектных компетенций педагогических работников средствами дополнительных профессиональных программ. Автором охарактеризованы подходы к использованию командного менеджмента при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации. Также обоснован тезис о том, что командный менеджмент целесообразно использовать в качестве инструмента развития проектных компетенций руководящих и педагогических работников.

Ключевые слова: проектные компетенции; дополнительная профессиональная программа; командный менеджмент; команда; школьная команда.

Applied aspects of the pedagogical workers project competences' development by means of additional professional programs

Iilina Anna Vladimirovna, PhD (Education), associate professor, head of the educational and scientific center, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skills of Educators, Chelyabinsk

Abstract: The article discusses the features of the development of the pedagogical workers' project competencies through additional professional programs. The author describes the approaches of the usage of team management in the implementation of additional professional training programs. The thesis that team management should be used as a tool of the managers and teachers project competencies' development is also justified.

Key words: project competencies; additional professional program; team management; team; school team.

Одним из эффективных стратегических инструментов развития образовательной организации выступает проектное управление, что позволяет более выверено обеспечить реализацию целевых установок, задаваемых на федеральном уровне (например, реализация идей обеспечения равного доступа к образованию всех обучающихся независимо от их территориального расположения или наличия у них особых образовательных потребностей и возможностей и пр.).

Но, бесспорно, использование указанного инструмента возможно в условиях, когда на основе имеющейся теоретической базы и приобретённого практического опыта руководящие и педагогические работники (далее – педагоги) готовы к осуществлению управленческой и педагогической деятельности (например, к нормотворческой деятельности; обеспечению информационной безопасности образовательной деятельности и пр.) [6]. Выделенные позиции составляют содержание такого понятия как «профессиональная компетентность».

Следует также учесть, что данное понятие многоаспектно и его содержание обуславливают многие факторы, что отражено на рисунке 1.

Предметом нашего рассмотрения является процесс развития проектных компетенций руководящих и педагогических работников. Иными словами, процесс развития профессиональных знаний, адекватных функциональных умений и навыков проектирования

педагогической действительности, позволяющих педагогам выполнять определенные трудовые действия (например, в рамках реализации требований профессиональных стандартов).



Рис. 1. Структура понятия «профессиональная компетентность руководителей и педагогических работников»

Реализация указанного процесса может быть осуществлено при условии создания в образовательной организации такого пространства обмена знаниями, которое позволило бы осуществлять адресную поддержку руководителей и педагогических работников по разрешению возникающих у них затруднений и удовлетворению потребностей, и, соответственно, стимулировало бы их к собственному профессиональному росту. В данном контексте, безусловно, мы имеем в виду ориентацию внутриорганизационного обучения на персонификацию и реализацию идеи самообучающейся организации, что собственно отражено в ряде исследований [1, 2, 3]. Безусловно, системообразующим фактором выстраивания такой работы являются требования профессиональных стандартов.

В то же время система дополнительного профессионального образования имеет ресурсы для ответа на указанный вызов. Речь идет о реализации дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации) на основе командного менеджмента.

Выбор командного менеджмента в качестве инструмента развития проектных компетенций руководителей и педагогических работников обусловлен рядом следующих позиций.

Во-первых, при реализации содержания дополнительной профессиональной программы (повышения квалификации) на основе командного менеджмента обеспечивается согласованность действий руководителей и педагогических работников в ситуациях: 1) противоречия интересов; 2) неопределенности целевых установок; 3) неопределенности способа (способов) действия. В дальнейшем данная позиция позволяет обеспечить взаимный контроль, взаимопомощь и взаимозаменяемость.

Во-вторых, при реализации указанного рода программ за счет внутренних ресурсов команды осуществляется развитие проектных компетенций педагогов. Иными словами, осуществляется процесс взаимобучения.

В-третьих, согласованность целевых установок членов команды, которая достигается в ходе реализации указанного рода программ, позволяет повысить вероятность принятия более проработанных и качественных решений.

В-четвертых, на основе согласованности действий каждого участника команды в процессе реализации программы удастся выстроить управление деятельностью всей команды на основе разделения индивидуальной и коллективной ответственности.

Соответственно использование указанного инструмента позволяет обеспечить в процессе реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации: открытость коммуникаций, что не всегда используется в реальной практике решения проектных задач (например, при разработке образовательных программ; программы развития и пр.); высокую степень доверия педагогов друг к другу, основанного на опыте совместных действий, и др.

Безусловно, использование указанного инструмента предполагает, что реализация дополнительной профессиональной программы повышения квалификации осуществляется для команды (команд) руководящих и педагогических работников (либо одной образовательной организации, либо нескольких образовательной организации).

Соответственно, определим, что мы понимаем под термином «команда». В рассматриваемом нами контексте данный термин понимается как относительно небольшая группа педагогических работников (5-7 человек), члены которой: разделяют цели, ценности и общие подходы к реализации проектной деятельности; имеют взаимодополняющие навыки; принимают на себя ответственность за конечные результаты; способны исполнять любые внутригрупповые роли в зависимости от ситуации) [4].

В то же время отметим, что использование командного менеджмента при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, ориентированных на развитие проектных компетенций руководящих и педагогических работников, предполагает смещение акцентов в целевых установках их реализации, что отражается в целях и задачах. Так, например, в качестве целевых установок реализации дополнительных профессиональных программ на основе командного менеджмента могут выступать: формирование навыков успешного взаимодействия членов команды в условиях проектирования образовательных сред; повышение уровня ответственности за конечный результат деятельности; переход от состояния конкуренции к сотрудничеству; повышение уровня доверия между членами команды; переключение внимания участника с себя на команду и пр.

Смещение акцентов в целевых установках предполагает и изменение подходов к определению результатов реализации дополнительных профессиональных программ на основе командного менеджмента. Например, в качестве результатов могут выступать следующие позиции: овладение слушателями навыками эффективного общения: умение налаживать взаимодействие, находить общий язык и пр.; сформированность навыков активного слушания, презентации идей – комплексный результат, предполагающий освоение слушателями принципов командной работы, овладение умениями аргументации при групповой работе; предоставления качественной обратной связи; своевременного разрешения конфликтов; выявления эффективных лидеров и др.

Выделенные теоретические предпосылки послужили основанием для разработки и реализации таких дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, как «Педагогическая деятельность в условиях реализации ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» и «Практика командного менеджмента в профессиональном развитии педагогов».

Проиллюстрируем на примерах практику использования командного менеджмента при реализации указанных выше дополнительных профессиональных программ повышения квалификации.

Во-первых, на этапе разработки указанных программ были четко определены целевые установки их реализации. Так, например, в качестве планируемых результатов реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Практика командного менеджмента в профессиональном развитии педагогов» было определено, что по итогам ее освоения слушатели смогут: разрабатывать планы семинарских, практических занятий, следуя установленным методологическим и методическим подходам, представлять разработанные материалы и дорабатывать их по результатам обсуждения и

экспертизы, проведенной специалистами более высокого уровня квалификации; строить профессиональное общение с соблюдением делового этикета; оформлять методические и учебно-методические материалы с учетом требований научного и научно-публицистического стиля и пр.

Во-вторых, реализация данных программ осуществлена для школьных / муниципальных команд. В частности, инвариантный состав школьной команды, формируемой для освоения дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Педагогическая деятельность в условиях реализации ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», предполагал наличие в ее составе: представителей административно-управленческого персонала (директора, заместителя директора по учебно-воспитательной работе); педагогических работников (учителей, осуществляющих обучение и воспитание обучающихся на уровнях начального общего основного общего и среднего общего образования; учителя-логопеда; педагога-психолога; социального педагога).

В-третьих, очевидно, что особенности целеполагания еще на этапе проектирования дополнительной профессиональной программы определяют особенности содержания, отбора форм, методов и способов обучения школьных / муниципальных команд. Так, например, при реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Практика командного менеджмента в профессиональном развитии педагогов» был использована практика проведения проектных сессий, что позволяет осуществлять развитие проектных компетенций членов команд.

Проектная сессия представляет собой особый интенсивный тип пролонгированного во времени учебного занятия со слушателями, которое отличают следующие особенности: на учебном занятии используются специально отобранные методы работы с имеющимися в общем образовании инновационными практиками (в контексте нашей работы такие методы лежат в области использования командного менеджмента); учебное занятие проходит в условиях существенной нагрузки на всех участников команды; за короткий промежуток времени (имеется в виду период реализации программы) разрабатывается конкретный практико-ориентированный продукт, который в дальнейшем будет использоваться в образовательной деятельности образовательной организации или муниципалитета.

В заключении сформулируем следующие краткие выводы.

Во-первых, процесс развития проектных компетенций руководящих и педагогических работников средствами дополнительных профессиональных программ включает: выявление четко очерченного проблемного поля с точки зрения профессионального развития педагогов на основе командного менеджмента; проведение операционального целеполагания с точки зрения определения перечня формируемых / развиваемых проектных компетенций; тщательный отбор содержания, форм, методов обучения с учетом специфики принципов командного менеджмента.

Во-вторых, результатом реализации дополнительных профессиональных программ на основе командного менеджмента является определение траектории дальнейшего профессионального роста слушателей [5; 7].

1. Ильясов, Д.Ф. *Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения)* / Д.Ф. Ильясов // *Мир науки, культуры, образования*. – 2013. - № 3 (40). – С. 153-156.

2. Ильясов, Д.Ф. *Стратегия самообучающейся организации в практике обучения персонала общеобразовательной школы* / Д.Ф. Ильясов // *Педагогическое образование и наука*. – 2013. – № 5. – С. 121–125.

3. Ильясов, Д.Ф. и др. *Школа как самообучающаяся организация* / Д.Ф. Ильясов, В.В. Кудинов, А.Х. Зарипов // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. – 2011. - № 1(6). – С. 37-42.

4. Tannenbaum S; Beard R., Salas E. *Team Building and its influence on team effectiveness: an examination of conceptual and empirical developments // Issues, Theory, and Research in Industrial Organizational Psychology. ElsevierScience Publishers, 1992.*

5. Селезнев, В.А. Проектно-ориентированная система повышения квалификации педагогов / В.А. Селезнев // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. - № 3(36). – С. 51-59.*

6. ШклярOVA О.А., Демин С.В. Кадровая политика образовательного учреждения в условиях модернизации образования / *Науч.-практ. жур. «Управление современной школой. Завуч». – 2015. – №7. – С.7-11*

7. Ячменев, В.Д., Квашинин, Е. Г. Проектирование траектории профессионального роста педагога в процессе непрерывного профессионального развития / В.Д. Ячменев, Е.Г. Квашинин // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. - № 3(36). – С. 22-30.*

УДК 376.1

Основы формирования готовности к мониторингу качества АООП у будущих бакалавров

Калинина Анна Андреевна, ст. преподаватель кафедры технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Орёл. kalinina3004@mail.ru

Аннотация: В статье дается обоснование авторской позиции в отношении сущности и структурно-содержательных характеристик феномена «мониторинг качества АООП. Рассматривается теоретико-педагогического анализа понятие «мониторинг».

Ключевые слова: технология мониторинга; подготовка педагога к мониторингу инклюзивного образования.

Bases of formation of readiness to monitor quality HOOP at the future bachelors

Kalinina Anna Andreevna, senior lecturer technology psycho-pedagogical and special education Federal State Budget Institution of Higher Education "Orel state University named after I. S. Turgenev", Orel.

Abstract: the article substantiates the author's position in relation to the nature and structural and content characteristics of the phenomenon "monitoring the quality of AООP. The article deals with the theoretical and pedagogical analysis of the concept of "monitoring".

Keywords: technology monitoring; preparation of a teacher for monitoring of inclusive education.

Инновационный социально ориентированный тип развития России как государства, обеспечивающего реализацию конституционных прав граждан, определяет образование как фундамент процесса формирования творческой социально ответственной личности профессионала, готовой к вызовам современности. Именно образование является общественным институтом, который ярко показывает социальную направленность России. Подтверждением является его доступность, приоритетность, недопустимость дискриминации участников образовательных отношений, гуманистический характер, наличие свободы получения в соответствии с потребностями гражданина, адаптивность к особенностям развития, способностям и интересам человека.

Запрос на требование общества и государства обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей находит ответ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам (далее АООП). Однако, по мнению Уполномоченного при Президенте РФ по правам ребенка А.Ю. Кузнецовой "В 2017 году только в 41% общеобразовательных учреждений созданы условия для беспрепятственного доступа детей-инвалидов. Но еще нужны специалисты по инклюзивному образованию, тьюторы, которых недостаточно,

педагоги, которые могут вести образовательный процесс с учетом инклюзивного компонента ...". Отметим, что в 2015-2016 учебном году количество лиц с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, обучающихся в общеобразовательных организациях, составляло 757,6 тысяч или 5,1% от общей численности обучающихся. Таким образом, правомерно считать, что 298 тысяч учителей 1-4 классов общеобразовательных организаций должны быть готовы к работе с АООП. Кроме того, осуществляемая ими образовательная деятельность, должна соответствовать ФГОС, федеральным государственным требованиям и потребностям обучающихся. Иными словами, деятельность педагогов по реализации АООП должна отвечать требованиям качества, заложенным ФЗ «Об образовании в РФ», национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования", приказом Минобрнауки России «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» и рядом других нормативных правовых актов.

Неотъемлемым инструментом управления качеством образования является мониторинг. Учитывая особые потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, законодатель акцентирует внимание на мониторинге качества именно АООП. Так, содержание образовательной деятельности и организация образовательного процесса по образовательным программам начального общего образования, условия получения начального общего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами являются обязательными сведениями, подлежащими мониторингу.

На значимость для общества и государства мониторинга качества АООП в начальном звене современной российской общеобразовательной школы указывают следующие факты:

во-первых, изучение структуры численности лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в отдельных классах общеобразовательных учреждений и в отдельных общеобразовательных учреждениях, осуществляющих обучение по АООП (за исключением детей-инвалидов);

во-вторых, анализ структуры численности лиц с инвалидностью, обучающихся в отдельных классах и в отдельных общеобразовательных учреждениях, осуществляющих обучение по АООП;

в-третьих, укомплектованность отдельных общеобразовательных учреждений, осуществляющих обучение по АООП педагогическими работниками, готовыми к использованию АООП.

Ввиду того, что содержание образования и организация обучения детей определяется АООП, разрабатываемой общеобразовательной организацией, то есть педагогическими работниками, а также учитывая факт подготовки этих работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения, учреждениями высшего образования, актуализируется вопрос о формировании готовности к мониторингу качества АООП в процессе подготовки педагогических работников в университете.

Для решения поставленного вопроса требуется уяснение сущностного содержания понятия «мониторинг качества АООП» пока не имеющего в теории педагогики однозначной трактовки.

Поскольку понятие включает в себя такие элементы как «мониторинг», «качество», «АООП», расположенные в определенной последовательности, то получаем представление о нем не как случайном их наборе, произвольно соотнесенных между собой, а находящихся во взаимосвязи. Если исходить из постулата «...множество элементов (компонентов), обладающих генетической общностью, отношения которых носят характер

взаимодействия для обеспечения определенного взаимоотношения с миром» это система [1, с.91], то получаем основание считать феномен «мониторинг качества АООП», имеющим системный характер. Этот факт в дальнейшем обуславливает построение педагогической модели формирования готовности студентов к мониторингу качества АО-ОП, которая послужит для «получения необходимых ответов о характере эффектов и о различных величинах, связанных с явлением в натуральных условиях». Определяя «мониторинг», «качество», «АООП» в качестве структурных элементов системы, акцентируем внимание на том, что изучению подвергается их состояние и соподчиненность, а не каждый из них в отдельности, поскольку целое больше, чем сумма его частей. Обособление трех элементов в искомом явлении достаточно абстрактно, однако позволяет в рамках диссертационного исследования определить их существенные признаки и дать общую характеристику. Многоаспектность понятия «мониторинг» ввиду его полифункциональности предполагает значительное количество оснований для классификации. Так, по области применения мониторинг может быть экологическим, социологическим, педагогическим, психологическим; по целям – информационным, базовым, проблемным, управленческим. Свою типологию педагогического мониторинга предлагал М.Н. Скаткин – результирующий, процессуальный и комплексный. Педагогический мониторинг, по его мнению, направлен на проверку результатов образовательного процесса, изучение условий его реализации, а также коррекцию педагогической деятельности и выстраивание прогноза [8].

Суть мониторинга относительно к различным областям его применения раскрывает А.Н. Майоров, который считает, что это «специфическая познавательная деятельность, в результате которой создается система измерений, позволяющая наблюдать, оценивать и служить основанием для прогнозирования состояния изучаемого объекта» [6, с.152]. Углубленному исследованию вопросов управления отечественной школой во второй половине XX века служит использование информационных технологий, а также мощный толчок в развитии теории и практики психологии и педагогики. В работах В.П. Беспалько [2], Ю.А. Конаржевского [4], Т.И. Шамоной [9] заложены теоретические обоснования функционирования педагогического мониторинга как обязательного инструмента управления образованием. В качестве средства, повышающего научную организацию управленческого труда в сфере образования, рассматривают мониторинг в 90-е годы [3], как «... элементом системы информационного обеспечения компетентных управленческих и педагогических решений» [7, с.10].

Анализ современной научной педагогической литературы говорит об отсутствии консолидированного мнения о сущности понятия мониторинг. В каждой дефиниции отражена определенная часть, признак, функция или характеристика, что затрудняет понимание его как целостного явления. Тем не менее, педагогическому мониторингу присущи такие общие черты, как: динамичность, которая обусловлена изменениями, происходящими с объектами изучения; постоянство отслеживания, которое предполагает определение особенностей объектов и ресурсных возможностей; обоснованность выбранных показателей и индикаторов; прогностичность в отношении динамики развития объектов; выявление соответствия их реального состояния желаемому (предполагаемому); принятие управленческих решений на основе анализа результатов [6].

Указанные признаки находят дальнейшее раскрытие, детализацию, обособление в мониторинге системы высшего образования. Анализ научной педагогической литературы показал, что и в теории высшей школы нет единого мнения относительно сущностной и содержательной наполненности термина «мониторинг».

Понимание педагогического мониторинга как термина, не имеющего однозначной дефиниции, принимаемой всеми членами научного сообщества, «...который исходя из логики исследования, наполняется содержанием в зависимости от контекста», в русле нашего исследования приводит к осмыслению сути мониторинга качества образования в

целом, а также качества АООП в частности, которое будет описано вслед за окончательным анализом всех элементов изучаемого явления.

Кулакова Н.И. отмечает исключительные особенности мониторинга образования: наличие большей объективности, объяснимой тем, что, во-первых, внимание уделено особенностям конкретного образовательного учреждения, во-вторых, использованием значительного массива нормативных правовых актов различных уровней; мониторинг предполагает не только описание педагогической действительности, но и корректировку образовательных программ, этапов планирования, осуществление прогнозирования, что обеспечивает оптимальное и в то же время непродолжительное по времени «продвижение в режиме развития»; сопоставление данных мониторинга одновременно и с эталоном, например, стандартом, но и с предыдущим состоянием объекта, что дает возможность анализа динамики качества образования и построения прогноза дальнейшего развития [5].

Произведенный анализ и синтез доступных нам научных источников позволяет под мониторингом в сфере образования в широком смысле понимать целенаправленную, организованную, систематическую деятельность по сбору и анализу информации об образовательном процессе, прогнозированию и коррекции его состояния в целях принятия адекватных управленческих решений. Данное понимание педагогического мониторинга, не претендуя на его определение, послужит базой для выявления сущности исследуемого нами понятия «мониторинг качества АООП».

1. Анохин П.К. *Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы.* М.: Наука, 1978. 399 с.

2. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии.* – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

3. Есенков, Ю. В. *Технология проектирования контрольно-измерительных материалов для системы автоматизированного мониторинга качества обучения студентов / Ю. В. Есенков, Л. А. Маттис, З. В. Степчева // Стандарты и мониторинг в образовании.* - 2009. - № 2. - С. 35-38.

4. Конаржевский Ю.А. *Менеджмент и внутришкольное управление.* – М.: Педагогический поиск. 2000. – 222 с.

5. Кулакова Н. И. *Мониторинг как средство повышения качества образования в современной школе : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Кулакова Наталья Ивановна.*- Челябинск, 2008. - 188 с.

6. Майоров А.Н. *Мониторинг в образовании* Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.

7. Орлов А.А. *Мониторинг инновационных процессов в образовании.* // Педагогика. 1996. № 3. С. 9-15

8. Скаткин М. Н., Краевский В.В. *Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы.* М., 1981.

9. Шамова Т.И. *Педагогический анализ урока в системе внутришкольного управления / Т.И. Шамова, Ю.А. Конаржевский.* – М.: МГПИ, 1983. – 100 с.

УДК 378

Теоретико-практические аспекты организации производственной практики студентов педвуза как комплексная проблема

Карасова Ирина Степановна, д.п.н., проф., проф. кафедры физики и методики обучения физике, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, karasovais@cspu.ru

Леонова Елена Анатольевна, к.п.н., доц., доц. кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике. ФГБОУ ВО «Южно-Уральский

государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, leonovaea@csru.ru

Селезнева Евгения Александровна, преподаватель колледжа, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, seleznevaea@csru.ru

Аннотация: раскрыты теоретико-практические аспекты организации и проведения производственной практики в педвузе; обосновано, что компетентностный подход в осуществлении социальных, методологических и процессуальных предпосылок решения комплексных задач практики обеспечивает широкое применение нововведений в профессиональные области деятельности студентов-практикантов. Комплексные задачи, определенные кафедрами, ответственными за проведение практики, соотнесены с компетенциями в новых стандартах (ФГОС ВО). Приведены примеры использования технологических карт анализа различных видов профессиональной деятельности студентов в процессе решения комплексных задач практики.

Ключевые слова: комплексные задачи практики; компетентностный подход; классификация компетенций; технологическая карта; педагогические условия реализации комплексных задач практики.

Theoretical and practical aspects of the organization of manufacturing practice of pedvuz students as complex problem

Karasova Irina Stepanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Physics and Methods of Teaching Physics, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Leonova Elena Anatolevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Informatics, Information Technologies and Methods of Teaching Computer Science, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Selezneva Evgeniya Alexandrovna, teacher, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Abstract: disclosed theoretical and practical aspects of the organization and conduct of industrial practice in the teacher training center; it is substantiated that the competence-based approach in the implementation of social, methodological and procedural prerequisites for solving complex tasks of practice ensures the wide application of innovations in the professional areas of student trainees. The complex tasks defined by the departments responsible for conducting the practice are correlated with competences in the new standards (GEF). Examples of the use of technological maps of analysis of various types of students' professional activities in the process of solving complex practical tasks are given.

Keywords: complex tasks of practice; competence approach; classification of competencies; routing; pedagogical conditions for the implementation of complex tasks of practice.

В организации и проведении практики принимают участие как вуз, так и образовательная организация (база практики). Групповые руководители практики от предметно-методических и психолого-педагогических кафедр решают задачи в соответствии с рабочей программой производственной практики (РППП), ориентированной на требования современных стандартов (ФГОС ВО, ФГОС ОО) по формированию у будущих учителей, классных руководителей профессиональных видов деятельности (педагогических, исследовательских, проектных, методических) [3].

Кафедры, курирующие практику, совместно с факультетским руководителем составляют рабочую программу практики, которая включает комплексные задачи, соотнесенные с профессиональными и общепрофессиональными компетенциями [1].

Осуществив сопоставительный анализ комплексных задач практики и профессиональных действий по их реализации в процессе формирования у студентов-практикантов профессиональных умений, мы убедились в том, что компетенции, выделенные стандар-

том, имеют разный статус в процессе решения комплексных задач практики. В соответствии с вышеописанным их можно классифицировать на локальные (используемые редко), нелокальные (используемые часто) и частично локальные (занимающие промежуточное положение между локальными и нелокальными).

Таким образом, реализация тринадцати задач, определенных кафедрами, ответственными за проведение практики, потребовала выделения шести компетенций (ОПК-2, ОПК-3, ПК-2, ПК-4, ПК-7, ПК-10), которые в полной мере определяют способность и готовность студентов организовывать, проводить и подводить итоги учебно-познавательной деятельности обучающихся под руководством будущего учителя физики, выполняющего функции классного руководителя, а также организующего внеклассную работу по предмету.

Это условное деление компетенций на нелокальные, локальные и частично локальные в зависимости от частоты их использования позволило выделить сравнительно небольшое их количество. В соответствии с ними определить совокупность педагогических условий реализации комплексных задач практики. К таким педагогическим условиям относим: 1) преемственность требований в формировании профессиональных компетенций на основе нормативных документов; 2) согласованность действий по упорядочению частей целого, процедур и правил организации деятельности; 3) вариативность выбора и усложнение задач использования технологий обучения, воспитания, диагностирования результатов освоения студентами-практикантами профессиональных умений. Эти условия соотношены с предпосылками осуществления компетентностного подхода – социальными, методологическими, процессуальными [2, 4].

Технологическая карта анализа результатов выполнения комплексных задач практики в соответствии с выделенными нелокальными компетенциями помогает раскрыть профессиональные действия (умения) студента-практиканта при выполнении заданий по педагогике, психологии, предметной области знания во взаимосвязи. Эта таблица структурирована в соответствии с выбранными нелокальными компетенциями. Она включает: 1) перечень нелокальных компетенций, которые выполняют функции критерия; 2) показатели данного критерия, которые раскрываются через совокупность профессиональных умений или действий, выполняемых учащимися под руководством компетентного будущего учителя; 3) рейтинговый балл за организацию профессиональных видов действий учащихся на занятиях по предмету, педагогике, психологии, школьной гигиене.

С учетом освоенной студентами, например, ОПК-2 и ее показателей (умений реализовывать принцип индивидуализации в процессе проектирования учебного занятия, все курирующие кафедры в комплексной технологической карте анализа результатов задач практики представляют конкретные действия, выполняемые студентами на практике. Например, выполнение предметно-методических задач требует от студента умения выявить и использовать современные формы, методы, средства обучения, применять приемы, развивающие у учащихся познавательной самостоятельности и активности (КЗ 8, 12). В процессе решения воспитательных задач (КЗ 8, 9, 10, 11, 12) студент-практикант организует воспитательную работу с обучающимися класса с учетом их потребностей, используя технологии личностно-ориентированного воспитания активности, интереса, мотивов учения (табл. 1).

Таблица 1 - Дорожная карта организации и проведения педагогической практики (фрагмент)

Этап практики	Деятельность студентов	Деятельность факультетского руководителя / групповых руководителей (по предмету, педагогике, психологии, ШГиЗТ)	Деятельность руководителей от базы	Методическое сопровождение на основе «Информационно-образовательно-
---------------	------------------------	---	------------------------------------	---

			практики	го портала»
Вводный этап производственной (педагогической) практики				
Подготовка к практике в стенах вуза	Изучение нормативных документов программы практики. Самоанализ готовности к осуществлению видов профессиональной деятельности. Участие в установочной конференции. Ознакомление с инструкциями по безопасности при прохождении практики	Факультетский руководитель: Оформление документации по организации практики. Организация и проведение установочной конференции. Организация методических совещаний с групповыми руководителями практики (педвуз, базы практики). Организация тестирования готовности студентов к осуществлению видов профессиональной деятельности, анализ результатов с целью уточнения приемов методического руководства. Организация и проведение инструктажа по безопасности при прохождении практики	Подготовка локальных актов по распределению студентов практикантов по классам, прикреплению к учителям, классным руководителям	Приказ об организации и проведении практики; График (план) практики, согласованный с базой практики. Записи в журнале инструктажа по безопасности. График установочных совещаний в образовательных организациях-базах практики. Лист самооценки готовности к осуществлению видов профессиональной деятельности

Решение комплексных задач практики на основе нелокальных компетенций потребовало согласованного (компетентностного) подхода в определении функций всех руководителей практики на разных этапах деятельности студента.

Дорожная карта организации и проведения практики в систематизированном виде представляет поэтапную деятельность студентов, групповых и факультетского руководителя от педвуза, руководителей от баз практики (учителей, классных руководителей), которая обобщена на основе вводного, основного, итогового этапов практики. Информационно-методическое сопровождение деятельности студента-практиканта и групповых методистов реализуется средствами портала «Педагогическая практика» и «Рабочей тетради», структура и содержание которых представлены в форме многомерного инструментария. Они разработаны применительно к организации и проведению практики на физико-математическом факультете, однако, рекомендации (теоретические и практические) обладают свойством широкого переноса. Они могут быть использованы другими факультетами педвуза [4].

1. Карасова, И.С. *Концептуальные положения компетентностного подхода в организации и проведении производственной (педагогической) практики в бакалавриате / И.С. Карасова, Е.А. Леонова, Е.А. Селезнева // «Непрерывное педагогическое образование : глобальные и национальные аспекты» : Третий Международный конгресс. – Челябинск : ЮУрГГПУ, 2017. – С. 144-147.*

2. Осипова О.П., Шклярова О.А. *Особенности организации и проведения производственной практики как ресурс качества подготовки магистров // Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего: Сб. ст. Девярых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образователь-*

ными системами (25 января 2017 г.)/ Отв. ред. С.Г. Воронцов, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 1. – М.: МПГУ, 2017. – С.336-341

3. Потапова, М.В. Модель организации производственной педагогической практики в условиях модернизации педагогического образования / М.В. Потапова, Е.А. Леонова, Е.А. Селезнева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 4 (38). – С.77-84.

4. Рабочая тетрадь как средство реализации преемственности в проектировании и организации производственной практики студентов педуза / И.С. Карасова, М.В. Потапова, М.Д. Даммер, Е.А. Леонова, Е.А. Селезнева. – Челябинск : Изд-во Цицеро, 2017. – 150 с.

УДК 378.6

Подкастинг как инновационный метод обучения в высшем медицинском образовании

Красильников Арсентий Александрович, к.п.н., доц. кафедры теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки. ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет, Москва, gghpi@inbox.ru, SPIN-код автора: 8392-4898

Закиров Феликс Хайдарович, преподаватель, РОО «Ассоциация победителей олимпиад», Москва

Аннотация. Авторами данной статьи был проведен обзор литературы, в ходе которого была определена текущая роль подкастинга в медицинском образовании. Подкастинг – один из способов распространения аудиоматериалов, сегодня данная технология стремительно внедряется в образование. По результатам анализа было выяснено, что, как правило, подкасты – удобная, выгодная и эффективная технология для обучения студентов. Результаты рассмотренных авторами исследований свидетельствуют, использование подкастов способствует значительному повышению качества успеваемости студентов по соответствующим дисциплинам

Ключевые слова: подкасты, аудиолекции, инновации в образовании, медицинское образование, новые технологии.

Podcasting as an innovative approach to teaching students using the example of medical education

Krasilnikov A.A., Assistant professor of physical education and training methodology department. State Autonomous Educational Institution of Higher Education Moscow City University

Zakirov F. H., teacher, Association of Olympic winners, Moscow

Abstract. Podcasting is a method of audiocontent distribution in a form of 10-30 minutes fragments. Today this technology is rapidly implementing into different approaches of people's life including education. Nowadays practice of using podcasts in medical education its known and its usage becomes wider every day. The current literature review was composed to observe and determine role of podcasting in medical education and evaluate its efficiency in learning subjects. The analysis showed that podcasting is a convenient, feasible and effective learning approach. The researches' results showed that usage of podcasts in medical education provides a significant academic performance increase. Moreover, podcasts the most of responders podcasts seemed more preferable than traditional lectures. Thus, there is an evidence that podcasting appears as rapidly developing and highly effective technology in medical education..

Keywords: podcasts, innovations in education, medical education, new technologies.

Использование аудиозаписей в образовательном процессе впервые было описано в литературе еще в 1968 году, когда они были использованы для обучения гистологии [1]. В настоящее время подобный способ распространения аудиоконтента все чаще именуется термином «подкастинг». Первое использование термина «подкаст» был в 2004 году в

газете "The Guardian" [2]. Сегодня подкасты стремительно внедряются во многие сферы жизни, в том числе и в образование. Известны случаи их применения для обучения студентов и ординаторов медицинским дисциплинам [3].

Данный обзор литературы позволит оценить эффективность подкастов на примере медицинского образования и выявить тенденции использования технологии подкастинга на практике.

В 2018 году в трех медицинских базах данных: Medline, Scopus и Eric был осуществлен поиск по следующим ключевым словам: «podcasting», «podcasts in medical education», «podcasts and academic performance». Исходя из результатов были отобраны статьи, описывающие роль и использование подкастов в медицинском образовании, а также исследования, посвященные изучению их влияния на успеваемость студентов.

Полные тексты соответствующих статей были рассмотрены всеми авторами. Статьи были включены в обзор только в том случае если они содержали примеры использования технологии подкастов в образовательном цикле подготовки врачей или обозревали их значение и использование в медицинском образовании.

Были включены подкасты, сопровождаемые изображениями или короткими видеороликами. Были исключены любые статьи с использованием видео-подкастов, веб-трансляций или других веб-образовательных инструментов. Были также исключены подкасты, индексированные как статьи. Методология извлечения данных систематически применялась ко всем включенным документам. Статьи, которые включены образовательные результаты в дальнейшем были классифицированы на основе модели оценки эффективности обучения Дональда Киркпатрика.

Первоначальный поиск литературы позволил выявить в общей сложности 84 статьи, которые отвечали тематике использования подкастов в обучении. После отбора статей, согласно критериям, в конечном итоге была обнаружена 31 статья, соответствующая указанным требованиям. Из них 10 статей описывали опыт реального использования подкастов в медицинском образовании, 15 содержали описания существующих на сегодняшний день интерактивных подкастинг-сервисов и 6 содержали информацию о том, как правильно создать образовательный подкаст.

Наибольший интерес представляла первая группа статей, поскольку именно посредством этих исследований авторы могли оценить эффективность подкастов на практике. Такие статьи, как правило, содержали в себе сравнительный анализ успеваемости двух групп учащихся (тех, кто использовал в своем обучении подкасты и контрольной группы) и итоговый опрос, отражающий их мнение о самой технологии. В ходе исследований информация с респондентов собиралась посредством опросов, включающих шкалу Лайкерта, открытые вопросы и вопросы с множественным выбором.

Большинство опрошенных сочли подкастинг весьма эффективным способом получения учебной информации, даже по сравнению с лекционными занятиями. Многие студенты предпочли подкастинг лекциям ввиду возможности повтора и остановки записи в любой момент, а также удобства использования. При этом часто студентами отмечалось, что подкасты становятся более эффективными в случае, если аудиоконтент подкрепляется визуальными материалами – фото и видео. Между тем, в одном исследовании отмечается, что подкастинг, будучи интерактивным методом, не оставляет возможности студентам задавать вопросы и вести диалог с преподавателем, что, довольно важно для понимания некоторых дисциплин.

Более объективно взглянуть на подкасты в медицинском образовании позволяют результаты исследований, которые оценивали влияние такой технологии изучения материала на успеваемость студентов.

Большинство исследований говорят о положительной корреляции между внедрением подкастов в обучение и уровнем знаний студентов. Например, Alla и Kirkman использовали 10-минутные подкасты, содержащие объяснения экспертов и подкрепленные визу-

альным материалом в обучении ординаторов [4]. После окончания курса, 28 участникам было предложено выполнить два теста по темам дисциплины и прослушанных подкастов. В результате было замечено значительное повышение качества успеваемости с 86% и 69% до 92% выполнения по обоим тестам. Kurien с коллегами включили в свое исследование 134 студента 4 курса, которые в течение полугода использовали аудиоматериалы для изучения первой помощи и профилактики носовых кровотечений [5]. Средний балл студентов, использующих подкасты в образовательных целях составил 4 из 5, в то время как в контрольной группе он составил лишь 2,75. Об эффективности подкастов, в том числе и в изучении фундаментальных наук, сообщают и другие исследователи [6-9], основываясь на статистически значимых подъемах уровня успеваемости студентов.

В настоящее время дистанционные и интерактивные технологии непрерывно внедряются почти во все сферы жизни [10]. Образование, в том числе и медицинское, не становится исключением из этой тенденции. Все чаще мы можем наблюдать образовательные порталы, видеолекции, электронные версии книг и обучающее программное обеспечение. Часто эти инновации становятся весьма распространенными и эффективным, поскольку являются доступными, удобными и экономичными. Помимо этого, нередко интерактивные технологии помогают уменьшить нагрузку на профессорско-преподавательский состав [11]. Подкастинг, будучи из форм аудиоматериалов, также не лишён указанных достоинств, что уже находит отражение в тенденциях его широкого использования особенно в последние 10 лет. На сегодняшний день многие международные медицинские периодические издания регулярно выпускают подкасты одновременно с выпусками журналов, например, хорошо известные по всему миру *Journal of Medicine*, *The Lancet*, *Journal of Clinical Oncology*, *Circulation*, *Medical Education*, *The Clinical Teacher* и другие [12]. При составлении обзора авторами было замечено, что в базе данных Medline по запросу «podcasts» было найдено 1125 результатов, причем их количество стремительно увеличивалось от 2005 к 2018 году.

Таким образом, доступность, простота в использовании и экономичность подкастинга делают данную технологию актуальной и востребованной в современном медицинском образовании. Кроме того, факт его эффективного использования в обучении будущих врачей все чаще находит подтверждение в последних исследованиях. Несмотря на то что эти данные не позволяют мгновенно внедрить подкасты в медицинское образование и оценить эффекты их применения в конкретном месте, они являются хорошей почвой для будущей их имплементации в образовательный процесс.

1. Fletcher S, Watson AA. *Magnetic tape recording in the teaching of histopathology*. *Br J Med Educ*. 1968;2(4):283-292.

2. Hammersley B. *Audible revolution*. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia>. Published February 12, 2004

3. Cadogan M, Thoma B, Chan TM, Lin M. *Free Open Access Meducation (FOAM): the rise of emergency medicine and critical care blogs and podcasts (2002-2013)*. *Emerg Med J*. 2014;31(1):76-77

4. Alla A, Kirkman MA. *PodMedPlus: an online podcast resource for junior doctors*. *Med Educ*. 2014;48(11):1126-1127

5. Kurien G, Biron VL, Campbell C, Cote DW, Ansari K. *Can a multisensory teaching approach impart the necessary knowledge, skills, and confidence in final year medical students to manage epistaxis?* *J Otolaryngol Head Neck Surg*. 2013;42(1):51

6. Alam F, Boet S, Piquette D, Lai A, Perkes CP, LeBlanc VR. *E-learning optimization: the relative and combined effects of mental practice and modeling on enhanced podcast-based learning—a randomized controlled trial*. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*. 2016;21(4):789-802.

7. Bhatti I, Jones K, Richardson L, Foreman D, Lund J, Tierney G. E-learning vs lecture: which is the best approach to surgical teaching? *Colorectal Dis.* 2011;13(4):459-462.

8. Vasilopoulos T, Chau DF, Bensalem-Owen M, Cibula JE, Fahy BG. Prior podcast experience moderates improvement in electroencephalography evaluation after educational podcast module. *Anesth Analg.* 2015;121(3):791-797

9. Evans DJ. Using embryology screencasts: a useful addition to the student learning experience? *Anat Sci Educ.* 2011;4(2):57-63

10. Красильников А.А. Факторы, побуждающие членов педагогического коллектива к инновационной деятельности // *Материалы V Международной научно-практической конференции «Образование. Наука. Культура»*: сборник научных статей / под ред. Б.В. Илькевича – Гжель, 2013. – С. 589-596

11. Красильников А.А. Информационные ресурсы инновационной деятельности // *Материалы VI Международной научно-практической конференции «Образование. Наука. Культура»*: сборник научных статей / под ред. Б.В. Илькевича – Гжель, 2015. – С. 687-689

12. Cho D, Cosimini M, Espinoza J. Podcasting in medical education: a review of the literature. *Korean J Med Educ* 2017; 29(4):229-239

УДК 371.136

Контроль и оценка применения балльно-рейтинговой системы преподавателями вузов

Ксенофонтова Алина Андреевна, тьютор центра языковой подготовки НИТУ «МИСиС», Москва, ksenofontovaalina@gmail.com

Аннотация: Действительная и эффективная система контроля и оценки качества применения балльно-рейтинговой системы (БРС) преподавателями позволяет корректировку их индивидуальной профессиональной траектории. На данный момент не существует единого и общепризнанного понимания БРС, оно уточняется каждым вузом самостоятельно. Это порождает ряд трудностей, влияющих на эффективность работы преподавателя с БРС.

Ключевые слова: БРС; качество работы преподавателя; оценка; контроль; качество образования.

Monitoring and evaluation of rating system application by university teachers

Ksenofontova Alina Andreevna, tutor of the of language training center at NUST "MISIS", Moscow

Abstract: The effective system of monitoring and evaluation of teachers' professional performance related to rating system (BRS) usage allows correction of their individual professional trajectory. At the moment the uniform interpretation of BRS does not exist and every university determines this individually. Such situation generates a number of difficulties affecting the efficiency of BRS application by university teachers.

Keywords: BRS; teachers' professional performance; monitoring; evaluation; quality of education.

Присоединение России к Болонской декларации в сентябре 2003 года повлекло за собой ряд значимых изменений в системе образования. Среди них особенно следует выделить необходимость соответствия качества образования общеевропейским нормам и внедрение балльно-рейтинговой системы (далее БРС) в качестве аналога Европейской системы перевода и накопления кредитов (European Credit Transfer System – ECTS).

Необходимость контроля и оценки качества образования регламентирована на международном и государственном уровне такими нормативными документами, как: "Стандарты и Директивы для гарантии качества Высшего образования в Европейском регионе", разработанные Европейской ассоциацией организаций гарантии качества (ENQA) [1], ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в РФ" (ст. 89, 90, 93, 95) [1],

Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, утвержденные Минобрнауки России 1 апреля 2015 г. (ч. 2 п. 7, ч. 3 п. 1и 6) и Приказ Минобрнауки России от 14 июня 2013 г. № 462 "Об утверждении порядка проведения самообследования образовательной организации" (п. 6).

Перечисленные нормативные акты не оставляют сомнений в востребованности контроля и оценки качества образования со стороны государства (на предмет отсутствия нарушений и соблюдения требуемых предписаний). Но не следует также забывать о их необходимости для общества и профессиональной среды, так как качество образования напрямую зависит от уровня компетентности, мастерства, мотивированности и прочих профессиональных характеристик преподавательского состава, основным фактором совершенствования которых является эффективная система оценки деятельности преподавателей.

Действенная и эффективная система контроля и оценки качества работы преподавательского состава даёт возможность конструктивной коррекции и грамотного направления преподавателей по их индивидуальной профессиональной траектории.

Понятие БРС уточняется каждым отдельным вузом: одни понимают ее как интегративный подход к выставлению баллов обучающимся по фиксированной шкале по итогам их учебной деятельности при освоении дисциплины [3], другие – как ряд сочетающихся между собой мероприятий, гарантирующий проверку качества учебной и научной активности студентов, творческой и спортивной деятельности [2], третьи же – как совокупность «контрольных позиций, расположенных на всем временном интервале изучения дисциплин, при котором предполагается разделение всего курса на ряд более или менее самостоятельных, логически завершенных блоков, модулей, по которым впоследствии проводятся контрольные акции» [7].

Таким образом система «подтачивается» под среду данного вуза, создается определенный контекст её использования, который имеет свои особенности. Использование конкретной БРС в контексте конкретного вуза формирует набор определенного рода сложностей, затрагивающий эффективность работы преподавателя с системой.

Анализ источников, описывающих опыт использования БРС в различных образовательных организациях высшего образования [4; 5; 6], показал, что основные проблемы, возникающие у преподавателей при использовании БРС, образуют три группы: проблемы технического характера, проблемы методического характера и проблемы профессионально-личностного характера.

К проблемам технического характера относятся: слабая техническая оснащенность аудиторий (отсутствие компьютеров с доступом в Интернет или их неисправность препятствует оперативной онлайн фиксации данных об успехах студентов и вынуждает преподавателя фиксировать эти данные на бумажном носителе) [6]; ненадежность или потеря данных и выставление баллов «на глазок» как результат [6]; времязатратность (необходимость переноса данных с бумажного носителя на электронный отнимает у преподавателя время, которое может быть использовано для проверки письменных работ, разработку новых материалов для семинаров или подготовку к лекциям. Данные виды работы в рамках БРС тоже требует дополнительного времени) [4; 5; 6]; защита содержимого модуля (необходимо защищать задания, тесты, иные виды работ от утечки во внешнюю среду и распространения правильных решений и ответов на них).

К проблемам методического характера относятся: большой объем методической работы (значительное количество подготовительной, консультативной и проверочной работы, ежегодное обновление банков заданий, возрастание объемов студенческих работ, нуждающихся в точной и измеримой оценке, уточнение и совершенствование содержания учебных дисциплин, увеличивают фактическую нагрузку на преподавателя) [5]; высокая степень фиксированности (отсутствие возможности варьирования разбаллов,

образовательных технологий, заданий, а также форм и средств контроля в зависимости от нужд группы или конкретных обучающихся, что также препятствует формированию индивидуальной образовательной траектории).

К проблемам профессионально-личностного характера относятся: недостаточное развитие компьютерной информационной компетентности, которое затрудняет самостоятельную работу преподавателя с компьютерными программами и электронными системами ведения БРС [6]; формальное отношение к БРС (случайный отбор заданий для текущего и рубежного контроля, необоснованная и случайная разбалловка, заполнение отчетности по БРС «для галочки») [3]; нежелание использовать БРС и отрицание ее преимуществ (психологическая неготовность/неспособность изменения собственного отношения к оцениванию обучающихся) [6].

Выявленный спектр проблем в той или иной степени присущ многим системам, однако нельзя считать список и распределение трудностей, обозначенных в ходе данного исследования, окончательным, так как он может варьироваться в зависимости от специфики конкретной БРС в конкретном вузе.

Балльно-рейтинговая система, являясь неотъемлемой частью образовательного процесса и порождая при использовании ряд затруднений, нуждается в особенном внимании. Контроль и оценка качества применения БРС преподавателями должны быть нацелены на выявление и последующее устранение трудностей, с которыми сталкивается педагогический персонал вуза. Таким образом, оценка применения БРС составляет важную часть комплексной оценки качества работы преподавательского состава.

1. Галимов А.М. Из опыта внедрения балльно-рейтинговой системы оценки качества знаний обучающихся в ТГГПИУ // Вестник ТГГПИУ. 2010. №19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-vnedreniya-ballno-reytingovoy-sistemy-otsenki-kachestva-znaniy-obuchayuschih-sya-v-tggpiu> (дата обращения: 09.02.2018).

2. Гудов А.М., Завозкин С.Ю. Балльно-рейтинговая система оценки деятельности студентов как основа повышения качества образовательного процесса // Открытое и дистанционное образование. – 2015. – №1(57). – URL: <http://journals.tsu.ru/> (дата обращения: 30.04.2018).

3. Домбровская А.Ю., Домаренко Е.В. Реализация балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов в российских вузах // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 11 (ноябрь). – С. 61–65.

4. Зайцева Н.А. Балльно-рейтинговая система: особенности и практика применения // Современные проблемы сервиса и туризма. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ballno-reytingovaya-sistema-osobennosti-i-praktika-primeneniya> (дата обращения: 30.04.2018).

5. Левченко Т.А. Проблемы и перспективы использования балльно-рейтинговой системы для аттестации учебной работы студентов высших учебных заведений // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 9. URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=10569> (дата обращения: 01.05.2018).

6. Леонова Т.Ю. Проблемы адаптации балльно-рейтинговой системы к учебному процессу юридического факультета // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. №1 (1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptatsii-ballno-reytingovoy-sistemy-k-uchebnomu-protssesu-yuridicheskogo-fakulteta> (дата обращения: 01.05.2018).

7. Магомаева С.П. Рейтинговая система оценки качества образовательного процесса как средство диагностики достижений студентов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reytingovaya-sistema-otsenki-kachestva-obrazovatel'nogo-protssesa-kak-sredstvo-diyagnostiki-dostizheniy-studentov> (дата обращения: 30.04.2018).

Теория и практика моделирования профориентационной среды образовательной организации

Фролова Светлана Леонидовна, д.п.н., проф. кафедры воспитательных систем Академии социального управления», Москва, slfrolova@gmail.com SPIN-код автора:2179-8998

Куницына Светлана Михайловна, к.п.н., доц. кафедры воспитательных систем Академии социального управления, Москва, svetlana28061979@mail.ru SPIN-код автора:8283-5690

Аннотация. Профориентация обучающихся, помощь им в осознанном выборе профессии была всегда одной из основных миссий отечественной школы. Сегодня значимость этого направления закреплена в ряде государственных документов, таких как ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС. В статье вводится понятие «профориентационная среда», рассматриваются теоретические аспекты её формирования. Помимо теории авторы статьи приводят пример практической реализации технологии формирования профориентационной среды в одной из школ Подмосквья.

Ключевые слова: профориентационная среда; профориентационная работа; профессиональное самоопределение.

Theory and practice of modeling the proorientation environment of educational organization

Frolova Svetlana Leonidovna, Doctor of Education, Professor of the Department of Educational Systems "Academy of Social Management", Moscow

Kunitsyna Svetlana Mikhailovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Systems "Academy of Social Management", Moscow

Abstract. Career guidance for schoolchildren, helping them to make an informed choice of profession has always been one of the main missions of the national school. Today, the importance of this area is enshrined in a number of government documents. The article introduces the concept of "career guidance environment", discusses the theoretical and practical aspects of its formation on the example of one school in the Moscow region.

Keywords: vocational guidance environment; career guidance work; professional self-determination.

Профориентация обучающихся, помощь им в осознанном выборе профессии была всегда одной из основных миссий отечественной школы. Сегодня значимость этого направления закреплена в ряде государственных документов, таких как ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС ОО, Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 [6]. Несомненным является факт, что от того, насколько правильно выбрали профессию выпускники общеобразовательных организаций, зависит качество их профессиональной подготовки в вузе, а затем качество их как специалистов своего дела. И, наконец, качество жизни населения страны в целом.

Ключевыми понятиями статьи являются профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, профориентационная среда. Раскроем их сущность. Профессиональное самоопределение – это сознательная деятельность индивидуума, который ищет профессию, соответствующую его потребностям, интересам, склонностям и профессиональному идеалу. В ходе профессионального самоопределения формируется концепция Я-профессионал, идеальный образ будущей карьеры. Даже если профессия уже выбрана, профессиональное самоопределение не прекращается. Человек каждый раз ставит перед собой новые профессиональные цели, расширяет содержание концепции Я-профессионал, а значит, постоянно самоопределяется. Согласно многим психолого-педагогическим концепциям профессиональное самоопределение – это непрерывный процесс [2; 3; 7; 8; 10].

Понятие «профессиональное самоопределение» шире понятия «профессиональная ориентация». Профессиональное самоопределение личности осуществляется посредством грамотно организованной профориентационной работы, которую можно рассматривать как комплекс мероприятий, дел, занятий, на которых самоопределяющаяся личность получает квалифицированную помощь в виде консультаций, советов, диагностических процедур [3]. Пряжников Н.С. включает в профориентационную работу комплекс различных мер: профинформацию, профрекламу, профагитацию, профпросвещение, профессиональную диагностику (профотбор, профподбор), профконсультацию и т.п. [10]. Очевидно, что все эти направления реализуются в специальных профориентационных центрах, но вполне можно их реализовать и в условиях школьного обучения, причем в комплексе [1; 4].

Для успешного решения поставленных во ФГОС ОО и других государственных документах задач, связанных с профориентацией обучающихся, необходимо формирование профориентационной среды. Профориентационная среда – это часть педагогически целесообразно организованного образовательного пространства, предоставляющая обучающемуся множественный выбор для реализации потребностей, желаний и способностей, способствующая его профессиональному самоопределению, т. е. осознанному выбору будущей профессии. Важнейшее свойство профориентационной среды в том, что в ней благодаря усилиям педагогов, родителей и других участников образовательных отношений происходит не только выбор обучающимся профессии и вуза, но и формирование профессионально важных качеств и профессионального идеала. Именно в этом смысле мы считаем профориентационную среду развивающей.

Профориентационная среда создаётся целенаправленно усилиями всего педагогического коллектива. Вначале изучаются профессиональные интересы и склонности обучающихся, затем исследуется профориентационный потенциал образовательной среды общеобразовательной организации. На основе анализа полученной информации моделируется профориентационная среда, способная удовлетворить профессиональные интересы и склонности обучающихся. «Прорисовывать» модель профориентационной среды обязательно, потому что управлять средой проще, если её наглядно представляешь [2; 4; 5].

Модель профориентационной среды можно представить следующим образом:

1. **ВНЕШНЯЯ СРЕДА:** организации дополнительного образования детей; промышленные предприятия, фирмы, комплексы; организации высшего и среднего профессионального образования; центры профориентации; средства массовой информации; интернет ресурсы; родительская общественность; выпускники общеобразовательной организации; олимпиады, конкурсы, спартакиады, конференции, лагеря; детские профориентационные движения, например JuniorSkills и т.п.

2. **ВНУТРЕННЯЯ СРЕДА:** кружки, секции, клубы по интересам; элективные курсы; воспитательные дела профориентационной направленности; предпрофильное и профильное обучение; образовательные технологии, обладающие профориентационным потенциалом и др.

Эффективность профориентационной работы общеобразовательной организации зависит от того, насколько она открыта к сотрудничеству с другими социальными институтами.

Общеобразовательные организации Московской области накопили богатый опыт моделирования профориентационной среды [4; 5]. Так, например, на Московском международном салоне образования: ММСО 2018 был представлен опыт создания профориентационной среды в МБОУ СОШ №3 им. Д.Ф. Лавриненко г.о. Протвино Московской области.

Подготовку выпускника к осознанному выбору профессии педагогический коллектив этой образовательной организации считает своей главной задачей. В профориентацион-

ной работе участвует весь педагогический коллектив, соблюдая при этом следующие принципы.

1. Систематичность и преемственность. Профорientационная работа не должна ограничиваться только работой со старшеклассниками. Она ведётся с первого по выпускной классы.

2. Дифференцированный и индивидуальный подход к обучающимся в зависимости от возраста и уровня сформированности их интересов, от различия в ценностных ориентациях и жизненных планах, от уровня успеваемости.

3. Оптимальное сочетание форм массовых, групповых или индивидуальных форм профорientационной работы с обучающимися и их родителями.

4. Связь профорientации с жизнью, органическое единство с потребностями общества.

Основными аспектами профорientации согласно программе социализации общеобразовательной организации являются: информирование обучающихся о хозяйствующих структурах, о предприятиях, специалистах, образовательных организациях; сопоставление желаний и возможностей обучающегося с профессиональными требованиями; профессиональное самоопределение, выбор направления обучения в будущем; адаптация к профессиональным обязанностям и требованиям к процессу трудовой деятельности.

В городском округе Протвино находятся предприятия, которые образуют научно-производственный комплекс. Общаясь с руководителями предприятий в рамках сотрудничества («Институт физики высоких энергий», «Протон», «Новые технологии», «Турботехника»), педагоги обратили внимание на заинтересованность в привлечении молодых специалистов, активных, творческих, обладающих отличными техническими знаниями, готовых к изменениям и гибкой организации труда. При этом важно, чтобы новые сотрудники были жителями города Протвино.

Рассматривая школу как образовательное пространство, педагогический коллектив школы пришел к выводу о создании особой образовательной, профорientационной среды, которая могла бы помочь в решении задач профорientации обучающихся. Для выбора основных направлений деятельности было проведено исследование познавательных возможностей обучающихся. Целью исследования было определение уровня интеллектуального потенциала и типа мышления школьников. На основе опросника, разработанного Центром проблем воспитания были выявлены запросы обучающихся и их родителей в вопросах профорientации.

Руководствуясь задачами развития Наукограда Протвино, связанных с подготовкой специалистов для предприятий научно-производственного комплекса города, коллектив школы разработал модель сетевого партнёрского взаимодействия с организациями города и Московской области. Идея социального партнёрства позволяет более эффективно и рационально использовать ресурсы различных учреждений города для организации системной работы по профорientации.

Цель создания модели школы – дать ребенку возможность выбора вида деятельности, исходя из его индивидуальности, помочь в профессиональной ориентации, что становится возможным, благодаря реализации дополнительных общеразвивающих программ по направлениям: «Инженерно-технологическое», «Естественнонаучное», «Гуманитарное», «Социально-экономическое». Задачи реализации направлений – это достижение всеми обучающимися требований ФГОС, повышение мотивации школьников, формирование навыков и умений практической деятельности, привлечение обучающихся к научно-исследовательской работе, оказание помощи в профессиональном самоопределении, социальной адаптации [1; 5; 9].

Рассмотрим более подробно работу школы по данным направлениям. Инженерно-технологическое направление. Данное направление ориентировано на четыре целевые группы. 1-4 классы. На данном этапе происходит развитие мышления, формирование умений работы с информацией, умений решать доступные конструкторско-инженерные

задачи. 5-7 классы. Происходит развитие технического мышления, формируются представления о современном производстве и составляющих техносферы. 8-9 классы. Развивается алгоритмическое мышление, формируются представления о технологической культуре. 10-11 классы. Формируется инженерно-технологическая культура.

Инженерно-технологическое направление реализуется при использовании следующих общеразвивающих программ: программы внеурочной деятельности «Развитие познавательных способностей» (1-4 классы), «Конструирование и моделирование» (2-4 классы), «Математика: новые открытия», «Геометрия треугольника» (5-7 классы), «Информатика» (4 класс), «Программирование в среде Scratch» (5 класс), «Робототехника» (6-7 классы); программы дополнительного образования «Техническое редактирование школьной газеты» (6 класс), «Азбука «Компас 3D-проектирование, прототипирование» (5-9 классы); программы спецкурсов «Решение сложных задач о математике», «Основы программирования» (9-11 классы); программа элективного курса «Простые решения физических задач» (10-11 классы).

Социально-экономическое направление. 1-4 классы. У обучающихся формируются представления об экономических явлениях в окружающем мире. 5-7 классы. Обучающиеся познают основные экономические категории и законы, экономические взаимосвязи в мире с ИКТ-технологиями. 8-9 классы. Происходит ознакомление обучающихся с основами экономики рыночного хозяйства; овладение навыками мобильности. 10-11 классы. Расширяются представления о бизнесе, формируются управленческие предпринимательские умения.

Социально-экономическое направление включает в себя дополнительные общеразвивающие программы: программы внеурочной деятельности «Беседы об экономике», «Жизненные навыки» (1-4 классы), «Основы правовой культуры» (5-7 классы); программы дополнительного образования «Психологическая азбука» (5-7 классы), «Тропинки к своему Я» (8-9 классы), «Навыки Soft skills и способы их развития» (8-11 классы); программа образовательного курса «Экономика и право» (10-11 классы); программы элективных курсов «Основы финансовой грамотности», «Конституционное право» (10-11 классы).

Естественнонаучное направление. 1-4 классы. Осознание обучающимися целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности. 5-7 классы. Формирование представлений о целостности современной естественнонаучной картины мира, окружающей среде. 8-9 классы. Формирование умений применять знания для объяснения явлений, сохранения здоровья, рационального природопользования. 9-11 классы. Овладение научно-исследовательским подходом к решению экологических задач и грамотного природопользования.

Естественнонаучное направление реализуется через такие дополнительные общеразвивающие программы, как программы внеурочной деятельности «Юный эколог», «Я-исследователь» (1-4 классы), «Я и мое здоровье», «Разговор о правильном питании», «Познай свой край» (2-4 классы); программа деятельности объединения школьного лесничества «Зеленый дом» (4-9 классы); программа деятельности школьных объединений «Школьное лесничество», «Зубренок» (4-10 классы); программы элективного курса «Решение задач по генетике» (10-11 классы), «Решение нестандартных задач по химии» (10-11 классы).

Гуманитарное направление. 1-4 классы. Изучение языков как основного способа общения, формирование научно-популярной картины мира, основ искусств, начал этики. 5-7 классы. Развитие умений работать с текстом, умения систематизировать и интерпретировать культуроведческую информацию. 8-9 классы. Развитие умения, соблюдая нормы русского языка, правильно, точно и выразительно передавать свои мысли. 10-11 классы. Формирование представлений о тесной связи лингвистики с гуманитарными науками, развитие социокультурных умений.

Гуманитарное направление реализуется через дополнительные общеразвивающие программы: программы внеурочной деятельности «Мир книги», «Театральная мастерская» (1-4 классы), «Юный художник», «Экскурсионный мир» (1-4 классы), «ОДНКНР», «Загадки русского языка» (5-6 классы), «Искусство устной и письменной речи» (7-9) классы; программы дополнительного образования «Юные экскурсоводы», «Хранители наследия» (5-8 классы); программы кружка «Школьная газета», «Большая перемена» (3-11 классы); программа образовательного курса «Речевое общение» (10-11 классы); программы элективных курсов «Основы финансовой грамотности», «Конституционное право» (10-11 классы).

Созданная в школе модель способствует профориентационному просвещению, пропаганде и организации профессиональных проб школьников через выстраивание собственной профессиональной перспективы в рамках реализации дополнительных общеразвивающих программ.

Таким образом, моделирование профориентационной среды – это первый важный шаг в организации эффективной профориентационной работы в общеобразовательной школе. Кроме того, это законодательно закрепленное требование государственной образовательной политики.

1. Антонова, Л. Н., Зубова, Е. И. Воспитание в условиях социального многообразия: взаимодействие семьи и школы / Л. Н. Антонова, Е. И. Зубова // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. – 2016. – № 4 (10). – С. 3-8.

2. Афанасьев, В. В., Куницына, С. М., Фролова, С. Л. Новые тенденции в профориентации и перспективные модели профильного обучения / В. В. Афанасьев, С. М. Куницына, С. Л. Фролова // *Академический вестник академии социального управления*. – 2017. – № 3. – С. 59-66.

3. Афанасьев, В.В., Афанасьева И.В. Структурное моделирование образовательного процесса и место в нём самостоятельной работы // *Деп. в ВИНТИ 07.04.97, №1145-В97*. - 13 с.

4. Афанасьев, В.В., Ерастова Н.Б., Красилова И.Е. Концептуальная модель единой информационной среды профессионального развития и коммуникации педагогов московской области // *Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Педагогика и психология*. 2013. № 2. – С. 3-15.

5. Афанасьев, В.В., Афанасьев, И.В., Куницына, С.М., Конвергентный подход как стратегический ресурс и методологическая основа образовательной политики московского региона // *Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология*. – Научный журнал. – Ялта: РИОГПА, 2018. № 58-2. – С. 24-27.

6. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года

7. Нечаев, М.П., Фролова, С. Л. Методологические подходы к профориентации и их реализации в современной школьной практике / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова // *Воспитание школьников*. – 2017. – № 5. – С. 33-40.

8. Нечаев, М.П., Фролова, С. Л. Современное осмысление проблем профориентации обучающихся / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова // *Гаудеамус*. – 2017. – Т. 16. – № 2. – С. 9-16.

9. Петренко, А.И. Развитие воспитывающего потенциала образовательной среды школы в контексте личностной стратометрической модели / А.И. Петренко // *Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 4. – М.: АСОУ. - 2017. – С. 123-130.*

10. Пряжников, Н.С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения: дисс. ...докт. пед. наук /Н.С. Пряжников. – Екатеринбург, 1995. – 340 с.

Развитие психолого-педагогических компетенций педагогических работников образовательных организаций в условиях действия профессиональных стандартов

Менщикова Ирина Александровна, к.п.н., доц., Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, menshchikovaia@gmail.com, SPIN-код: 4203-5412

Маркина Нина Витальевна, к.п.н., доц., Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, nvmark@mail.ru, SPIN-код: 1795-9277

Аннотация. Рассматривается проблема развития психолого-педагогических компетенций педагогических работников образовательных организаций в условиях действия профессиональных стандартов. Обозначена актуальность развития психолого-педагогических компетенций педагогов в контексте нормативных документов, в частности «Национальной системы учительского роста». Предложены темы дополнительных профессиональных программ, реализуемые в Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования. В темах раскрыты различные аспекты повышения психолого-педагогической компетентности педагогов и руководителей образовательных организаций.

Ключевые слова: психолого-педагогические компетенции, дополнительные профессиональные программы, профессиональный стандарт, система учительского роста.

Development of psychological and pedagogical competences of pedagogical workers of educational organizations in the context of professional standards

Menshchikova Irina Aleksandrovna, Candidate of Science (Psychology), Academic Title of Associate Professor, Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educators, Chelyabinsk

Markina Nina Vitalevna, Candidate of Science (Psychology), Academic Title of Associate Professor, Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educators, Chelyabinsk

Abstract. The problem of the development of psychological and pedagogical competencies of pedagogical workers of educational organizations in the context of the action of professional standards is considered. The urgency of the development of the psychological and pedagogical competences of teachers in accordance with regulatory documents, in particular the "National Teacher Growth System". The topics of additional professional programs, implemented in the Chelyabinsk Institute of retraining and advanced training of educational workers, are proposed. The themes cover various aspects of increasing the psychological and pedagogical competence of teachers and heads of educational organizations.

Key words: psychological and pedagogical competence, additional professional programs, professional standard, system of teacher growth.

Вызовы и риски современного детства [8] определяют необходимость более предметно и прицельно уделять внимание решению конкретных психолого-педагогических задач в развитии и обучении детей. В связи с этим в образовательном процессе смещается акцент с академических знаний ученика на его личность. Стали значимы вопросы его воспитания, социализации, коррекции, формирования у обучающихся метапредметных компетенций, его личностного и профессионального самоопределения.

Исходя из этого, предполагается, что учителю-предметнику необходимо не только обучать детей своему предмету, но принимать участие в развитии личности ребенка, помогать ему раскрыть свои способности. Необходимо отметить, что роль педагога в становлении личности ребенка всегда была и остается значимой. Именно поэтому важно чтобы педагог умел грамотно и системно сопровождать развитие и становление ребенка в процессе обучения и воспитания, учитывая его возрастные и индивидуальные психологические особенности.

Данная позиция также отражена в современных нормативно-правовых документах. Среди них необходимо отметить Приказ Минобрнауки РФ от 26 июля 2017 года № 703 «Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») Минобрнауки РФ по формированию и введению национальной системы учительского роста» (пункт 2). В документе наравне с предметными и методическими компетенциями введены психолого-педагогические и коммуникативные компетенции педагога.

Анализ психолого-педагогической литературы говорит о серьезном внимании к проблеме педагогического профессионализма учителя. В разное время проблемами психолого-педагогической компетентности занимались Ю.П. Азаров, Г.Г. Горелова, Л.Н. Захарова, В.С. Ильин, Н.Н. Лобанова, Т.А. Маркина, Л.М. Митина, Г.А. Нечаева, Л.И. Рувинский, В.М. Соколова, В.А. Слостенин и др.

Ключевыми элементами психолого-педагогической компетентности педагога выступают: 1) знания в области возрастной психологии и применение этих знаний на практике; 2) социально-психологические знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения; 3) психологические знания о сильных сторонах и ограничениях собственной профессиональной деятельности, специфических особенностях своей личности и ее характерных качествах; умение управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный, а не разрушительный характер [2].

Обратившись к профессиональному стандарту «Педагога» [5], стоит отметить, что реализация трудовых функций во многом опирается на психолого-педагогические знания педагогов и умение применять их в своей профессиональной деятельности. Так, например, в рамках реализации профессиональной деятельности педагогу необходимы знания основных закономерностей возрастного развития, стадий и кризисов развития, социализации личности, индикаторов индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики. В качестве необходимых умений педагога выделяют умения разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде. Помимо этого, значимы умения педагога осуществлять совместно с психологом и другими специалистами психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ, что предполагает согласованную работу педагогического коллектива. Практика показывает, что согласованная работа педагогического коллектива, специалистов служб сопровождения, администрации, а также родителей дает больший результат относительно воспитания и обучения ребенка при наименьшей затрате личностных ресурсов отдельного специалиста.

Как отмечает Е.А. Ямбург [8], не менее важна также психологическая готовность самого учителя к нововведениям, в том числе и введения профстандарта. Ведь современное образование ставит перед педагогами принципиально иные задачи – освоение новых методов, технологий, средств организации образовательного процесса, по сути, освоение инновационной для педагога деятельности. Поэтому педагог должен обладать и определенными личностными характеристиками, способствующими эффективной реализации нового формата профессиональной деятельности. На пример, рефлексивной культурой, развитие которой способствует переоценке и переосмыслению педагогом содержания своей профессиональной деятельности, преодолению стереотипов своего опыта и, как следствие, перепроктированию способов педагогических действий в соответствии с новыми требованиями.

В этом ключе развитие психолого-педагогической компетентности педагога предполагает не только совершенствование его умения применять психологические знания в ор-

ганизации образовательного процесса по отношению к ученику совместно с другими участниками образовательного процесса, но и личностные качества педагога.

Развитие психолого-педагогической компетенции является зоной ответственности как самого педагога, так и администрации образовательной организации. Поэтому управление развитием психолого-педагогических компетенций педагогов предполагает организацию комплекса мероприятий, разработанных в диалоге администрации с педагогическими работниками. Комплекс мероприятий, направленный на личностно-профессиональное развитие педагога, может включать следующие направления деятельности образовательной организации по повышению уровня профессионального развития педагогов: педагогическое сопровождение педагога в процессе осмысления личного жизненного, производственного, образовательного опыта, принятие ими в своем опыте проверки инновационных идей и рекомендаций, полученных в системе повышения квалификации; управление формированием метапредметной деятельности, предусматривающей профессиональную идентификацию педагога, развитие педагогической рефлексии, преодоление личностных затруднений и деформаций; максимальный учет этапов личностно-профессионального развития педагогов при построении траектории его саморазвития, создание условий для формирования и развития самообразовательной компетентности педагогов и т.д. [3]. Как показывают исследования проблем профессионализма, знание особенностей личностных ресурсов педагогов выступает ориентиром при отборе содержания психолого-педагогического и методического материала и создания новых форм повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования. Немало важным при этом представляется развитие психолого-педагогических компетенций управленческого состава образовательной организации, чья деятельность напрямую связана с организацией деятельности педагогического коллектива, а значит затрагивает вопросы организационной психологии и психологии управления и т.д., а также связана с формированием образовательной среды для обучающихся и достижением ими образовательных результатов, что затрагивает область детской психологии.

На сегодняшний день позиции по вопросам развития и совершенствования психолого-педагогических компетенций педагогов и руководителей образовательных организаций, а также организации согласованного взаимодействия всех участников образовательного процесса с целью достижения учащимися метапредметных и личностных результатов в соответствии с требованиями ФГОС общего образования отражены в Концепции психологического сопровождения введения ФГОС общего образования в Челябинской области на период до 2020 года, действующей с 12 июля 2018 года, утверждение которой подтверждает значимость психологического сопровождения обучения детей как стратегического направления системы образования Челябинской области.

В рамках исполнения дорожной карты Концепции Центр учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО ЧИППКРО организуют и проводят курсы повышения квалификации и модульные курсы по теме психологического сопровождения введения ФГОС общего образования.

Проблематика развития психолого-педагогических компетенций педагогических работников образовательных организаций как один из системных компонентов психологического сопровождения введения и реализации ФГОС ОО также отражена во содержании курсов повышения квалификации.

Вопрос развитие психолого-педагогической компетентности педагогов в части психологического сопровождения обучения различного контингента обучающихся раскрывается в следующих модульных курсах: «Технологии развития одаренности обучающихся в условиях профильных классов», где в качестве одного из вопросов рассматриваются технологии психологического сопровождения работы с одаренными и высокомотивированными обучающимися; «Методы и приемы социально-психологической помощи обу-

чающимся, находящимся в кризисных ситуациях»; «Приемы и методы психологического сопровождения обучающихся с различными формами девиантного поведения» [4].

Вопрос развитие психолого-педагогической компетентности педагогов в части профессионального и личностного развития педагога раскрываются в программах повышения квалификации через такие темы как: развитие рефлексивной культуры педагогов в условиях действия профессиональных стандартов, где профессиональная рефлексия рассматривается как один из психологических механизмов развития профессиональной зрелости [1; 7]; технологии коучинга при подготовке педагогов к конкурсам профессионального мастерства.

Развитие психолого-педагогической компетентности руководителей образовательной организации в части организационно-управленческой деятельности рассматриваются на курсах повышения квалификации в контексте изучения таких тем, как: готовность руководителей образовательной организации к психологическому сопровождению введения ФГОС общего образования; управление развитием психолого-педагогической компетентности педагогов образовательной организации в условиях реализации профессиональных стандартов педагогов (алгоритмы);

Подходы к определению функций педагогических работников по вопросам психологического сопровождения реализации ФГОС в условиях функционирования различных образовательной организации и т.д.

Вопросы взаимодействия педагогических работников, педагогов-психологов и администрации образовательной организации раскрываются через следующие темы: командообразование в условиях инновационной деятельности образовательной организации, где рассматриваются особенности командообразования на каждом из этапов инновационной образовательной деятельности и критерии эффективности инновационной образовательной деятельности; психологи-методическое сопровождение принятия решений в условиях взаимодействия педагога-психолога и руководителя школьного методического объединения и др.

Обучение предполагает освоение не только знаний по актуальным вопросам, но и приобретение опыта применения полученных знаний на практике. При этом, формат обучения школьных команд способствует как формированию психолого-педагогических компетенций конкретного специалиста, так и организации согласованного взаимодействия педагогического коллектива, специалистов служб сопровождения и администрации по вопросам психологического сопровождения введения ФГОС.

1. Менщикова, И.А. *Содержательно-процессуальные аспекты развития рефлексивной культуры у слушателей курсов повышения квалификации* / И.А. Менщикова. – *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* – 2017. – № 2 (31). – С. 100-106.

2. Никифоров, Г.С. *Становление концепции психологического обеспечения профессиональной деятельности* / Г.С. Никифоров, С.М. Шингаев // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика.* – 2013. – № 3. – С. 15-24.

3. *Организация введения профессиональных стандартов в образовательной организации: методические рекомендации для руководителей образовательных организаций* / А.В. Коптелов, Т.А. Абрамовских, и др.; под ред. В.Н. Кеспинова, М.И. Солодковой – Челябинск: ЧИППКРО, 2016. – 60 с.

4. Погорелов, Д.Н. *Формы и методы психологического сопровождения детей с отклоняющимся поведением в условиях внедрения профессиональных стандартов педагогов: методические указания* / Д.Н. Погорелов. – Челябинск: ЧИППКРО, 2017. – 48 с.

5. *Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».*

6. Рубцов В.В. Психология образования в интересах детей / Доклад, представленный на XIII Всероссийской научно-практической конференции: «Психология образования: педагог-психолог в мире школы», 24-25.04.2017 г., Москва, МГПУ. – С. 1-12.

7. Слостенин, В.А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя /В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – № 3. – 2005. – С. 37–42.

8. Ямбург, Е.Ш. Внедрение профессионального стандарта педагога: необходимость второго шага / Е.Ш. Ямбург // Психологическая наука и образование. – 2016. – Том 21. – № 2. – С. 35–43.

УДК 37.088

Самоопределение педагогов в ситуации неопределенности

Подымова Людмила Степановна, д.п.н., проф. кафедры психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Аннотация. В статье дается описание программы психолого-педагогического сопровождения личностного самоопределения педагогов в ситуации освоения новшеств: актуализация личностных ресурсов в восприятии и внедрении педагогических новшеств; осмысление имеющегося инновационного опыта; знакомство с педагогическими новшествами и структурирование способов их внедрения в педагогическую практику; оценка ситуации неопределенности и рисков при внедрении педагогических новшеств; профилактика психологических барьеров при восприятии и внедрении педагогических новшеств.

Ключевые слова: самоопределение педагогов, ситуация неопределенности, психолого-педагогическое сопровождение.

Self-determination of teachers in a situation of uncertainty

Podymova Lyudmila, doct. ped., professor of the department of psychology of education, Moscow state pedagogical University

Abstract. The article describes the program of psychological and pedagogical support of personal self-determination of teachers in the situation of development of innovations: actualization of personal resources in the perception and implementation of pedagogical innovations; understanding of existing innovative experience; familiarity with pedagogical innovations and structuring ways of their implementation in teaching practice; assessment of the situation of uncertainty and risks in the implementation of pedagogical innovations; prevention of psychological barriers in the perception and implementation of pedagogical innovations.

Key words: self-determination of teachers, the situation of uncertainty, psychological and pedagogical support.

Самоопределение педагога в ситуации неопределенности связано с сознательным выбором целей, собственной позиции, технологий и средств самоосуществления в профессиональной деятельности [1]. Личностное самоопределение педагогов в ситуации неопределенности часто приводит к прагматическим потерям, соотносении уже достигнутого уровня успешности и невозможности предвидеть все трудности, временные и интеллектуальные затраты на освоение новшества, и в конечном итоге, невозможности осуществлять полный контроль над ситуацией, к которому они так привыкли.

Одним из психологических факторов, влияющих на успешность самоопределения, является готовность педагогов к изменениям, т.е. проявление инновационности как способности человека к восприятию, осмыслению, обработке, распространению и внедрению новшеств [2, 3, 4]. Актуальным становится вопрос о развитии данного личностного качества у педагогов при освоении новшеств. «В рамках доработки профессионального стандарта педагога построена система «уровней владения профессиональными компетенциями», описывающая развитие профессиональной деятельности педагога на основе усложняющегося состава его профессиональных действий» [1, с. 52].

В программу психолого-педагогического сопровождения развития инновационности педагогов были включены следующие блоки:

1. Актуализация личностных ресурсов в восприятии и внедрении педагогических новшеств;
2. Осмысление собственного имеющегося инновационного опыта и моделирование ценностного пространства инноваций;
3. Знакомство с педагогическими новшествами и структурирование способов их внедрения в педагогическую практику;
4. Оценка ситуации неопределенности и рисков при внедрении педагогических новшеств;
5. Профилактика психологических барьеров при восприятии и внедрении педагогических новшеств, анализ основных причин возникновения инновационных барьеров;
6. Технология развития навыков взаимодействия педагогов в процессе разработки и внедрения новшеств;
7. Рефлексия полученного инновационного опыта.

Снижение напряженности и настороженности к новому у педагогов достигалось за счет предоставления им различного рода источников поиска информации, разнообразных ресурсов получения нового опыта, знакомства с историями успеха педагогов-новаторов. Расширение круга общения осуществлялось через развитие интеллектуальной активности в процессе профессионально ориентированного практикума по разработке моделей смешанного обучения: ротация станций, личностный выбор, перевернутый класс и др.; введение активного слушания и обсуждения вариантов такого обучения, развитие навыков самопрезентации и уверенности в себе.

Для разных групп педагогов использовались обучающие тренинги на развитие навыков сотрудничества, способности к восприятию другой точки зрения в процессе обсуждения содержания новшества и возможности его использования в образовательном процессе. Одним из заданий, которое предлагалось также педагогам, был анализ ролевой позиции педагогов при восприятии новшеств: «колеблющийся», «антрепренер», «интрапренер», «генератор идей», «информационный привратник», деловой ангел» и другие. Они должны были представить эту позицию при внедрении смешанного обучения, проанализировать, как будет развиваться ситуация при реализации той или иной роли, что развивало способность встать на позицию другого, толерантность в межличностном взаимодействии.

В ходе контрольного среза в экспериментальной группе была отмечена позитивная динамика развития потребности в саморазвитии, толерантности во взаимодействии с коллегами, открытости новому опыту, способности к оценке педагогических новшеств и самооценке по их реализации в будущем.

Таким образом, проведенное нами исследование выявило ряд условий, влияющих на личностное самоопределение педагогов в ситуации неопределенности: изменение отношения к демонстрации инновационного опыта, преодоление страха перед изменением модели и сценария педагогической деятельности, выбор вариантов реализации инновационной технологии и ее презентации, анализ ролевой позиции педагогов при восприятии новшеств. Следует подчеркнуть, что создание и обеспечение оптимальных условий «личностного роста» педагога для реализации всех его профессиональных компетенций в системе внутришкольной методической и экспериментальной деятельности, а также обеспечение комфортности деятельности учителей, их психологического состояния является одной из важных задач мониторинга качества образования в школе [1, с. 53].

1. Подымова Л.С., Скутнева С.А. Инновационные подходы к развитию кадрового потенциала школы // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 12. – С. 50-55.

2. Слостёнин В.А., Подымова Л.С., Дубицкая Е.А., Лукинова А.В., Вьюнова Н.И., Исаев И.Ф., Яворшиис Л.А. Педагогическое наследие В.А. Слостёнина: горизонты будущего. – М., 2015.

3. Сотникова, М.С. Специфика развития профессиональных компетенций молодого учителя в условиях внедрения новых образовательных стандартов / М.С. Сотникова // *Материалы II Всероссийской научной интернет-конференции "Инновации в образовании. Современная психология в обучении"*. – Казань: ИП Сияев Д.Н., 2013. – Сборник в 2-м. Т.2. – С. 133-135.

4. Яголковский, С.Р. Инновационность как предмет психологического исследования (обзор англоязычной литературы). *Психология*. – 2007. – т. 4, № 2. – С. 123-133.

УДК 378.12

Персонификация профессиональной деятельности педагога как педагогическая проблема

Сотникова Марина Сергеевна, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» sotms@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные тренды образования: геймификация; адаптивный дизайн; рост видеоконтента; дополненная реальность и другие. Выделены проблемы повышения квалификации учителя и необходимость персонификации его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, персонификация, повышение квалификации учителя, современные тренды образования.

The personification of professional activity of the teacher as pedagogical problem

Sotnikova Marina Sergeevna, associate Professor, Department of psychology of education, «Moscow state pedagogical University»

Abstract. The article deals with the current trends of education: gamification; adaptive design; growth of video content; augmented reality and others. Problems of professional development of the teacher and need of personification of his professional activity are allocated

Key words: pedagogical activity, personification, professional development of the teacher, modern trends of education.

Революция в мировом образовании происходит прямо сейчас. Образование – это стратегическое направление развития государства. Образование – это «мягкая сила» («soft power»), с помощью которой происходит продвижение национальных интересов на мировой арене. Непрерывное обучение («lifelong learning») стало одним из последних трендов в образовании. Мы понимаем, что закончить одно образовательное учреждение уже недостаточно. Мы должны ежедневно получать новые знания, заниматься обучением и развиваться. Внедрение прогрессивных методов обучения требует культурной трансформации. Готов ли учитель к изменению модели профессиональной деятельности? Как работать с начинающим педагогом, чтобы обеспечить внедрение прогрессивных методов обучения?

Для того, чтобы свободно чувствовать себя в цифровом мире, недостаточно просто уметь пользоваться технологиями. Образовательные экосистемы должны быть достаточно гибкими, чтобы воспринимать совершенно новые методы обучения и обеспечивать реализацию потребностей всех участников образовательного процесса. В 2016 году на Глобальной конференции по технологиям в образовании #EdCrunch были озвучены 10 трендов электронного обучения от экспертов E-Learning, среди которых: ресурсы, как главная составляющая; геймификация; «бум» девайсов; адаптивный дизайн; рост видеоконтента; использование облаков данных; дополненная реальность; смешанное обучение; невидимая система управления обучением; самостоятельный выбор обучения, индивидуализация и практическая направленность обучения [0].

Новые образовательные технологии в корне меняют мир, делают его открытым для познания и общения, влияют на все сферы нашей жизни. В связи с этим появляются и новые методики в образовании, такие как: игрофикация, персонификация и адаптивность, перевёрнутый класс, междисциплинарность, смешанное обучение, проектное обучение, цифровой образовательный контент и др.

Внедрение новых образовательных технологий оказывает влияние и на учителя, стимулирует его к повышению уровня своей педагогической культуры, развитию инновационных педагогической деятельности. Сегодня педагогическая деятельность рассматривается как форма активного отношения к миру, опыт трансформации культуры в профессиональное богатство педагога, которое, по словам С.И. Гессена позволяет в дальнейшем не сделать новое поколение таким же, как мы сами, но сделать его самим собой. По словам этого же автора, «по длинное образование заключается не в передаче новому поколению того культурного содержания, которое составляет особенность поколения образовывающего, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое оно могло бы выработать своё собственное содержание культуры». Поэтому важно, чтобы механизм «сообщения этого движения», т.е. технологический компонент профессиональной культуры педагога ему соответствовал. В связи с этим мы выходим на такое понятие как «профессиональная адаптация педагога в инновационной образовательной среде».

По исследованиям европейских компаний 8 из 10 человек недовольны своей профессией. Требования к профессиям и сама карта профессий стремительно меняются. Профессия педагога также не является исключением.

Реальная образовательная практика показывает, что на профессиональное становление молодых специалистов влияют в большей степени первые годы работы. «Процесс адаптации начинающих учителей сопряжён с преодолением многочисленных психологических, дидактических, организационно-воспитательных, методических, инновационно-технологических и других разноплановых барьеров, которые сопровождают их деятельность» [0]. Всё это в дальнейшем может привести к разочарованию в профессии, снижению мотивации, эмоциональному выгоранию и уходу из профессии. На наш взгляд, решением данной проблемы может стать создание персонифицированной модели психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности педагога. Педагогическая деятельность - это деятельность, которая организует общее культурное пространство соучастников, способствует раскрытию их культуры и субкультуры. Поэтому сегодня целесообразно говорить о необходимости успешной профессиональной адаптации педагога в инновационной образовательной среде.

Персонифицированный подход к организации профессиональной деятельности педагога определяет то, как, каким образом, с помощью чего достигается результат. Педагогическая компетентность предполагает поведенческую, личностную и профессиональную готовность педагога к построению функционального педагогического процесса, который будет отвечать заданным целям и давать эффективный результат. В структуре профессиональной адаптации, как интегративного образования, можно выделить три основных содержательные составляющие, каждая из которых взаимосвязана с соответствующей составляющей деятельности педагога [0, с. 37]: мотивационно-регулятивный, рефлексивный, инновационно-технологический компоненты.

Персонифицированное профессиональное развитие педагога – сложный диалектический процесс. Так, инновационная деятельность в процессе профессиональной подготовки и работы по профессии «учитель» предполагает: формирование гуманистической и творческой направленности личности, положительной Я-концепции педагога: развитие обобщённых технологий творческой деятельности и разработки технологично построенного педагогического процесса с последующим моделированием и воспроизведением в профессиональной деятельности: навыки анализа собственной деятельности. Это создаёт

предпосылки для осознанного овладения педагогическими технологиями. Благодаря этому в дальнейшем становится возможным осознанное использование педагогических технологий в практической деятельности. В свою очередь, творческое использование педагогических технологий в собственной профессиональной деятельности способствует дальнейшему развитию инновационной деятельности.

1. *Глобальная конференция по технологиям в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://2016.edcrunch.ru/> (дата обращения: 20.12.2018).*

2. *Сотникова, М.С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых учителей в инновационной образовательной среде: дис. ... канд. пед. наук. – М.: 2017. – 207 с.*

3. *Сотникова, М.С. Специфика развития профессиональных компетенций молодого учителя в условиях внедрения новых образовательных стандартов // Материалы II Всероссийской научной интернет-конференции "Инновации в образовании. Современная психология в обучении". – Казань: ИП Синяев Д.Н., 2013. – Сборник в 2-м. Т.2. – С. 133-135.*

УДК 378

Роль экономической культуры в формировании компетентности будущих педагогов профессионального обучения

Суганова Марина Ивановна, к.э.н., доц., кафедра маркетинга, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», E-mail: m-suganova@mail.ru

Хмызова Наталья Геннадьевна, к.п.н., доц. кафедры профессионального обучения и бизнеса ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», E-mail: trinity_57@mail.ru, SPIN-код: 9125-9464

Правдюк Валентина Николаевна, д.п.н., проф. кафедра развития образовательных систем БУ ОО ДПО «Институт развития образования», E-mail: m-suganova@mail.ru, SPIN-код: 4424-2141

Аннотация: в статье рассматриваются особенности формирования научно-экономической культуры будущих педагогов профессионального обучения, подходы и резервы; даются авторские определения понятиям «научно-экономическая культура будущих преподавателей профессионального обучения», «научная компетентность будущих бакалавров и магистров», магистр.

Ключевые слова: бакалавр, педагог профессионального обучения, подходы, магистр, научно-экономическая культура.

The role of economic culture in the formation of competence of future teachers of vocational training

Marina Ivanovna Suganova, Ph.D. (Econ.), Associate professor, marketing department, «Orel State University named after I.S. Turgeneva».

Khmyzova Natalia Gennadyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Vocational Training and Business, «Orel State University named after I.S. Turgeneva».

Pravdyuk Valentina Nikolaevna, doctor of pedagogical sciences, professor, department of development of educational systems, BU OO DPO «Institute for Education Development».

Abstract: the article discusses the features of the formation of scientific and economic culture of future teachers of vocational training, approaches and reserves; the author's definitions of the concepts of «scientific and economic culture of future teachers of vocational training», «scientific competence of future bachelors and masters».

Keywords: bachelor, teacher of professional training, approaches, scientific and economic culture, master.

Научная культура педагога – это, своего рода, проявление профессиональной компетентности. Она вырабатывает и систематизирует достоверность знаний и практический

опыт в процессе изучения определенного объекта или предмета исследования в его естественном или искусственно созданном состоянии.

Приобщение будущих бакалавров и магистров профессионального обучения к научному восприятию своей будущей профессии, одна из задач преподавателей университета. Студенты должны понимать, что научную картину образует совокупность научных концепций, методология, научная гипотеза, научные факты, закономерности, принципы, методы и так далее [1].

В ходе подготовки студентов по отрасли экономика и управление как педагогов учреждений СПО, формируются первоначальные научные экономические знания. Это, по большому счету, предопределяет их будущую деятельность: продолжение обучения в магистратуре, переход к самостоятельной профессиональной деятельности в системе среднего профессионального образования, а также их дальнейший профессиональный рост и развитие в сфере экономического производства.

Исходя из этого, было проведено исследование, в котором стояла задача проследить за ходом формирования научно-экономической культуры, в первую очередь, у бакалавров по направлению подготовки профессиональное обучение, (отрасль: экономика и управление), в соответствии с компетенциями научно-исследовательской деятельности, перечисленными в ФГОС ВО [2] из общего числа компетенций «научно-исследовательская деятельность» нами выбраны индикаторы компетенций: ПК-11; ПК-12; ПК-13; ПК-14.

Проанализировав данные компетенции, считаем, что они дают основание разработки комплекса педагогических условий, дидактического инструментария, развития методов самостоятельной творческой деятельности с использованием инновационных, информационных, компьютерных и педагогических технологий. Исследования доказывают, что это «способствует развитию мотивов поиска научной информации хранения и передачи с целью углубления новых научных знаний и расширения кругозора студентов» [3, 4].

Изучая процесс формирования научно-экономической культуры у будущих бакалавров профессионального обучения по отрасли (экономика и управление) сформулированы следующие авторские определения: «научно-экономическая культура будущих преподавателей профессионального обучения – это интеграция экономических знаний и практической деятельности в новых условиях социально-экономической среды; формирование умений самостоятельно принимать организационные, конструктивные и другие управленческие решения в педагогической среде профессионального учебного учреждения»; «научная компетентность будущих бакалавров и магистров – это эффективное профессионально-педагогическое качество выпускника, проявляющееся в инновационной среде учреждений среднего профессионального образования для повышения научно-технологической инициативы будущих специалистов».

Понятия позволяют рассматривать процесс формирования научных знаний в области экономики у будущего преподавателя экономических дисциплин в рамках своей профессионально-педагогической деятельности с целью решения учебно-воспитательных задач учреждений СПО.

Формирование научно-экономической культуры осуществляется интегрировано. Необходимое развитие у них мотивации к научному экономическому познанию, развитие креативности и рефлексии к профессионально-педагогической работе и определяет их будущую самостоятельную деятельность. Для студентов это происходит в условиях научной среды университета: участие в грантах, олимпиадах, конкурсах. Формирование научно-экономической культуры студентов осуществляется с учетом характеристик основных компонентов: аксиологического, деятельностного, лично-творческого [5]. Аксиологический компонент направлен на развитие: креативного мышления и тяги к научной и творческой работе; интереса к изучению экономических вопросов и их роли в преподавательской работе; мотивации к экономическому самообразованию. Это помога-

ет студентам накопить практический опыт организации и управления коллективом в образовательном учреждении; принятию правильного управленческого решения.

Деятельностный компонент обеспечивает: поиск решения научно-профессиональных задач; развитие способности к научному поиску, к освоению методов научного исследования, проведения мониторинга; овладение новейшей экономической, педагогической информацией; умение изучать, анализировать, обобщать, использовать передовой опыт преподавателей в подготовке специалистов к самостоятельной жизни в новых социально-экономических условиях среды, быть востребованными на рынке труда.

Кроме этого, в ходе формирования научно-экономической культуры у студентов принимаются во внимания подходы: системный, компетентностный, научный, креативный, деятельностный, личностно-ориентированный.

Значение системного подхода в следующем: личность бакалавра и магистра развивается в целостном педагогическом процессе; проявляется роль педагогического сотрудничества, которое в научной работе студентов; в целом, системное обучение предполагает формирование научно-экономической культуры студентов на всех этапах; комплекс, применяемых педагогических условий, способствует повышению качества научного развития и самовыражения бакалавров и магистров.

При системном подходе выполнение научно-исследовательской деятельности студентов, в университете предполагает выделение двух плоскостей воспитательного взаимодействия: воспитательная система университета; индивидуальная система развития молодого ученого.

Компетентностный подход раскрывает сущность знаний, умений, навыков и опыта работы будущего бакалавра и магистра, в том числе, и в выполнении исследовательской работы. В первую очередь, студент должен: свободно владеть научными основами, в рамках изучаемых им экономических дисциплин; проводить некоторые научные исследования самостоятельно и под руководством преподавателя; быть компетентным преподавателем экономических дисциплин в учреждения СПО и уметь передавать научную информацию своим ученикам. Компетентностный подход подразумевает развитие мотивации студентов к изучению экономики; формирование самоанализа, поступающей экономической информации, и ее обобщению.

Креативный подход выполняет свою роль, чтобы дать возможность обучающимся самостоятельно достичь искомых результатов путем изучения экономической литературы, самоанализа, выдвижения гипотез. Научные и практические результаты достигаются им постепенно в ходе обучения. Важным условием для этого является участие в семинарах с докладом и презентацией, выполнение ситуационных задач, участие в научной работе, сбор информационного материала, в соответствии с заданием преподавателя. Все это делается для того, чтобы в дальнейшем перейти к решению более сложных экономических задач и заданий.

Деятельностный подход означает организацию целенаправленной разнообразной работы будущих бакалавров и управление ею. При этом воспитательный процесс в подготовке бакалавров направлен на проектирование, конструирование и создание ситуаций воспитывающей деятельности. Наряду с известными традиционными формами подготовки студентов большой интерес среди студентов и преподавателей приобрели различные современные формы: Web Quest, Skills, педагогические и компьютерные технологии [6].

Личностно-ориентированный подход в научно-экономической подготовке студентов тесно связан с предыдущими подходами. Тем не менее, здесь большую роль играет индивидуальность обучающегося: его интеллект, личностный интерес к обучению, мотивация изучения экономических дисциплин, способность работать самостоятельно и в группе студентов, уровень активности, лидерские позиции и другие психологические качества, присущие каждому студенту. В ходе своей научной деятельности студенты

учатся самостоятельно оценивать результаты своей научной деятельности, опыт педагогов и применять их на практике.

Формирование научно-экономической культуры студентов способствует развитию самостоятельной практической работы. Отличительной особенностью работы студентов в самостоятельном формировании научно-экономической культуры является творческое проектирование в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ, в которых обязательно дается экономическое обоснование и эффективность, разрабатываемых проектов. Представляет интерес, разработанный и реализованный в выпускных квалификационных работах творческий проект на тему: «Организация питания экономического форума с элементами кейтеринга». Данный проект, по нашему мнению, может быть внедрен в учебный процесс в техникуме. Он позволит будущим специалистам сформировать умения и навыки, востребованные в новых экономических условиях. Цель проекта: научиться использовать теоретические знания и практические навыки по основам экономических дисциплин в организации данного мероприятия.

В ходе проведенного исследования выделены резервы формирования научной экономической культуры у студентов, которые способствуют развитию их самостоятельной научной деятельности [7]: развитие мотивации к самостоятельной научной деятельности посредством овладения методами самообразования; формирования творческого мышления; формирование готовности к быстрому восприятию и осмыслению необходимости знаний по экономике, используя для этого современные методы активизации; развитие научной экономической культуры и других качеств преподавателя экономических дисциплин; развитие креативного мышления, на фоне приобщения к различным видам научно-исследовательской работы, участие в конференциях, семинарах и других мероприятиях, раскрывающих у студентов экономические знания; использование в учебном процессе бакалавров дополнительных форм (кружки, спецкурсы и факультативы), которые способствуют формированию научной образованности, профессионализму.

Важно, в ходе формирования экономической культуры у студентов, включать следующие структурные элементы: экономическую направленность; методические рекомендации; нормы по регулированию межличностных отношений и поведения. научно-экономические знания позволяют им, в ходе работы в учреждении СПО, дать им экономическое представление о производстве, о предприятии, об основах распределения и потреблении материальных благ и влияния экономики на личную жизнь на развитие общества и многое другое.

1. Хмызова Н.Г., Правдюк В.Н. *Формирование научных знаний у будущих педагогов профессионального обучения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. №6. Орел. 2011. – С. 477-480.*

2. ФГОС ВО бакалавриат направление подготовки 44.03.04 профессиональное обучение (по отраслям), Приказ МОиН РФ от 1 октября 2015 г., № 1085.

3. Хмызова Н.Г. *Научная подготовка будущего педагога в системе профессионального обучения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – №4 (54) – 2013. – С. 390-394.*

4. Хмызова Н.Г. *Формирование научно-исследовательской культуры бакалавров профессионального обучения в инновационной-образовательной среде вуза // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки / Педагогические науки. – 2013. – №4. – С. 23*

5. Сластиен В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика. – М.: Академия. 2002. – 576 с.*

6. Хмызова Н.Г., Правдюк В.Н. *Использование компьютерных технологий в активизации научно-исследовательской работы будущих педагогов профессионального обучения // Ученые записки Орловского государственного университета, №2. – Орел. – 2012. – С. 354-358.*

7. Правдюк В.Н., Хмызова Н.Г., Митяева А.М., Ковешникова Е.Н., Суганова М.И. *Формирование научной культуры у будущих магистров V.N. Pravdyuk, N.G. Khmyzova, A.M. Mityeva, E.N. Koveshnikova and M.I. Suganova, 2016. Formation of Scientific Culture in the Process of Preparation of Would be Masters. The Social Sciences, 11: – p. 6970-6975.*

УДК 378.14.014.13

О значимости курса «Введение бакалавров в педагогическую деятельность» при подготовке учителя математики

Тарасова Оксана Викторовна, д.п.н., доц., директор института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева», г. Орёл, tarasova_ore@mail.ru

Аннотация. В представленной статье рассмотрен вопрос о важности и значимости в процессе обучения бакалавров - будущих учителей изучения дисциплины «Введение в педагогическую деятельность».

Ключевые слова: бакалавр; учитель; педагогическая деятельность; выдающиеся педагоги, математики.

Course "Introduction of bachelors to pedagogical activity" in the preparation of teachers of mathematics

Oksana V. Tarasova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, Orel State University, Oryol.

Abstract. In the article, the issue of the importance and significance of the "Introduction to pedagogical activity" discipline to the bachelor's program - future teachers of the discipline "Introduction to pedagogical activity" is considered.

Keywords: bachelor; teacher; pedagogical activity; outstanding teachers, mathematics.

Для формирования педагогической деятельности, положительного отношения к учительской профессии, повышения мотивации обучения будущих педагогов в процесс обучения включена дисциплина «Введение в педагогическую деятельность». Целью преподавания дисциплины является формирование знаний студентов о роли педагогической профессии в современном обществе, формирование основ педагогической культуры, творческой самореализации в профессиональной деятельности учителя, обеспечение усвоения студентами знаний об общей характеристике профессиональной деятельности, а также компетенций, определяющих творческое становление и развитие будущего педагога.

На наш взгляд, дисциплина «Введение в педагогическую деятельность» должна иметь специфику при подготовке конкретного учителя-предметника.

Данный курс направлен на формирование у студентов устойчивого интереса к выбранной профессии педагога, способность поднятия престижа учительской профессии благодаря изучению жизни и деятельности великих педагогов, учителей, методистов, их человеческих и профессиональных подвигов и достижений, их стремление служить математике и физике как науке (Г. Галилей, Л. Эйлер, М. Склодовская-Кюри, А.С. Попов, К.Э. Циолковский, Н.И. Лобачевский и др.) и детям (Я. Корчак, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, В.А. Караковский, В.Ф. Шаталов, Ш.А. Амонашвили и др.).

Выдающиеся педагоги предъявляли в первую очередь высокие требования к себе и к учительству в целом и выдвигали следующие требования:

Быть носителем глубоких и всесторонних знаний. Выдающийся философ-материалист и французский литератор Клод Адриан Гельвеций говорил: «Человек, взявший на себя труд обучать других, не имея для этого глубоких знаний, поступает безнравственно».

Систематически обновлять и пополнять свои знания. Знаменитый русский педагог, писатель, основоположник научной педагогики в России. К.Д. Ушинский утверждал: «Человек, взявший на себя труд обучать других, не имея для этого глубоких знаний,

поступает безнравственно» и учителю необходимо «знать психологию детей, интересоваться их внутренним миром, изучать их индивидуальные способности». Великий Ян Амос Коменский призывал учителей любить свою профессию, понимать, что она «настолько превосходная, как никакая другая под солнцем». А.С. Макаренко утверждал: «Быть патриотом, гражданином своего Отечества, активным носителем моральных убеждений». Выдающийся советский педагог-новатор, писатель В.А. Сухомлинский о требовании к педагогу писал: «Быть великим гуманистом, любить детей, понимать, что «чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдать им свое сердце». [4; С.34].

Обратимся к подготовке учителя математики, рассмотрим, каким должно быть его математическое образование. Вся история человечества подтверждает тот факт, что математика претендует на статус «особой» науки, изначально превышающей все прочие по уровню точности, истинности и непротиворечивости своих фундаментальных положений. Только та наука достигает совершенства, которая использует математику. Коротко математику можно охарактеризовать как науку о числах и фигурах. Название её произошло от греческого слова означающего - наука.

Выдающийся русский учёный, математик и механик М.В. Остроградский (1801-1861) писал: «Изучение математики важно в двух отношениях: во-первых, по сильному влиянию этой строгой науки на развитие умственных способностей, во-вторых, по обширности её приложений». Наше время убедительно подтверждает сказанное ещё в позапрошлом веке.

Математика является частью общечеловеческой культуры. На протяжении нескольких тысячелетий развития человечества шло накопление математических фактов, что привело около двух с половиной тысяч лет тому назад к возникновению математики как науки. Квадривий, изучавшийся в Древней Греции, включал в себя арифметику, геометрию, астрономию и музыку. О значении математики для человечества говорит тот факт, что "Начала" Евклида – книга, которая издавалась наибольшее число раз (не считая Библии).

Математика имеет богатейшие возможности воздействия на выработку научного мировоззрения и достижение необходимого общекультурного уровня. История зарождения великих математических идей, судьбы выдающихся математиков (Архимед, Паскаль, Галилей, Эйлер, Ковалевская, Чебышев, Лобачевский и многие другие) дают пищу для ума и сердца, примеры беззаветного служения науке, приводят к философским размышлениям и нравственным поискам.

Перечень выдающихся имен далеко не полон. Все они действительно оставили глобальный след в истории человечества, их жизнь, судьба является предметом для изучения и подражания. Приведем только один пример. Н.И. Лобачевский родился в Нижнем Новгороде, но учиться ему пришлось в Казанской гимназии, закончил Казанский университет. Его наставником в науке был известный немецкий математик М.Х. Бартельс. В 1811 г. (в 19 лет!) за особые успехи в математике Лобачевскому присвоили ученую степень магистра. Спустя год в 1812 г. Лобачевский предложил вниманию ученых исследование по механике под названием «Теория эллиптического движения небесных тел», а в 1813г. представил для обсуждения работу по алгебре «О разрешимости алгебраического уравнения $x^n - 1 = 0$ ». Научная значимость обеих работ была признана столь высокой, что Лобачевский был досрочно произведен в адъюнкт-профессоры (доценты).

В эти годы Лобачевский занимался не только научной, но и преподавательской, общественной, и даже хозяйственной (строился главный корпус университета) деятельностью. В 1826 г. он сделал перед учеными сообщение о своем открытии, перевернув существовавшие со времен Евклида представления о геометрии. В 1827 г. Н.И. Лобачевский был избран ректором Казанского университета. Популярность его как администратора была настолько велика, что он избирался на эту должность еще 5 раз и возглавлял Казанский университет в течение 19 лет.

По примеру многих математиков и философов Н.И. Лобачевский пытался доказать постулат Евклида. Неудача привела его к мысли заменить евклидов постулат более общей аксиомой параллельности. Ныне аксиома Н.И. Лобачевского формулируется следующим образом: на плоскости через точку, лежащую вне данной прямой, проходит более одной прямой, не пересекающей данную. Это означает, что параллельные прямые могут пересечься!

Сделав свое знаменитое открытие, Н.И. Лобачевский не опроверг евклидову геометрию, а лишь раздвинул границы науки, существовавшей в Древнем мире. Геометрия Евклида – это частный, предельный случай. Недаром название завершающего труда его жизни - «Пангеометрия» - переводится с греческого как «всеобщая геометрия». Приведем слова выдающего ученого Лобачевского, которые могут быть девизом жизни: Каждый человек имеет свой постулат и на его основе строит геометрию своей жизни.

Значительный интерес представляет работа Б.В. Гненденко «Математика и математическое образование в современном мире» [1], опубликованная в 1985 году. Прошло более тридцати лет, а важность и актуальность высказанных суждений и сегодня заставляет задуматься и полностью согласиться с мнением выдающегося математика. Приведем несколько цитат из указанной книги, с которой обязательно надо знакомить студентов – будущих учителей. «Труд педагогов исключительно важен для общества, он ведет детей к знанию, стимулирует развитие интереса к школьным учебным предметам. Именно он должен из них воспитать будущих граждан, строителей, учёных, врачей, будущих педагогов, рабочих, изобретателей и должен вселить в их сознание уважение к труду и презрение к безделью, умение мечтать и трезво мыслить». [1; С.36]. «Призвание является не только врожденным свойством человека, но и результатом воспитания, убеждения в необходимости и полезности своего труда, стремления добиться совершенства в избранной области деятельности. Без глубокой веры в общественную важность выполняемого дела, без стремления сделать его полнее и совершеннее не может быть и призвания» [1;С.37].

И еще один поучительный фрагмент из книги: «К важным качествам хорошего педагога следует отнести разумную требовательность к знаниям и навыкам учащихся, которая приводит их к систематическим занятиям и уважению к предмету. Редко, но все же встречаются учителя, которые стремятся завоевать авторитет и любовь учащихся тем, что не требуют от них отчетливых знаний и понимания самой сути изучаемых вопросов. Однако этот прием приведет только к тому, что учащиеся перестанут стремиться вникать в существо предмета и привыкнут считать нормальным получение положительных оценок за неполноценные знания» [1; С.42-43].

Опыт преподавания дисциплины «Введение в педагогическую деятельность» показывает, что у студентов вызывает особый интерес жизнь и судьба выдающихся математиков, чьи дарования проявились в раннем возрасте.

Математика – это вторая после музыки область, где ребенок может проявить себя с раннего детства. К примеру, великий французский физик и математик Андре Мари Ампер был вундеркиндом. Помимо удивительных способностей к математике, он отличался необыкновенной тягой к чтению. В семь-восемь лет он буквально поглощал огромные тома, при этом отдавая предпочтение толстым энциклопедиям. Удивительно, но спустя много лет Ампер мог повторить почти слово в слово все прочитанное им в детстве. Но, все же основной его страстью была математика. В 11 лет Андре самостоятельно разбирался со сложными задачами в знаменитой работе Жозефа Лагранжа «Аналитическая механика». И гений Ампера не исчез с годами. Он совершил революцию в математике, открыл фундаментальные законы электродинамики и написал значительные труды по химии, теории поэзии и психологии.

Другой знаменитый математик, Карл Фридрих Гаусс, тоже очень рано продемонстрировал свои замечательные способности. Уже в двухлетнем возрасте он, произведя под-

счет в уме, устранил ошибку своего отца, неправильно рассчитавшего зарплату нескольким рабочим. А в школе Карла освободили от посещения уроков математики, так как учитель признал, что восьмилетний мальчик знает гораздо больше, чем он сам. В 14 лет Гаусс был приглашен ко двору князя Брунсвика, который восхищался поразительной памятью юного математика и его способностью моментально производить в уме сложнейшие вычисления.

Математик Эварист Галуа в 16 лет за два дня освоил книгу «Начала геометрии», рассчитанную на два года систематической учебы. Также за два дня он изучил монографию «Решение численных уравнений». А в 17 лет создал теорию, оказавшую существенное влияние на всю математику XX века.

Готфрида Лейбница с ранних лет отличала гениальность. Мальчика, родившегося в 1646 году, очень любил его отец, профессор Лейпцигского университета. Он старался развить в сыне любознательность и часто рассказывал ему эпизоды из священной и светской истории. Как потом говорил сам Лейбниц, эти рассказы глубоко запали ему в душу и были самым сильным впечатлением раннего детства. Однако отец умер, когда мальчику было 7 лет. И жизнь Лейбница могла бы стать совсем иной из-за того, что его гениальность не выписывалась в традиционные образовательные схемы.

Как гласит история, учитель юного Лейбница заметил, что тот читает серьезные книги, и заявил, что эти занятия «неуместны и преждевременны». Он велел запереть библиотеку и вручить мальчику детские учебники. Но юному гению повезло, за него вступился дворянин, услышавший этот разговор. Он был поражен недоброжелательством и глупостью учителя который мерил всех одной меркой. Гениальный ум, неуёмная любознательность и феноменальная память заставляли Лейбница поглощать одну науку за другой: латынь и греческий, история и философия, алхимия и математика, поэзия и лингвистика, физика и механика, логика и правоведение – изучив одну дисциплину, он тут же двигался дальше [3; С.12.].

Многие из отечественных гениев математики и физики тоже были вундеркиндами. Лауреат Нобелевской премии Лев Ландау стал студентом университета в 13 лет. А математик Сергей Мергелян в 15 лет уже прошел всю школьную программу, тут же поступил в университет, который окончил в 19 лет. Самый молодой доктор наук в истории СССР! В 20 он уже защитил кандидатскую диссертацию, за которую ему сразу присвоили докторскую степень. А в 28 лет Мергелян стал академиком!

Курс «Введение в педагогическую деятельность» призван сформировать правильную мотивацию у студентов, поскольку она является наиболее эффективным способом улучшить процесс обучения, а мотивы являются движущими силами процесса обучения и усвоения материала.

1. Гнеденко Б.В. *Математика и математическое образование в современном мире.* – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.

2. Мижеригов В.А., Ермоленко М.Н. *Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений.* - М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268с.

3. Начни с себя. *Молодежная православная газета, Покровский храм, село Отрадное.* - №53. – 2017. – 12 с.

4. *Школьные годы чудесные...* - М.: ОЛМА Медиа Групп, 2014. – 304с.

УДК 378.4

Эволюция концепции Бренда работодателя компании, бренд 3.0 как инструмент привлечения кадров в сфере образования

Хромова София Александровна, аспирант кафедры «Управление персоналом» Инженерно-экономического института Московского авиационного института (национально-исследовательского университета), г. Москва, sophi.pr@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается эволюция и современные тенденции в сфере управления брендом работодателя, предпосылки и этапы перехода на бренд 3.0, а также даются рекомендации по построению и управлению бренда работодателя в сфере образования, с учетом зарубежного опыта, текущих реалий и цифровизации

Ключевые слова: бренд работодателя, HR бренд, Бренд работодателя 3.0, вовлеченность, привлечение специалистов, EVP, лидерство

The evolution of the employer brand concept, employer branding 3.0, as a tool for attracting personnel in education

Khromova Sofiya A. Postgraduate, Student of department «Human resource management» Engineering and Economics Institute Moscow Aviation Institute (National Research University) Abstract: The article discusses the evolution and current trends of the Employer Branding, management and the prerequisites to switching from brand 1.0 to brand 3.0. Also article gives recommendations how to create and manage an employer brand in education, taking into account international experience, modern realities and digitization.

Keywords: employer branding, employer brand 3.0, employee involvement, attraction of specialists, EVP, leadership

Понятие «бренд работодателя» впервые появляется в середине 1990-х годов (также упоминается как HR-бренд, развитие бренда работодателя), которое обозначало репутацию организации как работодателя, в отличие от более общей репутации корпоративного бренда. В 2005 году Бретт Мичингтон вводит понятие Employee Value Proposition (EVP) [1, 3], ценностное предложение сотруднику. EVP определяется им как набор ассоциаций и предложений, которые компания предлагает в обмен на навыки, компетенции и опыт сотрудника, предоставляемые им организации. EVP должно быть уникальным, актуальным и заинтересовывающим, чтобы действовать в качестве ключевого фактора для привлечения талантов, удержание и вовлечение сотрудников.

В бизнесе создание сильного бренда работодателя впервые стало одним из основных стратегических направлений деятельности в период между 2004 и 2008 годами, когда в ответ на растущую конкуренцию за таланты ведущие компании, начали применять те же усилия, исследования и последовательность к своему HR-бренду, которые они применяли и к своему корпоративному и потребительскому бренду. HR-бренд в этот период был преимущественно ориентирован на внешнюю аудиторию, стимулировался рекламой и обеспечивался силами HR.

В дальнейшем в формировании бренда работодателя все большую роль начинает играть маркетинг, как видно из таблицы 1, в процессе развития понятия стала актуальной отстройка от конкурентов, уникальность, идентичность, направленность на разные аудитории и работа на эмоциональном и мета уровне. Кроме того, рост социальных сетей сделал компании намного более прозрачными. Люди гораздо чаще стали доверять компании, основываясь на том, что говорят ее сотрудники, чем на ее рекламе и продвижении. Это означает, что привлечение талантов во многом зависит от лояльности и вовлеченности сотрудников и их готовности быть «адвокатами» бренда своей компании.

В 2014 одним из главных выводов исследования Employer Branding Global Trends стало то, что многие лидеры рынка стали возлагать ответственность за бренд работодателя на генерального директора или директора по маркетингу, а не на рекрутеров и персонал, что является убедительным свидетельством того, что HR бренд приобрел стратегическое значение.

Одним из наиболее интересных современных направлений развития бренда работодателя является «сторителлинг» - истории, которые рассказывают сотрудники. Хотя они изначально не рассчитаны на большой охват аудитории, они направлены на нужных людей, даже если их целевая группа мала.

В будущем Бренд работодателя (HR-бренд) имеет потенциал, превосходящий потенциал понятия «работодатель» и HR. Это понятие можно применить к более глобальным

вещам, чем просто организация, например, к политические партии, правительствам, регионам, странам, сферам деятельности. Кроме того, в эпоху социальной ответственности больших корпораций, именно HR бренд начинает нести в себе функцию не только по взаимодействию с текущими и потенциальными сотрудниками, но и пытается делать мир лучше. Одной из главных тенденций развития HR-бренда является переход от старых форм брендинга 1.0 и 2.0, которые направлены на привлечение, внутреннюю аудиторию и стейкхолдеров, к бренду 3.0, который ориентирован не только на развитие сотрудников и поиск талантов, но и на развитие общества в целом.

Что делает управление HR-брендом столь важным сегодня?

В 1985 году материальные активы, составляли 56% корпоративных активов. Сегодня это всего лишь 20% стоимости. Таким образом, 80% стоимости составляют нематериальные активы, сейчас одним из таких активов является способность привлекать, удерживать и мотивировать талантливых людей. А когда речь заходит о профессиях типологии «человек-человек», то для организации будет особенно важно и актуально иметь способность привлекать, нанимать и удерживать лучших. Для этих компаний человеческий капитал ключевой фактор успеха, и от него во многом зависит не только бренд компании как работодателя, но и общий бренд организации.

Если говорить о сфере образования, то формирование особенного подхода к привлечению талантов в ней особенно важно. Привлечение хороших учителей и преподавателей в наши дни становится сложной задачей, а в дальнейшем прогнозируется все больший дефицит кадров в этой сфере. Появляются новые международные и межрегиональные рабочие места для преподавателей, с каждым годом количество квалифицированных преподавателей сокращается, а конкуренция за специалистов становится все более интенсивной. Когда дело касается подбора талантливых и перспективных преподавателей, основная трудность в том, чтобы найти максимально подходящих и предложить им что-то уникальное, и эта тенденция не изменится в ближайшее время. Согласно исследованиям, учителя и ученые хотят прежде всего свободного развития на рабочем месте, а также умения работать самостоятельно над своими задачами. Имидж их работодателя, а также его репутация и вес имеют также высокий приоритет в этой группе. Приступая к разработке программы бренда работодателя, важно начать с самих преподавателей. Проведите исследования среди нынешних учителей, что хорошего в работе в школе или ВУЗе, и что заставляет их оставаться на месте. Узнайте, какие улучшения они хотели бы увидеть, и попробуйте внести все возможные изменения. Ваши настоящие сотрудники всегда являются самым мощным оружием в оценке и корректировке текущего бренда работодателя. Работа с ними - лучший шанс разработать убедительное и достоверное предложение, которое действительно найдет отклик у других учителей.

Также не стоит забывать, что в сфере образования, как правило, являющейся бюджетной, учреждения существенно ограничены в разработке ценностного предложения. Поэтому для образовательного сектора развивать и строить бренд работодателя непросто, это требует тяжелой работы, творческого мышления, а также компромиссных решений. Возможно, образовательные учреждения и не смогут составить идеальное ценностное предложение в материальном аспекте, но могут это компенсировать другими атрибутами, соответствующим понятию HR брендинга 3.0, например, эмоциональными и духовными преимуществами (преимущества высшего порядка), рабочей средой, лидерством и т.д. Итак, давайте рассмотрим некоторые ключевые области, на которых нужно сосредоточиться, когда вы думаете о создании бренда работодателя школы/ВУЗа:

Сосредоточиться на самом опыте трудоустройства, доверии и уважении, возможности высказать свое мнение, готовность руководства прислушаться и действовать, ценностях организации, возможности развиваться, уважении и успехе выпускников, признании и значимости. Найти среди руководства заинтересованного человека в развитии HR-бренда и через них активно продвигайте его развитие. Такие функции, как HR, марке-

тинг, корпоративные отношения и внутренние коммуникации, возможны в не коммерческой организации только при заинтересованности правления [1, 2]

Сторителлинг, или рассказ историй, – это передача представления о вашей работе в вашем учреждении и понимание опыта «нормального рабочего дня». В этом случае следует сосредоточить внимание не только на работе, но и на взаимодействии с коллегами и балансом между работой и личной жизнью.

Учителя хотят работать в школах с сильными, инновационными и заметными лидерами. Это означает, что руководителям нужно развивать свое лидерство и авторитет как локально, так и в образовательных кругах, чтобы создать репутацию и утвердить свои полномочия. Образовательное учреждение с большими, смелыми амбициями и инициативами, которое открыто и стремится к своим целям всегда будет привлекать сотрудников с похожими характеристиками. Говорить о глобальных целях, а также о достижениях, – это не только привлечение учеников и родителей; это также жизненно важно в наборе преподавателей.

1. Backhaus, K. & Tikoo, S. (2004). "Conceptualizing and researching employer branding"// *Career Development International*, 9(5), pp 501-517.

2. Бруковская О., Осовицкая Н. Как построить HR-бренд вашей компании. 53 способа повысить привлекательность компании-работодателя. // СПб.: Питер, 2010. – 288 с.

3. Хромова С., Федотова М., Система раннего профессионального ориентирования и вовлечения школьников как элемент социально-экономического механизма управления брендом работодателя организации// *Московский экономический журнал*. – 2018. – № 5

9 РАЗДЕЛ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.07

Проектирование внутренней системы оценки качества дополнительного профессионального образования

Подчалимова Галина Николаевна, проф., д.п.н., ректор ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования», г. Курск, kiro-46@mail.ru

Белова Светлана Николаевна, доц., д.п.н., проректор по учебно-методической работе ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования», г. Курск, sn.belova@kiro46.ru

Аннотация. В статье представлены основные этапы проектирования и реализации внутренней системы оценки качества дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: внутренняя система оценки качества дополнительного профессионального образования; этапы проектирования.

The designing of internal quality assessment system of continuing professional education

Podchalimova Galina Nikolaevna, Associate professor, Doctor of Pedagogics, Rector of the Regional State Budgetary Institution of Continuing Professional Education "Kursk Institute of Education Development", Kursk

Belova Svetlana Nikolaevna, Associate professor, Doctor of Pedagogics, Vice-rector for educational and methodical work of the Regional State Budgetary Institution of Continuing Professional Education "Kursk Institute of Education Development", Kursk

Abstract. The quality assessment system of continuing professional education is designing and realization are presented in the article.

Key words: the internal quality assessment system of continuing professional education, designing periods

Управление качеством образования, в том числе качеством дополнительного профессионального образования, невозможно без адекватной его оценки. В связи с этим актуальной становится задача переосмысления представлений о целях, задачах внутренней системы оценки качества дополнительного профессионального образования (ВСОК ДПО), об особенностях ее проектировании и реализации. Необходимость данной системы продиктована, прежде всего, ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.12 № 273-ФЗ (статья 28, пункт 13), а также государственной программой РФ «Развитие образования» (утв. Постановлением правительства РФ от 26 декабря 2017 г. №1642), указом Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года» (от 7 мая 2018 года №204). Принимая во внимание тот факт, что ВСОК ДПО является инструментом (механизмом) системы менеджмента качества (СМК), проектирование ВСОК ДПО может носить этапный характер в контексте основных положений СМК [2].

На первом этапе построения ВСОК ДПО осуществляется анализ требований, запросов потребителей ВСОК ДПО (анализ результатов оценочных процедур в системе образования, профессиональных дефицитов педагогов и руководителей ОО); разработка концептуальных основ оценки качества дополнительного профессионального образования (ДПО), миссии оценки качества ДПО, политики в области качества ДПО; разработка аннотированного перечня продуктов, которыми ВСОК ДПО отвечает (может отвечать) на соответствующие запросы пользователей и заказчиков дополнительных профессиональных программ (ДПП); доведение концептуальных основ оценки качества ДПО, политики в области качества ДПО, миссии оценивания, результатов анализа требований потребителей образовательных услуг до всех субъектов института; формирование, а в дальнейшем развитие организационной структуры ВСОК ДПО, распределение полномочий и ответственности, разграничение и закрепление зон ответственности за показатели качества ДПО; обучение ППС в области ВСОК ДПО [1, 3].

На втором этапе построения ВСОК ДПО осуществляется разработка нормативного обеспечения ВСОК ДПО, критериев и показателей качества ДПО, технологической карты мониторинга качества ДПО, плана-графика ВСОК ДПО на конкретный календарный год, а также анализируется существующая организационная структура и проектируется адаптивная матричная организационная структура, обеспечивающая осуществление ВСОК ДПО на соответствующих уровнях образовательного процесса (института, структурных подразделений, дополнительных профессиональных программ, процесса взаимодействия преподавателя, слушателя и субъектно-личностный уровень) менеджерами высшего и среднего звена, линейными менеджерами и самоменеджерами.

На третьем этапе построения ВСОК ДПО осуществляется ВСОК ДПО на разных уровнях образовательного процесса: на уровне института, структурных подразделений, дополнительных профессиональных программ, процесса взаимодействия преподавателя, слушателя и субъектно-личностный уровень), разработка системы корректирующих и предупреждающих действий. На четвертом этапе построения ВСОК ДПО организуются и проводятся внутренние аудиты, самообследование, самоанализ; осуществляется интерпретация полученных результатов; определяются области для совершенствования, улучшения, внедрения инновационных процессов. При этом систематическая и регулярная оценка качества ДПО внутренними ресурсами института инициирует совершенствование самого образовательного процесса.

Значительную роль в проектировании и реализации ВСОК ДПО выполняет кадровый ресурс. Реализация ВСОК ДПО связана с уровнем компетентности субъектов образовательной организации. В ряде документов федерального уровня предъявляются требования к работникам образования в рамках внутренней оценки качества дополнительного профессионального образования.

Анализ требований, указанных в едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей высшего профессионального и дополнительного образования», и требований, представленных в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», позволяет уточнить субъектов внутренней системы оценки качества образования и уровень их компетентности.

Профессиональный стандарт также задает требования к компетентности педагогических работников и руководителей образовательных организаций в области внутренней системы оценки качества дополнительного профессионального образования, включающие соответствующие знания в области внутренней оценки качества образования, необходимые умения в данной области, а также опыт их реализации.

Особый акцент при создании ВСОК ДПО приобретает квалиметрическое обеспечение, которое может включать в себя следующие блоки: критериально-оценочный блок (представлен разработкой и принятием единых объектов, критериев и показателей); инструментальный (предполагает наличие методик осуществления оценочных процедур, описание соответствующего инструментария, который применяется для оценки объектов ВСОК ДПО); аналитический (предполагает анализ результатов оценочных процедур); деятельностно-образующий (включает практический выход результатов оценочных процедур в процессе ВСОК ДПО и принятие управленческих решений). Таким образом, ВСОК ДПО представляет собой многоуровневую систему оценки институционального качества дополнительного профессионального образования; совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений обучающихся, качества условий, обеспечивающих образовательный процесс, эффективности деятельности структурных подразделений института, качества дополнительных профессиональных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг и на этой основе – совершенствование образовательного процесса образовательной организации.

1. *Классики менеджмента / Под ред. М. Уорнера / Пер. англ. Под ред. Ю.Н. Кантуревского. – СПб.: Питер, 2001. – 629 с.*

2. *Подчалимова, Г.Н. Внутренняя система оценки качества образования / Г.Н. Подчалимова, С.Н. Белова – Курск: ООО «Учитель», 2017. – 124 с.*

3. *Deming, W.E. Out of Crisis / W.E. Deming. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. – 166 p.*

4. *Шамова Т.И., Подчалимова Г.Н. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вуза // Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сб. статей Вторых педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2010 г.). – М., 2010. – С. 42-47*

УДК 378

Технология управления развитием образовательного процесса на основе полисубъектности

Ильина Ирина Викторовна, д.п.н., проф. каф. педагогики и профессионального образования Курского государственного университета, fpkkursksu@yandex.ru

Аннотация. В статье обосновывается феномен управления развитием образовательного процесса на основе полисубъектности. Автор подчеркивает, что благодаря сформированности такого понятия, как полисубъектность, качественные изменения коснулись модернизации корпоративного повышения квалификации педагогических работников. Преобразования в данной инновационной модели корпоративного повышения квали-

фикации происходят на основе диалогического взаимодействия всех участников данного процесса.

Ключевые слова: полисубъектное взаимодействие; корпоративное повышение квалификации; технология управления развитием образовательного процесса на основе полисубъектности.

Technology of managing the development of the educational process on the basis of polis-objectness

Ilyina I.V., Doctor of Education, Prof. of the Pedagogy and Professional Education Chair Kursk State University

Abstract. The article describes the phenomenon of development of the educational process management on the interaction basis. The author emphasizes that due to the formation of such a concept as interaction, qualitative changes have affected the modernization of corporate training for teachers. Transformations in this innovative model of corporate training are caused by the dialogue of all participants in this process.

Keywords. interaction, corporate training, the development of the educational process technology on the basis of interaction.

Технологию управления развитием образовательного процесса на основе полисубъектности мы рассмотрели на примере моделирования корпоративного повышения квалификации педагогических работников. Корпоративное обучение является важным инструментом развития субъектности, творческих способностей и инициативы педагогических работников, совершенствования образовательного процесса.

В современных педагогических исследованиях, связанных с проблемами совершенствования системы корпоративного повышения квалификации, одним из аспектов, вызывающих наибольший интерес, является выявление и обоснование организационно – педагогических условий, обеспечивающих успешность внедрения инновационных форм корпоративного повышения квалификации педагогических кадров и их технологического обеспечения. В ряде исследований, в частности в работах С.Н. Беловой, И.В. Ильиной, И.М. Подушкиной, Г.Н. Подчалимовой отмечается, что перевод образовательной системы из состояния функционирования в режим развития во многом связан с качеством организации процесса корпоративного повышения квалификации педагогических работников, которое рассматривается авторами как ведущее субъектно-личностное условие развития, направленное на расширение формата полисубъектного взаимодействия членов педагогического коллектива [2, с. 72-77]. Условиями результативности полисубъектного управления развитием процесса корпоративного повышения квалификации педагогических кадров в нашем исследовании являются: совместная взаимосвязанная деятельность субъектов управления и интеграция их действий, расширение субъектного поля участников, обеспечение их индивидуальной и групповой рефлексии. Таким образом, управление развитием профессионализма педагога достигает технологического уровня в том случае, если оно представлено в виде системы педагогических целей и задач, методических рекомендаций, описания содержания и последовательности действий по их реализации. Важную роль при этом играет ориентация на конечный результат в виде полисубъекта, который должен обеспечить оптимальные условия развития профессионализма педагога в условиях корпоративного повышения квалификации.

Решение названных проблем осуществляется поэтапно. Каждый технологический этап управления развитием профессионализма педагога в условиях корпоративного повышения квалификации имеет следующую последовательность: цель этапа, содержание этапа (действия субъектов управления), поле взаимодействия субъектов управления, результат взаимодействия, критерии оценки результативности. Поскольку управление развитием профессионализма педагога в условиях корпоративного повышения квалификации осуществляется при взаимодействии управляющей и управляемой систем, объектов и субъектов (коллективного и персональных), то выделяются действия этих систем, направ-

ленные на обеспечение полисубъектного взаимодействия всех компонентов системы управления развитием. В качестве этапов управления можно выделить следующие: проблемно-целевой, проектировочный, предметно-содержательный, организационный, рефлексивно-оценочный.

Началом создания технологии управления развитием профессионализма педагога в условиях корпоративного повышения квалификации явился проблемно-целевой этап (выявление основных проблем, решение которых будет способствовать развитию профессионализма педагога в условиях организации методической работы в образовательной организации). На данном этапе осуществлялось определение и принятие целей и ценностей перехода сложившейся системы взаимодействия администрации с педагогическими работниками в режим развития, обеспечение необходимых условий для «выращивания» творческого учителя в условиях корпоративного повышения квалификации [1, с. 14].

Второй этап технологии управления развитием профессионализма педагога в условиях корпоративного повышения квалификации - проектировочный (проектирование инновационной структуры полисубъектного управления развитием). Процесс проектирования технологии управления развитием включал:

- 1) создание теоретической модели полисубъектного управления развитием профессионализма педагога в процессе корпоративного повышения квалификации;

- 2) реализацию концепции совместного моделирования «образа современного учителя-творца»;

- 3) само моделирование индивидуального маршрута профессионально-личностного развития педагога при участии других субъектов управления развитием в рамках методической работы в образовательной организации.

Творческой группой реализовывался проект «Формирование внутриорганизационной системы учительского роста», разрабатывалась концепция управления развитием, на ее основе – теоретическая модель; проектировался типичный (обобщенный) образ современного творческого педагога; определялись ценностные ориентации управления развитием профессионализма педагога, направленные на решение проблемы учительского роста. Рассматривались основные критерии профессионально-личностного развития педагогических работников. Было отмечено, что «карьера учителя», согласно профстандарту педагога, строится от учителя как исполнителя и транслятора до учителя-наставника, исследователя, творца. И задача корпоративного повышения квалификации заключалась в том, чтобы научить учителя проектировать свою деятельность таким образом, чтобы он мог расти профессионально и одновременно двигаться по карьерной лестнице.

Для решения этой задачи разрабатывался инновационный управленческий проект «Инновационная модель учебно-методического сопровождения горизонтальной педагогической карьеры», который был призван способствовать продвижению педагога по горизонтальной педагогической карьере.

Под горизонтальной педагогической карьерой рассматривается специфический механизм обеспечения социальных лифтов для педагогических работников в рамках их профессиональной деятельности. Горизонтальная педагогическая карьера имела уровневый характер. На каждом уровне менялось направление работы, педагог расширял профессиональный кругозор, спектр интересов и возможностей, повышал свою технологическую культуру, вносил коррективы, таким образом, продвигаясь по горизонтальной педагогической карьере.

Для обеспечения горизонтальной педагогической карьеры в школе была изменена модель организации образовательного процесса. Профессиональный стандарт предполагает объективную независимую оценку. Поэтому в новой модели предусмотрено общественное управление системой горизонтальной педагогической карьеры. Осуществляется оно

экспертным советом, в состав которого входят педагоги, имеющие высшую квалификационную категорию, заместитель директора по воспитательной работе, учебно-воспитательной работе, а также члены совета старшеклассников, члены общешкольного родительского комитета, члены педагогических сообществ города, находящиеся в сетевом взаимодействии со школой, выпускники школы, которые уже закончили высшие учебные заведения, сами являются профессионалами.

Для реализации принципов сопровождения и успешности как основы профессионального развития учителя и педагогического коллектива в целом в новой модели образовательного процесса мы предусмотрели следующие службы сопровождения: служба сопровождения «Учитель», которая обеспечивает непрерывное индивидуальное сопровождение педагогов школы (включает в себя мониторинг, аттестацию); служба педагогического аудита, которая обеспечивает проведение независимой экспертизы знаний, умений и навыков, УУД обучающихся; редакционно-издательский отдел, который осуществляет подготовку и издание печатной продукции, созданной на базе школы (размещение в «виртуальной учительской» в разделе «методический кабинет» методических материалов, созданных на базе школы).

Планируется введение в модель методической работы отдела дистанционного обучения. Для реализации данного проекта выбрана модель тьюторского сопровождения горизонтальной карьеры педагога, которая состоит из 5-ти модулей: наставнического модуля, партнёрского, диспетчерского, модуля сопровождения педагога на основе индивидуального заказа, образовательный консалтинг.

Данная модель строится по принципу работы Педагогической мастерской. Каждый учитель в течение года имеет возможность поучаствовать в работе 3-х мастерских, т.е. поработать в трёх проектах (каждая четверть – новая мастерская). Тематика проектов формируется из программы развития школы, методической темы года, анализа работы за предыдущий год и потребностей самих педагогов.

4 четверть – это представление наработанного материала в течение предыдущего периода каждым педагогом (мастер-классы, стендовые доклады и другие формы представления своего опыта). Лучший опыт представлялся в рамках работы региональных и муниципальных проектно-стажировочных площадок.

Ещё одно новшество в управлении развитием образовательного процесса – это проектно-стажировочные площадки, которые представляют собой обучающееся сообщество как открытую образовательную систему. У педагога есть возможность публично презентовать свой опыт, реализовывать общественно-педагогические практики, участвовать в межшкольных научно-методических обменах и т.д. В этом направлении реализуется программа «Мобильный учитель». Школа систематически приглашает интересных учителей-новаторов на стажировочные площадки для проведения занятий, практикумов, лекций, что обеспечивает синергию знаний, создание конструктивных инновационных продуктов. Ведущие учителя ведут семинары, выступают с разовыми лекциями. В рамках проектных-стажировочных площадок обеспечивается тиражирование инновационного опыта педагогов, их участие в профессиональных конкурсах.

Разработана такая форма интерактивного взаимодействия педагогов, как сетевой методический проект, который также обеспечивает условия для полисубъектного взаимодействия большого числа педагогических работников. Идея краудформинга, заложенная в сетевом методическом проекте, обеспечивает педагогам вовлечение в процесс самообразования и создание нового методического материала.

Предметно-содержательный этап технологии полисубъектного управления развитием образовательного процесса акцентировал внимание на отборе содержания управленческой деятельности по созданию в условиях корпоративного повышения квалификации творческой обстановки, свободы преобразования, созидания на основе взаимодействия всех субъектов.

Организационный этап определял последовательность действий субъектов управления по обеспечению результативности процесса управления развитием профессионализма педагога в условиях корпоративного повышения квалификации.

Рефлексивно-оценочный этап проводился на основе мониторинга, который предполагал системную оценку качества корпоративного повышения квалификации по обеспечению условий для развития творчества, авторства, созидания педагогов. Мониторинг осуществлялся на рефлексивной основе.

К числу условий, определяющих эффективное внедрение корпоративного повышения квалификации педагогических кадров в результате внедрения модели полисубъектного управления развитием, относятся: наличие гуманистической миссии и стратегии развития системы корпоративного повышения квалификации педагогических кадров; вовлечение педагогов в инновационную, проектную, исследовательскую деятельность; изменение парадигмы взаимодействия субъектов процесса повышения квалификации педагогических кадров в ходе разработки и реализации методической политики образовательной организации на основе полисубъектности; изменение организационной культуры образовательного учреждения в соответствии со стратегией полисубъектного развития; обеспечение структурной готовности управления к развитию системы корпоративного повышения квалификации педагогических кадров в условиях реализации полисубъектной парадигмы; постоянное обновление и развитие основных компонентов ресурсного обеспечения корпоративного повышения квалификации педагогических кадров; мониторинг результативности полисубъектного управления развитием; использование педагогических технологий, обеспечивающих формирование компетенций, необходимых для решения современных профессиональных задач; проектирование продуктивных форм корпоративного повышения квалификации педагогических кадров, активизирующих педагогов на повышение профессиональной компетентности, наращивание её инновационной составляющей; внедрение интерактивных форм, направленных на организацию профессионального сотрудничества в области создания инновационных образовательных продуктов и услуг, способствующих вовлечению педагога в реализацию задач инновационного развития образовательной организации в условиях полисубъектности.

Особенностями технологии управления развитием образовательного процесса на основе полисубъектной парадигмы, исходя из изложенного, являются: гибкость, позволяющая прогнозировать и программировать действия субъектов по достижению целей совместной деятельности и оставлять пространство для проявления инициативы и творчества, корректировки программ взаимодействия; использование механизма развития, основой которого является генерирование как можно более широкого перечня идей, подходов, способов достижения целей и рефлексия; реализация всех управленческих функций посредством взаимодействия и взаимодополнения форм активности индивидов, включенных в процесс управления; осуществление всех управленческих действий с учетом принципов полисубъектного управления развитием образовательного процесса и условий его эффективности.

1. Ильина И.В. *Подготовка конкурентоспособных кадров в условиях полисубъектного управления развитием образовательного процесса в вузе // Педагогическое образование и наука. 2017. № 1. С. 12-14.*

2. Ильина И.В., Подушкина И.М., Белова С.Н. *Профессиональная переподготовка и повышение квалификации педагогических работников: новое видение // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15. № 1. С. 72-77.*

3. Шамова Т.И., Воровицков С.Г. *Теоретико-методологические основы научного управления образовательным учреждением// Развитие образовательных систем проблемы управления ими: Программы для аспирантов. – М.: Прометей, МПГУ, 2009. – С. 16-24*

4. Шамова Т.И., Подчалимова Г.Н. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вуза// Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сб. статей Вторых педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2010 г.). – М., 2010. – С. 42-47

УДК 37.07

Прогностическая направленность проектного управления в образовательной организации

Нащечкина Наталья Викторовна, к.п.н., доц. каф. управления развитием образовательных систем, зав. межкафедральной учебной лабораторией развития управленческих ресурсов в образовании, областное государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Курский институт развития образования», г. Курск, ntv.kiro46@mail.ru, SPIN-код:4051-6409.

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы деятельности руководителя образовательной организации в условиях концептуальных изменений в образовании, обосновывается значимость прогностической направленности проектного управления в обеспечении стратегического развития школы, создания условий для повышения качества результатов образовательной деятельности.

Ключевые слова: прогнозирование; методы прогнозирования; проектное управление; стратегия; развитие.

Managerial forecasting in project management of school

Nashchekina Natalia Victorovna, Candidate of Pedagogics, Associate Professor of a chair of management of educational systems development, head of interdepartmental laboratory of development of managerial resources in education, Institute of Additional Professional Education «Kursk Institute of Education Development», Russia, Kursk

Abstract. The article deals with the actual problems of the activity of a head of the school in the conditions of conceptual changes in education, the value of managerial forecasting in project management to determine the goals and directions of the strategic development of a school, the creation of conditions to improve quality of the educational activity results.

Keywords: forecasting; forecasting methods; project management; strategy; development.

Развитие образовательной организации в условиях концептуальных изменений в образовании требует обновления локальной управленческой парадигмы: от управления стратегическими возможностями к управлению стратегическими задачами. Одним из способов решения стратегических задач в образовательной организации является разработка и реализация долгосрочных и среднесрочных управленческих проектов, направленных на развитие управляемой подсистемы. Образовательная организация, исходя из характерных для неё условий, разрабатывает стратегию и тактику внедрения изменений на проектной основе, что позволяет сконцентрировать внешние и внутренние ресурсы для достижения перспективных идей обновления образовательной системы в заданный период времени. Совокупность управленческих действий по разработке и реализации управленческих проектов, направленных на совершенствование тех или иных структурных элементов образовательной системы, составляет суть проектного управления.

Проектное управление в настоящий момент рассматривается как один из эффективных механизмов реализации стратегических целей развития государственной системы образования, получивший широкое распространение после утверждения государственной программы РФ «Развитие образования» [1] и введение в действие национального проекта «Образование» [2]. На уровне образовательной организации проектное управление также можно рассматривать как инновационный механизм достижения насущных задач развития, обеспечения её успешного будущего.

Проектное управление развитием образовательной организации заметно влияет не только на процессы, происходящие в образовательной системе, но и на состояния субъектов образовательной деятельности, изменение их мировоззренческих позиций, обновление профессионально-ролевого репертуара. Управление проектами требует обновления мотивационного, содержательного и технологического компонента управленческой деятельности руководителя образовательной организации.

Для успешного осуществления проектного управления руководителю образовательной организации важно не только обладать компетентностью в сфере разработки и реализации проектов, но и учитывать прогностическую направленность проектной деятельности, связанную прежде всего с осуществлением исследования будущего состояния образовательной системы. Известно, что проект - основополагающий элемент проектного управления, в переводе от латинского «proiectus» означающий «брошенный вперед», представляет собой по сути образ того, чем станет в будущем управляемая система. Процесс проектирования в образовательной организации подразумевает творческую деятельность проектной команды на всех стадиях: предпроектный этап, разработка, презентация, внедрение проекта, оценка результатов. Однако только при условии тщательного исследования, прогнозирования будущего состояния элементов образовательной системы, включённых в процесс изменений в соответствии с проектом, а также будущего образовательной организации в целом, проектирование может привести к желаемым результатам. Прогнозирование позволяет с высокой степенью вероятности определить конечные результаты реализации проекта и эффекты их влияния на образовательную систему, обеспечить меры по минимизации возможных рисков, предвидеть направления дальнейшего развития образовательной организации с учётом достигнутой цели проекта.

Многие известные учёные (Б.С. Гершунский, Т.М. Давыденко, В.И. Загвязинский, А.М. Моисеев, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, К.М. Ушаков и др.), обращали внимание на необходимость опережающего управления образовательными системами на основе прогнозирования. В частности, Б.С. Гершунский указывал, что образование не может быть вне зоны специальных прогностических исследований [3, 5].

Проектно-исследовательский характер управленческой деятельности руководителя образовательной организации проявляется в выявлении направлений и механизмов эффективного, поступательного развития образовательной системы, наращивания ее инновационного потенциала; определении перспектив обновления условий и содержания деятельности в целях повышения качества образовательных результатов; разработки комплекса ресурсного обеспечения, соответствующего задачам инновационного развития; прогнозировании культурно-образовательных потребностей участников образовательных отношений в контексте вероятностных изменений; модернизации целей, содержания, форм организации обучения и воспитания; моделировании системы опережающего развития профессиональной компетентности кадров, участвующих в реализации перспективных направлений инновационной деятельности по достижении предполагаемых результатов развития.

Прогностическая направленность проектного управления во многом зависит от качества прогнозирования инновационных процессов, связанных с реализацией проектов развития образовательной организации. Руководитель образовательной организации должен не только предвидеть результаты осуществляющихся изменений, быть вдохновителем и проводником инновационных идей, способных обеспечить развитие образовательной системы, но и прогнозировать параллельные и перспективные эффекты реализуемых проектов. Необходимо заблаговременно обеспечивать вариативность управленческих действий на всех стадиях проектной деятельности, максимально упреждая негативные последствия вероятных искажений траектории разработки и реализации проекта. Это возможно осуществить на основе прогнозирования тенденций развития инновационных процессов, связанных с реализацией проектов, в ближней (в процессе разработки

и реализации проекта) и дальней (по завершении проекта) перспективе. Следует учитывать, что развитие образовательной организации в условиях ещё не свершившихся, но уже начавшихся перемен, не должно снижать качества её деятельности.

Известно, что для определения масштабов, направлений и целей развития образовательной организации необходимо многоаспектное изучение ее существующего состояния, основой которого является SWOT-анализ управляемой системы. Важно понимать, что для более глубокого и качественного SWOT-анализа развития образовательной организации необходимо изучение стратегических альтернатив угроз и перспективных возможностей, что требует использования различных методов исследовательского прогнозирования: метода сценария, метода контекстуального планирования, метода аналогии, метода морфологического анализа, метода анализа сил, метода экстраполяции, метода интерполяции, метода анализа временных рядов и др. Исследовательское прогнозирование с высокой степенью вероятности позволяет не только выявить проблемы будущего, но и определить наметившиеся тенденции, зарождающиеся явления и процессы в образовательной системе, что способствует получению обоснованных рекомендаций для формулирования перспективных целей и задач, проектирования элементов образовательной деятельности, планирования последовательных шагов по развитию образовательной организации. Также для исследования возможных изменений во внешней среде, в запросах и ожиданиях заинтересованных групп, оказывающих влияние на уточнение миссии и пересмотр стратегических целей образовательной организации, обновление и совершенствование её организационной культуры, установление источников институционального преимущества и выявление механизмов наращивания инновационного потенциала управляемой системы, можно использовать трендовое прогнозирование. Этот вид исследовательского прогнозирования, основанный на анализе, экстраполяции и интерполяции тенденций, даёт возможность представить будущее состояние управляемой системы с учётом зарождающихся процессов и явлений.

Уточнение существенных характеристик инновационных процессов на основе прогнозирования, построение прогностической модели управления инновационными процессами, связанными с реализацией проектов, позволит руководителю представить их в качестве объектов управленческой деятельности в виде показателей, схем, таблиц, описаний, адекватно отражающих необходимость использования тех или иных инструментов управления, детально представить характер изменений в системе его деятельности. По мнению А.М. Моисеева, установление множества контрольных точек и промежуточных этапов контроля, включение в планы (особенно планы развития) гипотез о возможных неблагоприятных поворотах событий путем их нейтрализации или компенсации [5, 103].

Вероятные результаты инновационных процессов, связанных с осуществлением проектов, также способны оказать влияние на обновление философии управления образовательной системой, новое видение его миссии, сформулировать задачи сопутствующих изменений во всех подсистемах образовательной системы, придать наибольшую устойчивость самому процессу развития, повысить конкурентоспособность образовательной организации в окружающем образовательном пространстве. На это прямо указывает Б. С. Гершунский, подчёркивая, что в определении задач системы образования нужно исходить не столько из сегодняшних потребностей, сколько из прогнозирования будущих потребностей [4, 78].

Прогностическая направленность проектного управления образовательной организацией позволяет определить направления, условия и периоды введения инноваций, и их влияние на изменение состояния управляемой системы. Следствием прогностической направленности проектного управления может стать выход образовательной организации на новый институциональный уровень.

1. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. №1642 «Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования»

2. Паспорт национального проекта «Образование», утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 3 сентября 2018 г. №10)

3. Герциунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века // Педагогика. – 2001. - №10. – С. 3 – 12.

4. Герциунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 768 с.

5. Моисеев А.М. Качество управления школой: каким оно должно быть. /А. М. Моисеев. – М.: Сентябрь, 2001. – 160 с.

6. Шклярова О.А., Тиунова В.В. Проектный менеджмент как ресурс развития образовательной организации.– М.: 5 за знания, 2018. – 207 с.

УДК 37.07

Нормативно-методическое обеспечение проектного управления в образовательной организации

Федотина Елена Васильевна, к.ист.н., зав. каф. управления развитием образовательных систем, Областное государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Курский институт развития образования», г. Курск, e-mail: evfedotina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается нормативно-методическое регулирование проектного управления в образовании в РФ. Автор утверждает, что управление проектами в образовании сегодня – современный, прогрессивный и эффективный подход для достижения стратегических целей образовательной организации, который широко применяется в современной системе образования РФ, что нашло свое отражение не только в нормативно-правовых актах и методических документах РФ и ее субъектов, но и непосредственно востребовано в практике управления образовательной организацией, благодаря своей управленческой эффективности.

Ключевые слова: нормативно-методическое обеспечение; проектное управление; управление проектами; проектная деятельность в образовании.

Regulatory and methodological support of project management in an educational organization.

Fedotina Elena V., Candidate of Historical Sciences, Head of the Department of Management of the Development of Educational Systems, Regional State Educational Institution of Further Professional Education, Kursk.

Abstract. The article discusses the regulatory and methodological regulation of project management in education in the Russian Federation. The author argues that the project management in education is a modern, progressive and effective approach to achieve the strategic goals of an educational organization that is widely used in the modern education system of the Russian Federation, which is reflected not only in the regulatory legal acts and methodological documents of the Russian Federation and its subjects, but also directly in demand in the practice of managing an educational organization due to its managerial effectiveness.

Keywords: regulatory and methodological support; project management; project management; project activities in education.

Образование относится к процессно-ориентированной отрасли, но уже сейчас в сфере образования, в деятельности образовательных организаций осуществляется большое количество проектов, в связи с чем актуальность внедрения или совершенствования проектного управления с каждым днем возрастает. Управление проектами в образовании – это современный, прогрессивный и эффективный подход для достижения стратегических целей образовательной организации.

В современных условиях развития российского образования методология управления проектами органично встраивается в общую систему управления образовательной орга-

низацией. Для образовательных организаций проектное управление позволяет привлечь недостающие ресурсы, чтобы реализовать в формате проектов новые идеи и программы, осуществить профессиональное развитие педагогических кадров и обмен опытом с другими образовательными организациями, сформировать новые партнерские связи, повысить свой деловой имидж, а также решить иные задачи управления образовательной организацией, требующие проектного подхода.

В соответствии с ГОСТ Р 54869-2011 «Проектный менеджмент. Требования к управлению проектом»: проект – это комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленный на создание уникального продукта или услуги в условиях временных и ресурсных ограничений; управление проектом – это планирование, организация и контроль трудовых, финансовых и материально-технических ресурсов проекта, направленные на эффективное достижение целей проекта [1].

Проектное управление сегодня является одним из эффективных управленческих механизмов, позволяющих повысить эффективность реализации целей и задач развития образовательной организации, что, в свою очередь, нашло отражение в нормативно-правовых актах и методических документах, регламентирующих проектное управление в РФ.

Нормативно-правовые акты и иные документы, регламентирующие проектное управление в РФ, можно поделить на три категории: федерального, регионального и локального значения. Базовыми документами, регламентирующими проектное управление в РФи на федеральном уровне, являются:

- Постановление Правительства РФ от 31.10.2018 № 1288 «Об организации проектной деятельности в Правительстве РФ» (в котором установлен порядок организации проектной деятельности в Правительстве РФ).

- Национальный стандарт РФ. ГОСТ Р 54869-2011 «Проектный менеджмент. Требования к управлению проектом» (в котором установлены требования к управлению проектом от его старта до завершения, при этом предметом стандартизации являются обязательные выходы процессов управления проектом, установлены требования к управлению проектом для обеспечения эффективного достижения целей проекта.)

- Национальный стандарт РФ. ГОСТ Р 54870-2011 «Проектный менеджмент. Требования к управлению портфелем проектов» (в котором установлены требования к управлению портфелем проектов для обеспечения эффективного достижения целей организации и повышения качества принимаемых решений при формировании, мониторинге и контроле реализации портфеля проектов).

- Национальный стандарт РФ. ГОСТ Р 54871-2011 «Проектный менеджмент. Требования к управлению программой» (в котором установлены требования к управлению программой на этапах ее формирования и реализации, при этом предметом стандартизации являются обязательные выходы процессов управления программой).

- Национальный стандарт РФ. ГОСТ Р ИСО 21500–2014 «Руководство по проектному менеджменту» (в котором даны общие рекомендации, основные понятия и характеристики процессов проектного менеджмента, важные для выполнения проектов и влияющие на их результаты. Стандарт содержит описание принципов и процессов, которые рассматриваются в качестве составляющих рациональной деятельности по проектному менеджменту. В стандарте проекты рассматриваются в контексте программ и портфелей проектов);

- Методические рекомендации по внедрению проектного управления в органах исполнительной власти (распоряжение Минэкономразвития РФ от 14.04.14 № 26Р-АУ) (в которых определены подходы, принципы, порядок внедрения проектного управления и даны типовые шаблоны нормативных методических документов для их внедрения в органах исполнительной власти).

- Методические рекомендации Агентства стратегических инициатив по применению проектного управления при решении задач улучшения инвестиционного климата в субъ-

ектах РФ (в которых описаны принципы, рекомендуемый порядок и особенности применения проектного управления при реализации задач улучшения инвестиционного климата в субъектах РФ, а также при решении иных задач государственного управления, требующих проектного подхода).

- Методические рекомендации по организации проектной деятельности в федеральных органах исполнительной власти (приказ №1937п-П6 от 12 марта 2018 года проектного офиса Правительства РФ) (в которых содержится перечень процессов и подпроцессов для следующих элементов проектной деятельности: стратегическое планирование и управление портфелем проектов; управление проектом; принятие решений и организационная поддержка; развитие компетенций и культуры эффективности; управление стимулированием участников проектов, а также раскрыто их содержание. Урегулированы вопросы оценки качества организации проектной деятельности в федеральном органе исполнительной власти и подведомственных ему организациях).

Федеральные нормативно-правовые акты и методические документы лежат в основе нормативно-правового обеспечения проектного управления в образовательной организации. В РФ успешно реализуются различные проекты, для обеспечения реализации которых разработаны нормативно-правовые акты в субъектах РФ. Так, в Белгородской области, Приморском Крае и других регионах проектное управление регламентировано рядом документов: Положение об организации стратегического управления; Положение об организации проектного управления; Положение о Проектном офисе (структурном подразделении); Положение о системе проектной мотивации и др.

Указом Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года» даны поручения Правительству РФ совместно с органами исполнительной власти субъектов РФ разработать национальные проекты по различным направлениям, среди которых «Образование».

В Курской области системное внедрение проектного управления в сфере государственной и муниципальной службы, а значит и в подведомственных образовательных организациях, осуществляется в рамках национального проекта «Образование». В перечне приоритетных проектов Курской области по направлению «Образование» - следующие проекты: «Современная школа»; «Успех каждого ребенка»; «Поддержка семей, имеющих детей»; «Цифровая образовательная среда»; «Учитель будущего»; «Молодые профессионалы» (Повышение конкурентоспособности профессионального образования); «Новые возможности для каждого»; «Социальная активность».

Наряду с федеральными и региональными нормативно-правовыми актами, методическими документами проектное управление регулируется рядом локальных актов образовательной организации, среди которых могут выступать:

Положение об управлении проектами в ОО или Положение об организации проектной деятельности в ОО; План мероприятий по внедрению проектного управления в ОО; Положение об управлении мотивацией участников проектов в ОО; Положение об управлении компетенциями участников проектов в ОО и пр.

Таким образом, документационное обеспечение образовательного организации, в данной сфере правового регулирования, может быть представлена различными нормативными локальными актами, имеющими свою специфику. Если же в образовательной организации еще не разработаны локальные нормативные акты, регулирующие непосредственно проектную деятельность в образовании, то, согласно ст. 28. п.1, п.3, п.п.7 ФЗ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 21 декабря 2012 года, «образовательная организация обладает автономией, под которой понимается самостоятельность в осуществлении образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов в соответствии с настоящим ФЗ, иными нормативными правовыми актами РФ уставом образовательной организации.

К компетенции образовательной организации в установленной сфере деятельности относятся: разработка и утверждение по согласованию с учредителем программы развития образовательной организации, если иное не установлено настоящим ФЗ-273 «Об образовании РФ».

Исходя из обозначенного, следует, что нормативно-методическое обеспечение проектного управления в РФ сегодня представлено большим количеством нормативно-методических документов. Это дает возможность образовательным учреждениям организовать проектную деятельность, управлять проектами от их старта до завершения, эффективно достигать целей организации и повышать качество принимаемых решений.

Управление проектами в образовании сегодня – современный, прогрессивный и эффективный подход для достижения стратегических целей образовательной организации, который широко применяется в современной системе образования РФ, что нашло свое отражение не только в нормативно-правовых актах и методических документах РФ и ее субъектов, но и непосредственно востребовано в практике управления образовательной организацией, благодаря его управленческой эффективности.

1. ГОСТ Р 54869-2011 «Проектный менеджмент. Требования к управлению проектом». Приказ Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 22 декабря 2011 г. № 1582-ст. - М.: Стандартинформ, 2012.

2. Шамова Т.И., Воровщиков С.Г., Асмолова Л.М. Теория и практика управления образовательным учреждением // Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С. 11-29

УДК 378

Развитие полисубъектности участников образовательного процесса

Анненкова Надежда Владимировна, к.п.н., доц. кафедры педагогики и профессионального образования Курского государственного университета, nadvlad19@yandex.ru

Бразжник Оксана Юрьевна, к.п.н., доц. кафедры педагогики и профессионального образования Курского государственного университета, fpkkursksu@yandex.ru

Аннотация. В статье обосновывается феномен полисубъектности участников образовательного процесса. Авторы подчеркивают, что благодаря сформированности такого качества, как полисубъектность, качественные изменения коснулись организационной структуры управления на уровне образовательной организации. Преобразования в ней происходят на основе диалогического взаимодействия всех участников данного процесса.

Ключевые слова: коллективные и персональные субъекты; полисубъектное взаимодействие; организационная структура управления развитием профессиональных качеств и личностных свойств субъектов образовательного процесса.

Development of the interaction between the participants of educational process

Annenkova N.V., Candidate of Education, Associate Professor of the Pedagogy and Professional Education Chair Kursk State University

Brazhnik O.Y., Candidate of Education, Associate Professor of the Pedagogy and Professional Education Chair Kursk State University

Abstract. The article describes the phenomenon of interaction between the participants of educational process. The authors emphasize that due to the formation of the teamwork ability qualitative changes have affected the organizational structure of the educational organization management. The transformations occur on the basis of the dialogical cooperation of all participants of this process.

Keywords: collective and personal subjects; interaction; organizational structure management of the professional qualities and personal characteristics development of the participants of the educational process.

Проблема полисубъектности в настоящее время выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях и становится одним из актуальных направлений в изучении механизмов развития и саморазвития субъектов образовательного процесса.

Зачастую данная проблема рассматривается в контексте обеспечения взаимодействия основных субъектов образовательной организации. Рядом авторов (А.А. Вербицкий, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, Л.М. Митина, В.А. Слостенин и др.) полисубъектное взаимодействие рассматривается как форма непосредственного взаимодействия субъектов в решении различных вопросов эффективного управления. Эта форма способна породить их взаимную обусловленность. Кроме того, полисубъектное взаимодействие данными авторами определяется как особый тип общности, который принято называть полисубъект, понимаемый как целостное динамическое образование, отражающее феномен единства развития внутренних содержаний реальных субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях и объединенных совместной творческой деятельностью. Полисубъектность, согласно данным авторам, проявляется в способности к активности, действительности, интеграции, способности к преобразованию окружающего мира и себя, готовности выступать как целостный субъект в отношении к процессу саморазвития и в отношениях с другими полисубъектами» [1].

Создание условий для организации совместной деятельности и общения субъектов, в процессе которых происходит их развитие и развитие полисубъекта в целом, обеспечивается функционированием образовательной системы, являющейся основой для организации полисубъектного взаимодействия в условиях образовательного процесса.

При взаимодействии субъектов происходит взаимное влияние их друг на друга, обмен деятельностью, ценностями, информацией, создаются установки на взаимопонимание, сотрудничество и сотворчество, вырабатывается стратегия совместной деятельности, кооперации, партнерства [2, 12-14]. Рассмотрим этот процесс на примере проектирования новой организационной структуры управления с точки зрения формирования активной позиции руководителя образовательной организации, который развивает в своей организации полисубъектную философию.

Сущность организационной структуры управления, основанной на идее полисубъектности, проявляется в том, что управляющая и управляемая подсистемы «выстраивают» свои отношения и совместную деятельность на основе новой парадигмы управления (А.Т. Абрамов, Т.М. Давыденко, В.И. Коваленко, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова). Совместная деятельность субъектов в данной структуре направлена на обоснование ценностей, целей, содержания, ресурсов, их развитие, реализацию личностных смыслов субъектов управления, их самореализацию и саморазвитие, «выращивание» способностей к самоорганизации.

Полисубъектное управление служит переводу из режима функционирования в новое качество, обеспечивающее условия непрерывного профессионально-личностного саморазвития школьных руководителей.

В управляющей подсистеме содержательное взаимодействие, согласование позиций возникает на уровне субъектов управления. Их в структуре управления множество. Один из них (управляющий совет) является коллективным субъектом, другие (руководители структурных подразделений) – персональными субъектами. Коллективный и персональные субъекты управления взаимодействуют между собой на основе диалога, обмена информацией. Так, руководители школ и педагогические работники входят в состав управляющего совета по разработке и реализации стратегии управленческой деятельности в инновационном формате. В составе управляющего совета осуществляется разработка нормативных и концептуальных основ управления развитием образовательного процесса, планирование, организация деятельности по ресурсному сопровождению непрерывного профессионально-личностного саморазвития школьных руководителей и педагогических работников, рефлексия результатов. Управляющий совет как коллективный субъект управления в своем составе содержит общественные независимые комиссии, обеспечивающие информационную, консалтинговую, кон-

сультативную, методическую поддержку, экспертизу результативности работы всех компонентов образовательной системы [2, 72-77].

Взаимодействие субъектов образовательного процесса мы понимаем как целенаправленную интеграцию, кооперацию, налаживание партнерских отношений между руководителями образовательной организации, структурными подразделениями, управляющим советом как коллективным субъектом.

Между руководителями, педагогическими работниками складываются иные отношения, поскольку они являются персональными субъектами управления. Данное взаимодействие между коллективным и персональными субъектами обеспечивает поддержание и развитие образовательного процесса в школе в режиме творческого взаимодействия. Вместе с тем обеспечивается сохранение или изменение структуры, способствующие переводу ее в новое качественное состояние на основе собственных тенденций, закономерных связей, принципов управления развитием.

Между персональными субъектами управления развитием возникает интерактивное взаимодействие, которое направлено на развитие профессиональных качеств и личностных свойств школьных руководителей и педагогических работников. Особенно это становится актуальным в условиях реализации приоритетных проектов «Образование» и национальной системы учительского роста.

В управляемой подсистеме это взаимодействие во многом связано с опережающей подготовкой всех субъектов управления в связи с созданием в регионах центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и аккредитационных центров системы образования в рамках федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование».

Основная цель этих центров заключается в создании инфраструктуры и подготовке специалистов для широкого внедрения цифровых технологий, освоения программ онлайн и оффлайн-обучения, обеспечении условий для управления знаниями и управления развитием и поддержанием ценностей, в культивировании нового типа руководителя и педагога – интеллектуального инвестора, методиста, наставника.

Центр профмастерства работников системы образования призван обеспечить формирование личностных смыслов профессионального развития и саморазвития у руководителей и педагогов, превращение их в организационную ценность; осуществить проектирование персонального пространства профессионально-личностного развития управленческих и педагогических кадров как в плане реализации их горизонтальной, так и вертикальной карьеры; вовлечение в различные формы поддержки и сопровождения педагогических и управленческих работников в возрасте до 35 лет, в том числе в подготовке к сдаче профессионального экзамена.

На локальном уровне (в общеобразовательной организации) обосновывается процессуальная и технологическая сторона реализации проекта «Учитель будущего», определяются виды, формы опережающей подготовки субъектов управления с позиции обеспечения условий для развития их активности. Особое значение на данном уровне придается внедрению технологии саморазвития личности, которая ориентирована на внутренние психологические ресурсы обучающегося. Используемые технологии предусматривают включение руководителей школ и педагогических работников в активную учебно-практическую деятельность. Особую поддержку получают современные интерактивные технологии, концентрированное обучение, новые информационные технологии. В целях активизации обучения используется субъектный опыт участников образовательного процесса.

На субъектно-личностном уровне обеспечивается мотивационная готовность к непрерывному профессионально-личностному саморазвитию в условиях динамичных перемен. Осуществляется ориентация на использование форм и методов, способствующих самоопределению, самопроектированию и их рефлексивному самоанализу. Названные компоненты управляемой подсистемы также находятся во взаимодействии на уровне согласования целей, орга-

низации процесса и интерпретации результатов. Так происходит согласование с процессом самообразования школьных руководителей и педагогических работников. То же самое характерно и для других компонентов управляемой подсистемы.

Обратная связь управляющей и управляемой подсистем в условиях инновационных преобразований реализуется посредством рефлексивных процессов. Так оценка качества реализации политики в области опережающей подготовки руководителей и педагогических работников направлена на обеспечение профессионально-личностного саморазвития участников образовательного процесса, осуществляется посредством педагогического мониторинга, экспертной. Обратная связь позволяет выявить и поддержать «точки роста».

В ходе исследования мы пришли к выводу, что процесс опережающей подготовки руководителей школ и педагогических работников можно считать управляемым, если происходящие в нем изменения соответствуют прогнозируемым; созданы условия для мотивации управленческих кадров на деятельность в постоянно меняющихся условиях; управляющая подсистема владеет средствами управления, обеспечивающими развитие самой системы при сохранении ее целостности и устойчивости; управляемая подсистема как объект управления реализует образовательные, обеспечивающие и инновационные процессы опережающей подготовки; функции управления наполняются новым содержанием; технология управления развитием адекватна целям и задачам развития; субъекты управления готовы к решению задач управления развитием на основе идей полисубъектности.

При взаимодействии субъектов управления развитием происходит взаимное влияние их друг на друга, обмен деятельностью, ценностями, информацией, создаются установки на взаимопонимание, сотрудничество и сотворчество, вырабатывается стратегия совместной деятельности, кооперации, партнерства [1, 12-14].

1. Ильина, И.В. Подготовка конкурентоспособных кадров в условиях полисубъектного управления развитием образовательного процесса в вузе /И.В. Ильина // Педагогическое образование и наука. 2017. № 1. С. 12-14.

2. Ильина, И.В. Профессиональная переподготовка и повышение квалификации педагогических работников: новое видение / И.В. Ильина, И.М. Подушкина, С.Н. Белова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15. № 1. С. 72-77.

3. Шамова Т.И., Подчалимова Г.Н. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вуза// Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сб. статей Вторых педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2010 г.). – М., 2010. – С. 42-47

УДК 373.1.

Формирование цифровой образовательной среды образовательной организации

Шакин Алексей Геннадьевич, начальник отдела образования администрации г. Льгова Курской обл., Муниципальное казенное учреждение «Отдел образования администрации г. Льгова Курской обл.», Shakinaleks@yandex.ru

Аннотация. В статье излагаются особенности формирования цифровой образовательной среды, проблемы и пути их преодоления, структура цифровой образовательной среды, результаты создания цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда; образование; технологии образования.

The formation of the digital learning environment of educational organizations

Shakin Alexey Gennadyevich, head of the Department of education of the administration of the city of Lgov of Kursk region, Municipal state institution "Department of education of the administration of the city of Lgov of Kursk region".

Abstract. The article describes the features of the formation of the digital educational environment, problems and ways to overcome them, the structure of the digital learning environment, the results of creating a digital educational environment.

Key words: digital educational environment; education; technologies of education.

Современные условия общественного развития характеризуются масштабными изменениями, связанными с информатизацией и цифровизацией во всех сферах общества. Затронули эти изменения и систему образования.

Количество информации, которое приходится обрабатывать современному школьнику, в последние десятилетия, возрастает лавинообразно. В связи с этим у обучающихся изменяется сам механизм восприятия информации. И, как следствие, происходит изменение образовательных потребностей школьников и их родителей. Школа, в свою очередь, должна стремиться удовлетворять быстро меняющиеся запросы общества, заказчиков образовательных услуг, иными словами «школа обречена на изменения в изменяющемся мире». Современная школа должна научиться не только прогнозировать изменения, но и внедрять инновации таким образом, чтобы получить для себя конкурентные преимущества [1].

У общеобразовательной организации в целом и у всех категорий участников образовательных отношений появилась необходимость развиваться в информационно-коммуникационной сфере. Этому может способствовать создание цифровой образовательной среды в школе. Основная цель цифровой образовательной среды образовательной организации – создание новых условий для удовлетворения образовательных потребностей всех субъектов образовательной системы. Обозначим некоторые из них:

- со стороны ученика: индивидуализация траектории обучения, доступность виртуальных образовательных ресурсов, расширение возможностей социализации, дистанционное обучение;

- со стороны родителей: своевременное получение единой информации о деятельности и проектах образовательной организации, облегчение коммуникации с педагогами, снижение затрат на получение качественного образования, возможность развития родительской компетентности;

- со стороны учителя: новые возможности организации образовательной деятельности, развитие способов мотивации обучающихся, снижение нагрузки за счет автоматизации ряда процессов, взаимодействие с родителями обучающихся посредством информационно-коммуникационных технологий, возможность обмена опытом с коллегами и участия в виртуальных проектах для педагогических работников, расширение возможностей повышения квалификации;

- для образовательной организации: расширение образовательных возможностей за счет сетевого взаимодействия, расширение возможностей коммуникации со всеми участниками образовательного процесса, повышение эффективности мониторинга образовательного процесса и снижение бюрократической нагрузки за счет автоматизации документооборота;

- для региона: оптимизация коммуникации и автоматизация мониторинга образовательного процесса в образовательных организациях региона;

- для государства: повышение удовлетворенности населения в связи с балансом образовательного запроса и возможностей по его реализации.

Для достижения обозначенной выше цели необходимо прежде всего привести материально-техническое оснащение образовательных организаций в соответствии с требованиями к реализации ФГОС; создать школьные центры сетевого взаимодействия, позволяющие проводить занятия дистанционно; провести концептуальное обновление школьных библиотек, оснастить их персональными компьютерами и обеспечить стабильным высокоскоростным интернетом; создать школьные медиатеки, содержащие электронные образовательные ресурсы по всем дисциплинам, в том числе и авторские, разработанные

учителями данной образовательной организации; вовлекать как большее количество учителей в разработку авторских электронных образовательных ресурсов, личных сайтов учителей, чтобы на основании этих материалов формировать школьную медиатеку.

Создание цифровой образовательной среды в школе уже на начальном этапе позволит совершенствовать информационную и методическую поддержку образовательной деятельности, мониторинга результатов образовательной деятельности; обеспечивать прозрачность управления образовательной организацией; создать условия для дистанционного взаимодействия всех участников образовательных отношений, в том числе и в рамках дистанционного образования; способствовать организации взаимодействия с другими образовательными организациями. Школа получит возможность пользоваться широким спектром цифровых ресурсов и предоставлять свои ресурсы большому количеству пользователей.

То есть информационно-образовательная среда – это системно-организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения [2]. Принято считать, что в цифровой образовательной среде присутствуют четыре основных компонента: аппаратная, информационная, регламентная, кадровая. К аппаратной компоненте относятся все технические устройства, обеспечивающие обработку информации: компьютеры, локальная сеть, телекоммуникационные и презентационное оборудование. Составляющими информационной компоненты являются основные виды школьной информации: административно – управленческий, учебный, методический. Регламентная компонента подразумевает набор правил взаимодействия в цифровой образовательной среде и составляет основу для её успешного функционирования взаимосвязи между всеми ее элементами. Кадровая компонента включает всех участников образовательных отношений, а также администрацию образовательной организации.

Цифровая образовательная среда образовательной организации должна иметь вертикальную иерархию с различным уровнем доступа участников образовательных отношений к её ресурсам. На нижнем уровне располагаются ученики и их родители, которые имеют минимальный уровень доступа лишь к электронному дневнику и дидактическим, справочным материалам. Следующий уровень имеют учителя, получая доступ к электронному журналу и методическим материалам. Далее - заместители директора, которые получают доступ к мониторингам качества обучения, посещаемости и т.п. Высший уровень доступа получает руководитель образовательной организации - использовать абсолютно все ресурсы цифровой образовательной среды школы. Кроме того, цифровая среда образовательной организации должна быть интегрирована в цифровую образовательную среду муниципалитета, региона, страны, тем самым присоединившись к единому информационному пространству.

Грамотная организация цифровой образовательной среды школы, эффективное использование информационно-компьютерных технологий в образовательной деятельности позволяет на новом уровне осуществить индивидуализацию обучения, обеспечить наглядность представления практически любого материала, обучать современным способам самостоятельного получения знаний, что, безусловно, явится условием достижения нового качества образования.

К сожалению, на пути к созданию цифровой образовательной среды школы неизбежно возникают трудности. Отчасти они связаны с особенностями кадрового состава образовательных организаций. Не секрет, что значительная часть школьных учителей близки к пенсионному возрасту, и они не желают осваивать новые технологии, ссылаясь на высокую занятость и бюрократическую нагрузку. Важно создать условия для привлечения в школу молодых, инициативных учителей, способных и желающих постоянно учиться

чему-то новому. Нельзя игнорировать и тот факт, что финансовые возможности образовательных организаций могут значительно отличаться.

Эти проблемы уже решаются на федеральном уровне: в рамках национального проекта «Образование» реализуется проект «Цифровая образовательная среда», рассчитанный до 2024 года. При грамотном управлении реализацией вышеуказанного проекта мы получим в результате единое цифровое пространство с интегрированными в него цифровыми образовательными средами образовательных организаций нашей страны.

Таким образом, процесс информатизации образовательной организации, создание цифровой образовательной среды школы создадут условия для перевода на новый технологический уровень всех информационных процессов, проходящих в образовательной организации.

1. Асмолов А.Г. *Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие.* /А.Г. Асмолов, А.Л. Семёнов, А.Ю. Уваров. - М.: Федеральный институт развития образования, 2010.

2. Зенкина С.В. *Новая информационно-коммуникационная образовательная среда/ С.В.Зенкина, А.А.Кузнецов/ Основы общей теории и методики обучения информатики; под общей редакцией А.А.Кузнецова.* - М.: Бином, 2009.

УДК 373.1.

Проект: «Школа гражданской активности» как условие достижения личностных результатов обучающихся

Шершнева Елена Геннадьевна, зам. директора по воспитательной работе МБОУ «Рылская средняя общеобразовательная школа №4», г. Рылск, sherelgen@mail.ru

Аннотация. В статье обобщается опыт работы МБОУ «Рылская СОШ №4» по гражданскому становлению и социализации обучающихся через реализацию инновационного проекта «Школа гражданской активности». Предметом исследования выступают условия становления гражданской активности школьников и включение их в различные социальные практики посредством создания единой системы воспитания и обучения.

Ключевые слова: гражданская активность; социализация обучающихся; социальные практики; социальный проект.

Project: “School of civic activity” as a condition for achieving personal results of students

Shershneva Elena Gennadievna, assistant principal in educational work, Municipal Budgetary Educational Institution “Rylsk secondary educational school №4”

Abstract. The article summarizes the experience of "Rylskaya Secondary School No. 4" on civic development and socialization of students through the implementation of the innovative project "School of Civic Activity". The object of the research is the conditions for the formation of civic activity of schoolchildren and their inclusion in various social practices, by means of the creation of a unified system of education and training.

Keywords: civic activity; socialization of students; social practices; social project

Совместная деятельность детей и взрослых в реализации школьных социальных проектов - важное условие развития социально активной личности, формирования моделей позитивного и эффективного взаимодействия в среде разновозрастного сообщества школьников. Проект «Школа гражданской активности», реализующийся в МБОУ «Рылская средняя общеобразовательная школа №4», в настоящее время имеет особую актуальность в связи с реализацией федерального национального проекта «Социальная активность» - одного из структурных компонентов национального проекта «Образование», утвержденного президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам 3 сентября 2018 года.

Целью проекта «Школа гражданской активности» является создание комплекса условий, обеспечивающих гражданское становление личности и социализацию обучающихся. К задачам, которые решает проект, относятся организация внеурочной деятельности как средства формирования личного социального опыта обучающихся; организация деятельности проектных групп обучающихся на основе технологии социального проектирования; совершенствование технологии «Портфолио» для системы оценки сформированности личностных результатов образования, успешности ученика в различных видах деятельности; разработка единой программы духовно-нравственного развития и воспитания, гражданского становления и социализации обучающихся; совершенствованные форм участия родителей в жизнедеятельности школы.

Механизм поэтапной реализации проекта разработан и утвержден Советом школы и включает в себя три этапа: моделирующий этап - разработка структуры и содержания проекта, его общественное обсуждение, принятие согласованного варианта проекта; организационно-деятельностный - обеспечение необходимых ресурсов для реализации проекта и реализация ведущих целевых подпроектов; обобщающий - подведение итогов и системное осмысление результатов реализации проекта на семинарах и конференциях, тиражирование накопленного педагогического опыта, разработка новых стратегических задач в программу развития школы.

В качестве основных критериев и показателей результативности реализации проекта «Школа гражданской активности» были определены: воспитательный потенциал совместной деятельности детей и взрослых; реализация видов деятельности (познавательная, социально-педагогическая, социальная), наиболее значимых для большинства школьников; включённость в разнообразные виды самоуправленческой деятельности; уровень развития школьного коллектива; степень интеграции учебной и воспитательной деятельности; эффективность работы органов государственно-общественного управления школой и ученического самоуправления. Вопросы о ходе реализации проекта ежегодно рассматриваются на заседаниях Совета школы.

На протяжении нескольких лет ведущим направлением деятельности в воспитательной системе школы является «Гражданская активность». За это время удалось сформировать целостное пространство гражданского воспитания школьников на основе интеграции учебной и внеурочной деятельности. Успешно внедрены в практику работы школы социальные практики, технологии социального проектирования, создающие возможности для становления личностных характеристик обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ОО: любящий свой край и свое Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством; уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов, и др.

Соединение учебной и внеучебной деятельности в решении задач гражданского воспитания личности в системе образовательной деятельности школы стало основой инновационного проекта «Школа гражданской активности», и сегодня это – эффективный механизм решения задач социализации детей с широкими перспективами развития.

Участниками социального проектирования в нашей школе являются обучающиеся, их родители, руководство школы, педагогические работники, социальные партнёры. Результатами такого взаимодействия является создание социально значимого «продукта».

Школа стала площадкой социальных практик, где растущая личность получает позитивный социальный опыт, навыки социального взаимодействия с представителями разных групп общества, опыт помощи отдельным людям. Социальная практика в МБОУ

«Рыльская СОШ №4» реализуется посредством деятельности пяти центров: «Школа лидера», информационно-медийный центр, центр духовно-нравственного воспитания и развития «Дорога к своему Я», волонтерский отряд «ДобрО», центр первичного отделения РДШ. Стержнем жизнедеятельности проекта «Школа гражданского становления» является школьный волонтерский отряд «ДобрО», объединяющий более 70 детей разных возрастных групп. Отряд является инициатором многих начинаний и центром поддержки известных всероссийских акций: «Бессмертный полк», «Георгиевская ленточка», «Аллея Памяти», операция «Обелиск» и др. На счету волонтеров такие социально значимые акции как «Активные выходные», «Добавь движения!», «БЛАГОдарить». Деятельность отряда отмечена на районном и региональном уровнях благодаря победам в конкурсах: муниципальном и региональном этапах Всероссийского конкурса «Доброволец года»; региональном конкурсе волонтерских отрядов, пропагандирующих здоровый образ жизни в номинации «Лидер»; межрегиональном конкурсе исследовательских работ обучающихся «Лествица». Отряд награжден грамотами Всероссийского сетевого межшкольного проекта «Карта Памяти» (https://vk.com/dobro_rylsk_shkola4).

К числу эффективных социальных практик относится ученическое самоуправление, которое представлено работой Совета старшеклассников. Совет старшеклассников организует деятельность школьного коллектива с помощью «комитетов дел», обеспечивает связь между комитетами дел и активами классов, вовлекает учащихся в проведение традиционных мероприятий и новых школьных событий.

Школьные выборы стали практикой гражданской активности личности. Они начинаются с деловой игры «Это МОЯ школа!», где участники-старшеклассники формулируют проблемы, требующие решения силами учеников на уровне школы, города, разрабатывают избирательную мини-программу и представляют её на суд товарищей. Далее проходит общешкольное голосование, формирование школьного актива и реализация следующего этапа выборов: «Я-лидер! Мы-команда!». Благодаря этой практике наши дети показывают высокие результаты в конкурсе лидеров детских и молодёжных общественных объединений «Лидер XXI века», в школе учатся 2 лауреата Премии Президента по поддержке талантливой молодежи.

Центр духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся «Дорога к своему Я» реализует практики в сфере духовно-нравственного воспитания обучающихся по 8 направлениям: «Человек и природа» (экологическая тропинка); «В здоровом теле – здоровый дух!» (тропинка здоровья); «Книга – храм науки» (познавательная тропинка); «Тропинка к храму своей души» (тропинка нравственности); «Мы – православные рыляне» (православная тропинка); «Твори добро!» (тропинка добра); «Зеркало моей души» (тропинка красоты); «Я люблю тебя, жизнь!» (тропинка жизни).

Работа центра «Дорога к своему Я» осуществляется во взаимодействии с учреждениями дополнительного образования, культуры, общественными организациями, православными храмами. Их представители проводят часы общения со школьниками, присутствуют в школе на традиционных праздничных, торжественных и памятных мероприятиях школы; участвуют в организации и проведении совместных научно-практических конференций, семинаров, круглых столов; помогают организовать экскурсии в храмы города на каникулах.

В содержании деятельности центра духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся «Дорога к своему Я» большое внимание уделяется подготовке и организации участия школьников в конкурсах и мероприятиях муниципального и регионально-уровней по духовно-нравственной тематике, в олимпиадах по основам православной культуры, в том числе в олимпиаде, проводимой Свято-Тихоновским гуманитарным университетом. Наши ученики имеют высокие результаты по этому направлению на всех уровнях.

Основой социальных практик информационно-медийного центра являются проекты «Школьная газета «В школе.RU» и «Школьное телевидение «Ученик.TV». Реализация этих проектов способствует воспитанию коммуникативных, творческих, свободно мыслящих личностей, обладающих аналитическим мышлением, владеющих современными информационно-медийными компетенциями. Мы являемся победителями областного фестиваля школьных СМИ в номинации «Лучшая верстка», межрегионального конкурса видеороликов «Говорят и показывают финансы», международного фестиваля детских кинопритч. Всё это свидетельствует о результативности работы информационно-медийного центра.

Наша школа - активный участник «Российского движения школьников». В школьной первичной организации РДШ более 100 человек. Все они - участники мероприятий, организованных и проводимых Региональным отделением РДШ. Деятельность РДШ также строится по принципу социальных практик. Участвуя в региональных и федеральных проектах РДШ, наши школьники пробуют себя в различных социальных ролях, приобретают опыт социальной активности. Одним из направлений РДШ является гражданская активность, и наша школа смогла успешно интегрировать его в свой школьный проект по гражданскому воспитанию обучающихся. Освещение работы школьного отделения РДШ осуществляется на страницах социальной сети – «В контакте» (https://vk.com/rmid_rdsh46).

Анализируя результаты первичной диагностики эффективности школьного инновационного проекта «Школа гражданской активности», мы пришли к следующим выводам: в течение трех последних лет увеличилось число обучающихся, участвующих в конкурсах и иных мероприятиях различных уровней, количество призовых мест возросло с 58% до 76%. Социальное проектирование и социальные практики востребованы у 90% учащихся школы; они обеспечивают рост социальной активности детей, снижая риск асоциальных явлений. В школе сформировалась устойчивая система социального партнёрства, создающая новые возможности для воспитания обучающихся. Повышается конкурентоспособность школы в муниципальном образовательном пространстве.

Эффективность проекта «Школа гражданской активности» подтверждается и дальнейшей судьбой наших выпускников, которые и после окончания школы занимают активную гражданскую позицию.

Модель школьной воспитательной системы базируется на проектной деятельности. Идеи проектов рождаются обычно в умах обучающихся, а учителя, родители и друзья школы с удовольствием включаются в их реализацию.

Опыт нашей школы востребован другими образовательными организациями, и педагогический коллектив делится своими лучшими воспитательными практиками в рамках деятельности региональной стажировочной площадки на базе школы.

1. *Шамова Т.И., Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Экспериментальные школы как эффективный способ взаимодействия педагогической науки и практики // Управление образованием. – 2009. – № 1. – С. 58-70*

2. *Шамова Т.И., Подчалимова Г.Н. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вуза// Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сб. статей Вторых педагогических чтений научной школы Управление образованием (25 января 2010 г.). – М., 2010. – С. 42-47*

УДК 37.014

Использование результатов прогнозирования кадровых потребностей экономики в управлении развитием кадрового потенциала региональной системы образования

Шахова Софья Сергеевна, к.экон.н., методист каф. профессионального образования
ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования», г. Курск,
shahovasov8@yandex.ru

Аннотация. В статье приводятся сводные результаты прогнозирования потребности в кадрах сферы образования Курской области на среднесрочную перспективу, характеризуются возможности использования результатов кадрового прогнозирования в формировании компетентности педагогических работников.

Ключевые слова: потребность в педагогических кадрах; компетентность педагогов; профессиональная ориентация.

Using the results of forecasting human resource needs of the economy in managing the development of personnel potential of the regional system of education

Shakhova Sof'ya Sergeevna, candidate of economic Sciences, methodologist of professional education Regional state budgetary educational institution of additional professional education «Kursk Institute of education development», Kursk

Abstract. The article presents the summary results of forecasting the need for personnel in the field of education of the Kursk region in the medium term, the possibilities of using the results of personnel forecasting in the formation of the competence of teachers are characterized.

Keywords: need for teaching staff; teachers' competence; vocational guidance.

Эффективным механизмом повышения доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, снижения структурного дисбаланса за счет приведения объемов и структуры подготовки кадров в соответствие с актуальными потребностями территориального рынка труда является использование методов прогнозирования потребности региональной экономики в кадрах на среднесрочный и долгосрочный период. Научно-методическое сопровождение реализации мероприятий по эксплуатации автоматизированной системы прогнозирования потребности Курской области в профессиональных кадрах (далее – Система прогнозирования) осуществляют сотрудники лаборатории прогнозирования, созданной в Курском институте развития образования, где размещен данный программный комплекс.

Меняются требования к содержанию образования, качеству подготовки специалистов, в связи с этим все более актуальным становится не только определение количественных параметров спроса и предложения трудовых ресурсов на рынке труда, заказа на подготовку кадров со стороны работодателей, но и формирование компетентности участников образовательных отношений по вопросу профессионального выбора в целях определения старшекласниками профиля обучения, направления будущей профессиональной деятельности посредством повышения степени информированности о востребованных профессиях на региональном рынке труда. Поэтому в рамках дополнительных профессиональных программ повышения квалификации «Создание условий для реализации основной образовательной программы с учетом современных тенденций развития регионального рынка труда и системы СПО», «Проектирование и реализация воспитательного компонента образовательных программ СПО», «Профессиональное самоопределение обучающихся общеобразовательных организаций» педагогами на курсах повышения квалификации осваиваются темы «Прогнозирование потребностей в квалифицированных кадрах», «Прогнозирование потребностей в профессиональных кадрах для обеспечения социально-экономического развития Курской области».

Презентация результатов прогнозирования потребностей в профессиональных кадрах традиционно осуществляется в рамках дискуссионной площадки августовского педагогического совещания работников профессиональных образовательных организаций Курской области, деловой программы регионального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) Курской области, публикации статей в сборниках материалов

научно-практических конференций, региональном научно-методическом журнале «Педагогический поиск» [1, 2].

К результатам реализации проекта кадрового прогнозирования относятся: определение потребности в профессиональных кадрах экономики Курской области на среднесрочный и долгосрочный периоды в разрезе видов экономической деятельности; профессий, специальностей, направлений подготовки профессионального образования; составление прогноза ключевых показателей экономического развития Курской области на долгосрочный период (до 2035 года); размещение на сайте КИРО результатов исследований регионального рынка труда в целях организации ранней профориентации школьников 6-9 классов и выпускников школ; внедрение инструментов Регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного роста, предусматривающего реализацию механизмов прогнозирования потребности в кадрах по перспективным и востребованным профессиям.

Об актуальности решения этих задач говорит все более возрастающее в XXI веке значение производства нематериальных благ, в частности, сферы образования, что находит свое выражение в масштабных структурных сдвигах в экономике. Так, в Курской области с 2005 по 2016 год удельный вес отраслей, осуществляющих деятельность, направленную на создание материальных благ и оказание материальных услуг (промышленность, сельское хозяйство, строительство, транспорт, торговля), в структуре ВРП сократился с 83,7 до 76,5%. По данным Курскстата, с 2002 года по 2018 год (по состоянию на 1 октября 2018 года) доля работников, занятых в сферах образования, здравоохранения, государственного и административного аппарата, финансовой деятельности, операций с недвижимым имуществом, аренды и предоставления услуг в профессиональной, административной и сопутствующих видах занятости возросла с 31,2% до 47,4% от общей величины среднесписочной численности занятых в экономике.

По результатам онлайн опросов работодателей Курской области в апреле-мае 2018 года, в которых приняли участие ведущие организации указанных отраслей, в десятку наиболее востребованных респондентами категорий профессий рабочих и должностей служащих на период до 2023 года вошли профессии медицинского и педагогического персонала, руководителей высшего и среднего звена в различных отраслях, квалифицированных рабочих кадров. Уровень охвата опросами работодателей по критерию количества персонала составил 23,1% актуальной среднесписочной численности работников предприятий и организаций Курской области (по состоянию на 1 марта 2018 года).

Отрасли непроектной сферы, привлекающие квалифицированные кадры в основном с высшим образованием, занимают одни из ведущих мест по количеству работников. Это в первую очередь сфера образования; здравоохранения и оказания социальных услуг; государственное управление и обеспечение военной безопасности, которые (по данным Курскстата за январь-октябрь 2018 года) привлекают в совокупности 33,1 % от общего количества занятых на предприятиях и в организациях региона. На протяжении ряда лет сфера образования занимает второе место среди 6 отраслей-лидеров в регионе по количеству работников (обрабатывающие производства; образование; здравоохранение и оказание социальных услуг; торговля; государственное управление; сельское и лесное хозяйство), которые формируют около 70% общей среднесписочной численности занятых на предприятиях и в организациях Курской области. Среднесписочная численность занятых в сфере образования по итогам десяти месяцев 2018 года составила 44469 человек, или 13,9% от общего количества занятых на предприятиях и в организациях региона. Соответственно, образование в регионе относится к видам деятельности, в которых ожидается наибольшее по абсолютной величине естественное выбытие кадров и необходимость замещения высвобождающихся рабочих мест новыми сотрудниками.

Ежегодная дополнительная потребность в кадрах для замещения свободных рабочих мест в экономике в Системе прогнозирования исчисляется автоматически по итогам

агрегирования данных опросов работодателей с учетом сложившихся тенденций в экономике РФ и региона и отображается в прогнозном показателе ДПК – дополнительной потребности в кадрах на среднесрочный период. По прогнозу на 2019-2024 год, по предварительным данным за 2018 год, заявлена следующая величина ДПК по УГПС 44 Образование и педагогика для региональной экономики (см. таблицу 1):

Таблица 1. Ежегодная прогнозируемая дополнительная потребность в кадрах для замещения свободных рабочих мест в сфере образования Курской области (2019-2024 гг.)

Код	Наименование образовательной программы	2019	2020	2021	2022	2023	2024
44.02.01	Дошкольное образование	31	42	50	59	69	77
44.02.02	Преподавание в начальных классах	58	77	91	109	126	140
44.02.05	Коррекционная педагогика в начальном образовании	9	13	15	18	20	23
44.03.01	Педагогическое образование	57	68	74	83	90	97
44.03.02	Психолого-педагогическое образование	70	84	91	102	111	119
44.03.03	Специальное (дефектологическое) образование	56	67	72	81	89	95
44.03.04	Профессиональное обучение (по отраслям)	38	46	49	55	60	64
44.03.05	Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)	190	230	249	280	304	323
44.04.01	Педагогическое образование	111	145	138	136	139	130
44.04.02	Психолого-педагогическое образование	24	31	30	29	30	28
44.04.03	Специальное (дефектологическое) образование	33	43	41	40	41	38

По результатам он-лайн опросов региональных работодателей 2018 года о текущей структуре рабочих мест и перспективной потребности в кадрах с использованием функционала Системы прогнозирования, профессии учителя (преподавателя), воспитателя (педагога) вошли в десятку наиболее востребованных категорий должностей служащих в экономике Курской области в среднесрочном периоде (до 2023 года). В ходе опросов организации образования заявили дополнительную потребность в кадрах на перспективу до 2023 года в количестве 795 ставок (без учета высвобождающихся рабочих мест на уже имеющиеся в организациях ставки); из них потребность в педагогических кадрах – 498 ставок (62,6% потребности), в том числе: учитель в школе – 281; педагог дополнительного образования – 71; педагог-организатор, педагог-психолог, педагог социальный, вожатый – 37; коррекционный педагог (дефектолог, логопед, олигофренопедагог) – 16;

воспитатель дошкольных образовательных учреждений – 28; младший воспитатель – 14; воспитатель в школах, системе СПО – 10; преподаватель – 21; мастер производственного обучения – 15; методист, тьютор – 5.

Велика также потребность во вспомогательном персонале (водители, уборщики, кастелянши, буфетчики, сторожа, операторы котельных, рабочие по комплексному обслуживанию и ремонту зданий) – 142 ставки. Остальные вакансии приходятся на долю специалистов (медперсонал, библиотекари, специалисты по кадрам, инженеры, техники, специалисты по реабилитации инвалидов, программисты, юрисконсульты и др.).

Профессии педагогических работников и сопутствующие им вошли в региональный перечень востребованных и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования, – ТОП-РЕГИОН, разработанный на основе данных Системы прогнозирования, который после согласования в региональных органах исполнительной власти приобрел форму нормативного акта Администрации Курской области [3]. Среди них – воспитатель детей дошкольного возраста, учитель начальных классов, учитель музыки, учитель физической культуры.

Результаты приведенных выше исследований позволили определить квоты целевого приема в организации высшего педагогического образования, общеобразовательным и профессиональным образовательным организациям региона сформировать заявки о потребности в педагогических кадрах для замещения выбытия профессиональных кадров (в первую очередь, в связи со старением профессиональных кадров).

Таким образом, профессия педагога относится к числу наиболее востребованных и перспективных в Курской области, а отрасль образования занимает и будет занимать одну из ведущих позиций в региональной экономике.

1. Шахова С.С. Роль прогнозирования кадровых потребностей экономики в управлении развитием кадрового потенциала экономики Курской обл. «Модернизация среднего профессионального образования с учетом потребностей региональной экономики и социальных инноваций»: мат. Всерос. Науч.-практ. конф. в рамках деловой программы IV регионального чемпионата «Молодые профессионалы» (Worldskills Russia) Курской области (30-31 октября 2018 г.) /под общ. ред. О.В. Соболевой, Н.Н. Травкиной, Т.И. Аглицевой. – Курск: Изд-во ООО «Учитель», 2018 г. – 233 с. – С. 206-210

2. Шахова С.С. Реализация отраслевого подхода в прогнозировании кадровой потребности экономики Курской области // Педагогический поиск. 2018. - №6-7, с. 59-63 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35329952>

3. Постановление Администрации Курской области №351-па от 02.05.2017 «Об утверждении перечня наиболее востребованных и перспективных профессий в Курской области, требующих среднего профессионального образования»

УДК 378.11

К вопросу об управлении развитием педагогических кадров в условиях модернизации региональной системы среднего профессионального образования

Травкина Наталья Николаевна, к.п.н., зав. каф. профессионального образования ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования», г. Курск ntravkina@mail.ru

Некрасова Лилия Васильевна, к.экон.н., доц. кафедры профессионального образования ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования», г. Курск nekrasova.65@mail.ru

Аннотация. В статье отражаются научно-практические подходы к формированию системы управления процессом профессионального развития педагогических кадров с учетом целей и задач региональных проектов, направленных на повышение качества подготовки кадров в системе среднего профессионального образования Курской области. Характеризуются основные направления рейтинговой оценки результативности

развития профессиональных компетенций педагогических работников и коллективов профессиональных образовательных организаций.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, профессиональный стандарт, результативность научно-методической деятельности, рейтинг

The issue of managing the development of pedagogical shots in the conditions of modernization of regional system of vocational education

Travkina Natalya Nikolaevna, candidate of pedagogic Sciences, Honored Vaster of Vocational Training, Head the Department of professional education Regional state budgetary educational institution of additional professional education «Kursk Institute of education development», Kursk

Nekrasova Liliya Vasilievna, associate Professor, candidate of economic Sciences, associate Professor of professional education Regional state budgetary educational institution of additional professional education «Kursk Institute of education development», Kursk

Abstract. The article reflects the scientific and practical approaches to the formation of the system of management of professional development of teaching staff, taking into account the goals and objectives of regional projects aimed at improving the quality of training in the system of secondary vocational education of the Kursk region. The main directions of the rating evaluation of the development of professional competences of teachers and teams of professional educational organizations are characterized.

Keywords: secondary vocational education, professional standard, effectiveness of scientific and methodological activities, rating

Необходимым условием модернизации среднего профессионального образования, формирующего основу экономического роста и социального развития региональной экономики, является управление процессом непрерывного профессионального развития педагогических кадров.

Регионализация системы профессионального образования позволила повысить эффективность учета в деятельности ПОО социально-экономических особенностей регионов, «врастания» в их структуру профессионального образования. Основными критериями качества кадровых ресурсов становятся не только квалификация педагогов, но и уровень согласованности их профессиональных ценностей и действий, общая мотивация к творческому совершенствованию, равнодушное отношение к возникающим проблемам качества образования и способам их решения, что во многом определяет потенциал развития образовательного учреждения.

Внедряемые в колледжах новые ФГОС СПО из списка ТОП-50 должны обеспечить «прорыв» в развитии модульно-компетентного подхода, так как их реализация предоставляет возможность выстроить логику процесса обучения с ориентацией на рынок труда, профессиональные стандарты и мировые технологии. В связи с этим процесс разработки и практической реализации образовательных программ в профессиональных образовательных организациях Курской области основан на проектно-целевом подходе в управлении, где руководитель основной образовательной программы как руководитель проекта должен нести ответственность за качество его результата, активно привлекать работодателей к его разработке [1, с. 174].

В 2016 году приказом комитета образования и науки Курской области создано региональное учебно-методическое объединение в системе СПО (РУМО), профильные отделения которого осуществляют диагностику состояния учебно-программного контента, обеспечивая консалтинговую поддержку в вопросах разработки структурных элементов основных образовательных программ региональных ПОО. К данной работе привлекаются представители профессиональных сообществ, члены научно-методического совета по развитию профессионального образования, который действует в регионе с 2015 года. Создан информационный блок общих сведений о педагогах-новаторах и педагогах-проектировщиках, которые прошли обучение и были сертифицированы ФГАУ ФИРО,

АНО «Национальное агентство развития квалификаций», Государственной академией промышленного менеджмента им. Н.П. Пастухова.

Для оказания помощи в разработке учебно-программного контента по новым образовательным стандартам профильными отделениями регионального УМО СПО создан доступный депозитарий учебно-методического обеспечения регионально значимых профессий СПО; установлены тесные взаимосвязи с девятью федеральными УМО СПО и другими операторами проекта. По их заявке ФУМО успешно завершена серия проектов, связанных с актуализацией двенадцати ФГОС СПО строительного, сельскохозяйственного и металлообрабатывающего профилей; проведена экспертиза двадцати структурных элементов примерных основных образовательных программ; разработаны и внесены в Федеральный реестр примерных программ Минобрнауки России примерные основные профессиональные образовательные программы по профессиям 08.01.24 Мастер столярно-плотничных, паркетных и стекольных работ; 08.01.25 Мастер отделочных строительных и декоративных работ; 15.01.33 Токарь на станках с числовым программным управлением (из списка ТОП-50) и др.

В условиях реализации ФГОС СПО из списка ТОП-50 необходимость создания новых форм взаимоотношений среди предприятий-партнеров, педагогов-новаторов, ученых, управленцев-практиков, вынужденных решать нестандартные психолого-педагогические и управленческо-методические проблемы, очевидна. Используя основные направления Научной школы Управления образованием Т.И. Шамовой, профессорско-преподавательский состав кафедры профессионального образования КИРО разработал:

- «дорожную карту» мероприятий научно-методического сопровождения деятельности образовательных учреждений СПО;

- функциональную и организационную модель взаимодействия профессиональных образовательных организаций и социальных партнеров, вовлеченных в реализацию приоритетного проекта «Рабочие кадры для передовых технологий»;

- дополнительные профессиональные программы, позволившие оптимизировать содержание и формы качественного функционирования системы повышения квалификации педагогических и руководящих работников СПО [3, с 21 - 22].

Особую актуальность вопросы управления развитием педагогических кадров приобретают в контексте реализации целей и задач национального проекта «Образование», регионального проекта «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)». В частности, на базе Центра опережающей профессиональной подготовки, планируемого к созданию в 2020 году в соответствии с поручением Президента РФ от 6 апреля 2018 г. № Пр-580 (п. 1 в) будут реализованы новые программы повышения квалификации педагогов и мастеров производственного обучения ПОО Курской области, основанные на использовании возможностей современной материально-технической базы.

Очевидно, что профессиональная компетентность и мобильность педагога зависят от научно-методической среды, сформированной не только в профессиональной образовательной организации, но и усилиями региональной методической службы. Для создания такой среды, где педагоги обобщают и распространяют опыт коллег, изучают, адаптируют и внедряют все новое в педагогической науке и практике, совершенствуют свое профессиональное мастерство, в Курской области сформирована система научно-методических проектов, творческих смотров и конкурсов, исследовательских мероприятий, реализуемых и координируемых профессорско-преподавательским коллективом кафедры профессионального образования Курского института развития образования [2, с. 125].

Следует отметить, что методические службы профессиональных образовательных организаций региона проводят системную оценку развития профессиональной компетентности педагогов с учетом требований профессионального стандарта «Педагог професси-

онального образования, профессионального обучения и дополнительного профессионального образования» по нижеуказанным основным аспектам.

Профессиональный блок включает оценку знания организационно-нормативных, правовых и методических документов, определяющих, регулирующих и регламентирующих права и деятельность педагога; знание теоретических, практических основ предмета и новых педагогических концепций; знание и применение новых технологий, методов и средств обучения. На основе анализа проводится общий вывод о необходимости теоретической, профессиональной подготовки педагогов, планируется их направление вне графика на стажировки в профильные организации реального сектора экономики и курсы повышения квалификации. Результативность профессионально-педагогической деятельности оценивается с учетом индивидуальных достижений учащихся и личных успехов педагога в межучрежденческих, региональных, всероссийских конкурсах, олимпиадах, чемпионатах профессионального мастерства, акциях различного уровня.

Методологический аспект деятельности педагога оценивается в соответствии с требованиями профессионального стандарта к выполнению трудовой функции 3.1.3. При этом внимание уделяется качеству учебных занятий и внеклассных мероприятий; степени и формам проявления умений педагога активизировать познавательную, творческую и проектную деятельность обучающихся, развивать их способности. Оценивается способность педагога применять научно обоснованный анализ и отбор педагогических технологий и содержания реализуемых программ; определять пути совершенствования своего мастерства в освоении прогрессивных педагогических технологий и т.п. Продуктивность профессионально-методической деятельности анализируется по формализованным показателям качества и количества продуктов: рабочих программ; авторских программ, методических разработок, рекомендаций, учебных пособий и ЭОР с рецензиями (внутренними и внешними) с элементами научной новизны и практической значимостью; повышение квалификации и степень ее проявления в педагогической деятельности и др.

Включенность педагогов в научно-методическую деятельность характеризует процесс непрерывного профессионального развития личности педагога, включая: регулярное освоение программ стажировок, повышения квалификации, переподготовки; использование неформальных инструментов личностного роста: участие в опытно-экспериментальной работе, научно-педагогических сообществах, временных научных коллективах, творческих группах создаваемых РУМО; организацию и проведение мастер-классов в рамках стажировочных площадок КИРО, участие в научно-практических конференциях и конкурсах и др. В оценке степени участия педагога в вышеназванных проектах выделяются две формы: активная (как автор, выступающий, организатор, куратор, методист, консультант) или пассивная (как слушатель, наблюдатель). Данный блок включает также анализ наличия у педагога печатных работ, научных статей, публикаций, разработку новых программ, методического и дидактического материала.

Профессионализм педагога в конечном счете характеризуется уровнем развития инновационной и экспериментальной деятельности на уровне ПОО, региональной системы СПО и ФУМО. При этом ведется учет трансляции лучших практик инновационной и экспериментальной работы педагога в практику деятельности профильных ПОО, на региональном и всероссийском уровне в сотрудничестве с КИРО, организациями высшего образования и другими стратегическими партнерами.

Подобный подход к оценке развития профессиональной компетентности педагогов оказывает стимулирующий эффект и обеспечивает системное развитие показателей результативности научно-методической деятельности педагогических коллективов ПОО. С 2009 года в Курской области, методом регулярной статистики, проводится мониторинг качества научно-методической деятельности профессиональных образовательных организаций, подведомственных комитету образования и науки Курской области. Формируется рейтинг научно-методической деятельности профессиональной образовательной

организации, определяемый как сумма баллов, набранных образовательным учреждением за отчетный период по семи разделам:

1. Участие в областных и всероссийских конкурсах, смотрах, инновационных проектах для педагогов СПО.

2. Участие в работе конференций, чтений, педагогических форумов различного уровня.

3. Участие обучающихся в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, конференциях, инновационных проектах различного уровня.

4. Участие в работе и организации проведения областных секций, семинаров, круглых столов для педагогических работников Курской области.

5. Диссеминация лучших практик. Статьи, публикации, издания.

6. Экспериментальная, исследовательская деятельность. Работа ресурсных центров (РЦ), инновационных площадок (ИП), ВНИК, специализированных центров компетенций (СЦК).

7. Повышение квалификации и педагогического мастерства педагогических работников.

Критерии оценки научно-методической деятельности не являются статичными, они обсуждаются, корректируются и утверждаются в начале учебного года на заседании научно-методического объединения руководителей методических служб профессиональных образовательных организаций Курской области. Созданный по итогам учебного года информационный бюллетень научно-методической деятельности позволяет учесть качество системы комплексного научно-методического обеспечения образовательного процесса в курских техникумах и колледжах.

По представленным результатам деятельности педагогических коллективов формируется общий рейтинг научно-методической деятельности региональных ПОО, создается рейтинг в разрезе профильности реализуемых программ, рейтинг педагогической активности и др. Несмотря на то, что составление рейтинга требует привлечения большой группы независимых экспертов из числа представителей ведущих колледжей, профессорско-преподавательского состава КИРО и т.п., данный метод общественной оценки деятельности педагогических коллективов имеет явное преимущество по сравнению с другими. Выявленные тенденции и приоритеты работы колледжей, а также динамика педагогической активности по всем показателям рейтинга позволяют выявить профессиональные дефициты и наметить пути их устранения.

Решению актуальных задач системного профессионального развития педагогических работников системы СПО во многом способствует взаимодействие комитета образования и науки Курской области, КИРО, профессиональных образовательных организаций региона с отделением профессионального образования РАО, руководимым академиком РАО С.Н. Чистяковой. Отделение профессионального образования РАО осуществляет научное руководство восьмью инновационными площадками РАО по проблемам профессиональной ориентации и профессионального самоопределения молодежи, созданными в Курской области в 2017 году. Также установлены тесные контакты с ФИРО, Центром развития профессионального образования Московского политехнического университета, Академией развития квалификаций (подразделение АНО «Независимое агентство развития квалификаций»).

Таким образом, созданная в регионе система формального и неформального профессионального развития педагогических кадров профессиональных образовательных организаций способствует повышению профессиональной компетентности педагогов, обеспечивает инновационный путь их развития и качества обучения.

1. Лещева В. Б., Храмова И. Ю., Едемская С.В. Инновационный подход к формированию образовательных программ в высшей школе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. – 2016. – № 3 (43). – С. 169–175.

2. Травкина Н.Н. Проектно-целевой подход как фактор развития региональной системы среднего профессионального образования // Научно-практический журнал «Профессиональное образование и рынок труда». Изд-во АНО Редакция журнала «ПОРТ». – 2018. №1 – С.124–126.

3. Подчалимова Г.Н., Травкина Н.Н., Некрасова Л.В. Региональная практика проектного управления системой среднего профессионального образования // Педагогическое образование и науки, 2018. № 1. – С. 17-23.

4. Паспорт регионального проекта «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)», утвержден Советом по стратегическому развитию и проектам (программам) Курской области 13.12.2018) URL: http://www.kiro46.ru/docs/pasport_region_progect.pdf

УДК 37.014

Прогнозирование кадровых потребностей экономики как элемент управления региональной системой профессионального образования

Некрасова Лилия Васильевна, к.экон.н., доц. каф. профессионального образования ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования», г. Курск, nekrasova.65@mail.ru
Шахова Софья Сергеевна, к.экон.н., методист каф. профессионального образования ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования», г. Курск, shahovasov8@yandex.ru

Аннотация. В статье характеризуются актуальные направления использования результатов кадрового прогнозирования при формировании современных механизмов управления региональной системой профессионального образования. Приводятся данные прогнозных расчетов по Курской области, ориентация на которые позволит определить перспективные направления подготовки кадров.

Ключевые слова: прогноз кадровой потребности; структура подготовки кадров; профессиональная ориентация.

Forecasting the staffing needs of the economy as an element of management of regional system of professional education

Некрасова Liliya Vasilievna, associate Professor, candidate of economic Sciences, associate Professor of professional education Regional state budgetary educational institution of additional professional education «Kursk Institute of education development», Kursk

Shakhova Sof'ya Sergeevna, candidate of economic Sciences, methodologist of professional education Regional state budgetary educational institution of additional professional education «Kursk Institute of education development», Kursk, shahovasov8@yandex.ru

Abstract. The article describes the current directions of using the results of personnel forecasting in the formation of modern mechanisms of management of the regional system of vocational education. The data of forecast calculations for the Kursk region, the orientation of which will determine the promising areas of training.

Keywords: forecast staffing requirements; the structure of the training; vocational guidance

Неудачные попытки стихийной саморегуляции общественного производства и социальных институтов на основе неконтролируемого рынка привели к осознанию необходимости использования управленческих механизмов для достижения возможного баланса между затраченными ресурсами и получаемыми в результате благами, как материальными, так и нематериальными. Поэтому внедрение эффективных механизмов гибкого планирования, прогнозирования является необходимым элементом формирования системы рационального государственного управления.

С целью организационного, научно-методического, научно-исследовательского сопровождения реализации мероприятий подпрограммы «Развитие профессионального образования» Государственной программы Курской области «Развитие образования в Курской области» [1], развития взаимодействия профессионального образования с рынком

труда, с профессиональными сообществами, профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательных организаций города Курска и Курской области, на базе Курского института развития образования функционирует лаборатория прогнозирования кадровых потребностей в регионе. Данные автоматизированной системы прогнозирования кадровых потребностей и результаты опросов работодателей о текущей структуре рабочих мест и прогнозной потребности в кадрах, проводимые в Курской области с 2014 года, учитываются органами управления образованием при формировании регионально-го заказа на подготовку кадров в системе образования [6, с. 21].

Вопросы подготовки высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов со средним профессиональным и высшим образованием, обладающих востребованными компетенциями, обеспечения соответствия структуры и объемов подготовки кадров актуальным потребностям работодателей имеют ключевое значение для решения стратегических задач развития национальной экономики, инновационного развития региона. Использование результатов кадрового прогноза предусмотрено в ряде документов стратегического управления развитием региональной системы среднего профессионального образования. Среди наиболее значимых можно назвать проекты, утвержденные в 2016 – 2017 годах приказами комитета образования и науки Курской области: «Внедрение ФГОС СПО по наиболее востребованным, новым и перспективным профессиям и специальностям в Курской области», «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий» («Рабочие кадры для передовых технологий»), «Воспитание будущего профессионала как важный ресурс развития экономики региона».

Комплекс мер по трудовому воспитанию детей и молодежи в Курской области на 2016-2020 гг., утвержденный приказом комитета образования и науки Курской области от 4 июля 2016г. № 1-708, предусматривает «информирование образовательных организаций, детей и молодежи, родителей (законных представителей) о результатах мониторинга по наиболее востребованным в Курской области укрупненным группам специальностей профессионального образования».

Разработка и реализация программ профессионального обучения по наиболее востребованным и перспективным профессиям на уровне, соответствующем стандартам Ворлдскиллс, с учетом продолжительности программ не более 6 месяцев, как одна из целей регионального проекта «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)», невозможна без применения результатов функционирования системы прогнозирования потребностей в кадрах [2]. Кроме того, данные прогноза будут применяться при формировании портфеля программ непрерывного образования взрослых в рамках реализации регионального проекта «Новые возможности для каждого», утвержденного Советом по Стратегическому развитию и проектам (программам) Курской области № 8 от 13 декабря 2018 года.

Реализация механизмов прогнозирования потребности в кадрах по перспективным и востребованным профессиям предусмотрена положением 5 апробированного в 25 регионах России Регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного роста, обязательное внедрение которого на местах в 2019 году запланировано согласно п.2 ПР-580 перечня поручений Президента по итогам рабочей поездки в Свердловскую область, состоявшейся 6 марта 2018 года.

Используемая в Курской области методика кадрового прогнозирования базируется на методе экономико-математического моделирования, позволяющего строить прогноз с учетом взаимозависимости и взаимовлияния факторов, обратных связей; подходов агентного моделирования движения трудовых ресурсов на рынке труда и принимаемых ими решений. Ретроспективный период данных федеральной и региональной статистики, загруженных в инструмент прогнозирования, на начало 2019 года составляет до 18 лет по разным категориям показателей (2001-2018 гг.).

Система прогнозирования кадровых потребностей региона выступает в качестве составной части маркетинговой информации, необходимой для разработки мероприятий по регулированию и контролю за изменениями рынка образовательных услуг, по стратегическому планированию системы подготовки и переподготовки кадров, ориентированных на опережающее развитие [5, с.25].

Долгосрочный прогноз (7-20 лет) является основой профориентационной работы, корректировки объемов и профилей подготовки кадров в системе профессионального образования, обоснования открытия новых направлений и специальностей подготовки. Психологический фактор правильного выбора профессии, возможность руководствоваться реальной, а не воображаемой востребованностью будущей профессии приобретает всё большее значение, как для потенциальных студентов и их родителей, так и для работодателей. Регулярно проводимые в регионе в рамках Регламента прогнозирования опросы старшекурсников организаций высшего и среднего профессионального образования о мотивах профессионального выбора (2015, 2018 гг.), охватывающие до 40% выпускников по разным уровням подготовки, показывают, что данный фактор относят к числу ведущих как студенты, обучающиеся по профессиям и специальностям СПО, так и выпускники учреждений ВО.

На основе среднесрочного (3-6 лет) и краткосрочного прогноза происходит определение наличия вакансий на перспективу по профессиям, специальностям, направлениям подготовки профессионального образования к моменту окончания учебных заведений сегодняшними абитуриентами; приоритетных профессий (специальностей) для профессионального обучения и дополнительного профессионального образования, определение объемов квот на привлечение и использование иностранной рабочей силы.

Результаты работы автоматизированной системы прогнозирования были использованы при разработке списка профессий и специальностей, требующих среднего профессионального образования и отвечающих приоритетам регионального развития Курской области, являющегося составленной частью перечня ТОП-Регион [4].

В настоящее время протяженность временного ряда в итоговых данных может составить от 2018 до 2035 года. По уточненным данным, в долгосрочной перспективе (2019-2035 гг.) общая прогнозируемая потребность экономики Курской области в кадрах, исчисляемая согласно методике, утвержденной Приказом Минтруда России от 15.08.2018 № 527н [3], предположительно, возрастет в пределах 3,8% (с 530,6 тыс. чел. до 550,6 тыс. чел). Согласно данным прогноза, ведущие позиции по потребности в кадрах будут занимать организации таких отраслей, как пищевая промышленность, энергетический комплекс, торговля, аграрное производство, строительство, транспорт. В частности, потребность в кадрах в отраслях обрабатывающей промышленности возрастет с 75272 чел. до 105787 чел. (от 14,2 до 19,2% общей прогнозной потребности отраслей региональной экономики), в сфере производства и распределения электроэнергии, газа и воды с 20170 до 27568 чел. (от 3,8 до 5,0%); в добыче полезных ископаемых ожидается сокращение кадровой потребности от 8536 до 5823 чел. (1,6 и 1,1% общей кадровой потребности соответственно), что связано, в частности, с ожидаемым изменением производительности труда, технологическими сдвигами в экономике.

К 2024 году, как итоговому году реализации национального проекта «Образование» и его региональных составляющих, потребность в кадрах в указанных отраслях промышленного комплекса составит 84973, 21800 и 7639 человек соответственно, а удельный вес кадровой потребности данных отраслей в общей потребности в кадрах, предположительно, возрастет с 19,6 до 21,5%.

К основным результатам прогнозирования относится показатель ежегодной прогнозируемой дополнительной потребности в рабочей силе (ДПК) для замещения свободных рабочих мест, т.е. ежегодное количество и структура свободных рабочих мест в региональной экономике. Как показывают результаты аналитических расчетов, в течение 2019

– 2024 г. абсолютная дополнительная потребность в профессиональных кадрах будет возрастать с 25195 человека до 26357 человека, т.е. на 4,6%; при этом абсолютная дополнительная потребность в кадрах со средним профессиональным образованием в течение всего анализируемого периода будет превышать потребность в кадрах с высшим образованием, однако к концу 2024 года этот разрыв сократится с 36,1% до 23,2%.

В течение 2016-2018 гг. в регионе регулярно проводятся опросы работодателей с использованием типовых личных он-лайн кабинетов, что позволяет обеспечить быструю загрузку данных, визуальный контроль и проверку данных на логичность и достоверность, быструю обработку и автоматическую загрузку шаблонов результатов опросов в систему прогнозирования.

Информационным ресурсом Системы прогнозирования является сайт Prognoz46.ru, на котором размещается информация о Системе, осуществляется регистрация в личном кабинете работодателя. Годовые и текущие аналитические отчеты с результатами прогнозирования размещены в открытом доступе, в частности, на сайте ОГБУ ДПО КИРО.

По актуальным статистическим данным (октябрь 2018 года), 6 отраслей-лидеров в регионе по количеству работников (обрабатывающие производства; образование; здравоохранение и оказание социальных услуг; торговля; государственное управление; сельское и лесное хозяйство) формируют около 70% общей среднесписочной численности занятых на предприятиях и в организациях Курской области.

По результатам опроса работодателей, в десятку наиболее востребованных категорий профессий рабочих и должностей служащих в среднесрочной перспективе (до 2023 года) вошли профессии инженера, педагога, специалистов среднего звена в промышленном производстве, квалифицированных рабочих в промышленности (аппаратчик, оператор, станочник, наладчик оборудования), а также профессии рабочих в промышленности без учета требований к уровню профессионального образования (расфасовщик, весовщик, жиловщик, боец скота, заточник, обвальщик, изготовитель пищевых продуктов и др.).

К концу долгосрочного периода (2035 год), при сохранении существующих тенденций, доли отраслей в общей потребности экономики региона в рабочей силе существенно изменятся. Максимальную потребность в кадрах будут испытывать следующие отрасли региональной экономики: обрабатывающие производства – 19,6% общей кадровой потребности; операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг – 11,8%; оптовая и розничная торговля, ремонт автотранспортных средств, мотоциклов, бытовых изделий и предметов личного пользования – 11,1%; образование – 10,7%; сельское хозяйство, охота и лесное хозяйство – 10,3%; предоставление прочих коммунальных, социальных и персональных услуг – 7,8%; здравоохранение и предоставление социальных услуг – 6,3% [7, с. 63].

Таким образом, достоверный прогноз потребности экономики региона в квалифицированных кадрах позволяет сформировать аналитическую основу для принятия решений в рамках механизма гибкого планирования подготовки кадров в соответствии с изменяющимися потребностями рынка труда Курской области в количестве и качестве рабочей силы, а также определяет дальнейшее развитие перспективных направлений экономики и социальной сферы региона и страны в целом.

1. *Государственная программа Курской области «Развитие образования в Курской области», утвержденная постановлением Администрации Курской области от 15 октября 2013 г. №737-па*

2. *Паспорт регионального проекта «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования), утвержден Советом по стратегическому развитию и проектам (программам) Курской области 13.12.2018) – URL: http://www.kiro46.ru/docs/pasport_region_project.pdf*

3. *Приказ Минтруда России от 15.08.2018 № 527н «Об утверждении методики определения потребности субъектов РФ, отраслей экономики и крупнейших работодателей*

в профессиональных кадрах на среднесрочную и долгосрочную перспективу» http://www.kiro46.ru/docs/Prikaz_527-15082018.pdf

4. Постановление Администрации Курской области №351-па от 02.05.2017 «Об утверждении перечня наиболее востребованных и перспективных профессий в Курской области, требующих среднего профессионального образования» URL: http://www.kiro46.ru/docs/prognozirovanie/PA_351-PA.pdf

5. Некрасова Л.В. Формирование перечня Топ-регион как элемент управления системой социально-трудовых отношений // Перспективы развития управления, маркетинга и коммерции в условиях диверсификации экономики: Восьмые Ходыревские чтения: сб. материалов междунар. науч.-практич. конф. Курск, 24 ноября 2016 г. / под ред. докт. экон. наук, проф. В.Н. Ходыревской; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2016. – 532 с. – С. 205

6. Некрасова Л.В. Оценка прогнозной потребности экономики Курской области в квалифицированных кадрах на среднесрочную перспективу // Педагогический поиск. 2017. - №9, с. 18-21 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29898125>

7. Шахова С.С. Реализация отраслевого подхода в прогнозировании кадровой потребности экономики Курской области // Педагогический поиск. 2018. - №6-7, с. 59-63 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35329952>

УДК 00.007

Идеи опережающего управления Т.И. Шамовой и внедрение цифровых инноваций (КИС УЗ „Галактика“). Из опыта коллег

Книжникова Зоя Олековна, магистрант кафедры управления образовательными системами Т. И. Шамовой, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», zknzh@gmail.com

Аннотация. В статье представлено обобщенное мнение ведущих руководителей университетов, в которых внедрена информационная система „Галактика“ и ее компоненты. Обоснована актуальность внедрения изменений в управленческий процесс вуза в контексте идей Т. И. Шамовой.

Ключевые слова: информационная система; цифровизация; опережающее управление; КИС УЗ „Галактика“

Opinion survey on the implementation of the innovative information system „galaxy“ for university management in the context of Shamova school of management

Knizhnikova Zoya Olekovna, first-year master's degree, Shamova Chair of Educational Systems Management, Moscow State University of Education, Moscow

Abstract. The article represents public opinion of the users of the system „Galaxy“ in Russian Federation and their personal evaluation of the system. The study contains the results of opinion survey that helps to analyze views of our colleagues on the topic of the research for the Moscow State Pedagogical University.

Keywords: information system; information technology; university management; digital innovations; IS „Galaxy“

Одной из актуальнейших идей педагогического и управленческого наследия Т.И. Шамовой является идея опережающего управления образовательными системами, которое призвано обеспечить «качественное управление качеством образования». Мы четко видим необходимость продолжения исследований Татьяны Ивановны и их развития в новой временной парадигме в условиях цифровых инноваций.

Наверное, все должны согласиться с тем, что сейчас нет ни одной образовательной организации, причем любого уровня, в программе развития которой не стояли бы вопросы цифровизации. Школа, колледж, университет - все мы сейчас строим наше совместное цифровое будущее и начинаем искать оптимальные пути по переводу образовательных систем в новое, смеем надеяться, более качественное состояние. Безусловно, все идет к этому своим путем, но в любом случае всё начинается с образовательных технологий,

которые как раз и являются катализатором процесса глобальной цифровой трансформации в любой образовательной организации.

Актуальность информатизации жизни в целом и образования в частности отмечена во всех ключевых документах социально-экономического развития России: государственная программа РФ «Информационное общество» (2011-2020), программа «Цифровая экономика РФ», направление развития «Кадры и образование», национальный проект «Образование», приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ». Как следствие, новые образовательные технологии требуют адекватных изменений в организации как образовательного, так и управленческого процесса.

Мы все, в том числе и наш родной МПГУ, пришли к пониманию комплексной задачи модернизации и информатизации внутриуниверситетского пространства. Было принято решение о внедрении информационной системы «Галактика», которое мы будем считать логичным следованием требованиям времени и оправданным шагом в повышении эффективности управления университетом.

Как бы хорошо ни было организовано управление, всегда остаются вопросы систематизации и упорядочивания все время обновляющегося растущего потока информации. Качественно собрать, обработать и сохранить данные позволяют современные информационные технологии, которым уже можно доверять.

С совсем недавно с 2018 года МПГУ начал активно и плотно работать с ведущим отечественным разработчиком национальной платформы цифровизации и поставщиком информационных систем корпорацией «Галактика». На данный момент реализована программа минимум. Внедрен электронный документооборот на базе системы DIRECTUM, что позволило автоматизировать процессы работы с корреспонденцией, служебными записками, поручениями, обеспечивать оперативный контроль исполнения приказов, повысить эффективность работы с договорами, оперативно контролировать разработку учебно-методической документации.

Параллельно МПГУ приступил к реализации модулей, связанных с управлением контингентом учащихся и учебным процессом. В 2019 планируется запуск нового модуля «Приемная кампания». Таким образом, несмотря на верность традициям, МПГУ открыт инновациям. Университет готов совершенствоваться и развиваться, внося соответствующие коррективы, при условии, если изменения оправданы и выводят на качественно иной уровень менеджмента организации.

Многие наши коллеги из других вузов в свою очередь отмечают качество предлагаемых решений корпорации «Галактика». Так, ректор Национального исследовательского Нижегородского Государственного университета имени Н.И. Лобачевского Е.В. Чупрунов уверен в том, что «Галактика» обеспечила максимальную оптимизацию управления учебным процессом университета. В системе ведется учет более 300000 обучающихся всех уровней образования, общее количество зарегистрированных пользователей достигает на данный момент 1000 человек. Мы выяснили, что у наших нижегородских коллег во всех модулях системы ежедневно более 200 пользователей обрабатывают весь объем информации, необходимой для ведения учебного процесса. Таким образом, вследствие внедрения системы «Галактика» и следования принципам опережающего управления ННГУ имени Н.И.Лобачевского получил следующие результаты: интеграция в едином информационном пространстве всех данных, связанных с реализацией учебного процесса; оперативное получение информации в различных срезах и видах представления для принятия управленческих решений; существенное расширение спектра и развитие современных предоставляемых ресурсов студентам и преподавателям.

Ректор Алтайского государственного педагогического университета, одного из крупнейших педагогических университетов Сибири, И.Р. Лазаренко обращает внимание на широкие функциональные возможности и гибкость системы управления вузом «Галактика», информативную пользовательскую документацию, устойчивость к некорректным

действиям пользователей и развитый инструментарий администрирования. Наши коллеги еще в 2014 задумались о выборе системы автоматизации учебного процесса и из ведущих российских вендоров (1С, Тандем, GS-Ведомости) выбрали «Галактику». С 2015 система находится в постоянной эксплуатации.

Пристальное внимание обновлению систем автоматизации вуза уделяют и в далеком Ханты-Мансийском автономном округе - Югре, причем уже сравнительно давно. Цифровая трансформация Югорского государственного университета началась в 2007 году, когда вуз запустил систему «Галактика» для решения задач автоматизации финансово-хозяйственной деятельности и впоследствии стал первым пользователем корпорации «Галактика» в части эксплуатации отраслевых модулей для высшей школы. С 2013 в вузе успешно используют модуль «Расписание учебных занятий». Проректор по учебной работе Р.В. Кучин дает важную информацию о том, что в единой системе хранятся сведения по всем абитуриентам, студентам, аспирантам и преподавателям за последние 10 лет.

Подводя предварительные итоги сказанному, заметим, что тезисное изложение материала не позволяет вывести всю собранную нами информацию в текстовый формат статьи. Мы обобщим количественные показатели по внедрению системы «Галактика» в более чем 10 вузах и представим полученные результаты в магистерском исследовании. Надеемся, что наше сопричастие и мощный научный потенциал кафедры управления образовательными системами Т. И. Шамовай в лице молодых исследователей приведет к качественному обновлению системы управления вузом и будет полезным опережающим соуправлением.

1. *Воровщиков С.Г., Данилова Т.Н. Новая модель формирования кадрового потенциала управления сферы образования// Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Сборник научных трудов Международной научной конференции (12-14 марта 2014 г.). – М.: МАНПО, - Ярославль: Ремдер, 2014. – С. 51-54*

2. *Дмитриев Д.А. Использование информационных технологий в управлении образовательным учреждением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2011 No4. – 87–90 с.*

3. *Кадыров А.С. CRM–система как инструмент автоматизации процесса составления расписания занятий в вузе // Западно-Сибирский педагогический вестник. 2014. No 2.– 150–159с.*

4. *Шамова Т.И., Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Экспериментальные школы как эффективный способ взаимодействия педагогической науки и практики // Управление образованием. – 2009. – № 1. – С. 58-70*

5. *Шамова Т.И. Перспективы развития системы управления образованием// Управление образованием. - 2010. -№ 5. - с. 8-13.*

6. *Шамова Т.И., Худин А.Н., Подчалимова Г.Н. Системное стратегическое управление школой// Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей школ: Сб. статей Первых педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2009 г.). – М., 2009. – С. 127-131*

УДК 374

«Профильная практика - системообразующий фактор формирования готовности обучающихся к выбору профессии». Из опыта работы МБОУ «Лицей №21» города Курска

Губанова Ирина Владимировна, зам.директора по воспитательной работе МБОУ «Лицей №21» г. Курска, kursklyceum21@mail.ru

Аннотация. Профильная практика выступает как системообразующий фактор формирования готовности обучающихся к выбору профессии. В содержание специальной довузовской подготовки в МБОУ «Лицей№21» введена учебная (профильная) практика,

которая служит ознакомлению лицестов с будущей профессией. Учебная практика проходит в больницах, вузах, музеях города, на пленэре, в археологических экспедициях, в языковых лабораториях.

Ключевые слова: профильная практика; профориентации школьников; профессиональное самоопределение; профильное обучение; профессиональные пробы; социальная практика; профильные учебные предметы.

Profile practice is a system-forming factor in the formation of students' readiness to choose a profession» From experience Lyceum №21, Kursk

Gubanova Irina Vladimirovna, Deputy Director, «Lyceum 21», Municipal budget educational institution "Lyceum №21", Kursk city

Abstract. Profile practice acts as a system-forming factor in the formation of readiness of students to choose a profession. In the content of special pre-University training in MBOU "Lyceum№21" introduced training (profile) practice, which serves to familiarize students with the future profession. Educational practice takes place in hospitals, universities, museums of the city, in the open air, in archaeological expeditions, in language laboratories. Profile practice in vocational guidance work of Lyceum is an effective way of formation of professional self-determination of students.

Keywords: world of work; socio-economic profile; professional sample profile; social practices; personal experience; educational and research activities; professional self-identification; self-realisation.

Школьная система профориентации предполагает взаимодействие с различными организациями, предприятиями, учреждениями, а также с семьями обучающихся в целях совершенствования условий профессионального и социального самоопределения школьников в интересах личности и общества.

Профессиональное самоопределение обучающихся, выбор ими будущей профессиональной деятельности – актуальная проблема. Вопросы профориентационной работы рассматривались отечественными учеными: К.М. Гуревичем, А.Е. Голомштоком, Е.А. Климовым, Т.В. Кудрявцевым, Б.Ф. Ломовым, А.К. Марковой, К.К. Платоновым, Н.С. Прыжниковым, М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко, С.Н. Чистяковой и др. Зарубежная наука, связанная с проблемами профессиональной ориентации подрастающего поколения, располагает исследованиями Ф. Парсонса, З. Фрейда, А. Маслоу, К. Роджерса, У. Джейда, Д. Сьюпера, А. Анастаси, Л. Тайлора, Д. Голланда и др.

Большинство ученых называют ряд факторов, влияющих на выбор школьником профессии: позиция членов семьи, учебные заведения, представленные на территории проживания, позиция друзей, престиж, позиция учителей и школьных педагогов, информированность, личные профессиональные планы, способности, склонности.

Разнообразие факторов приводит к сложности выбора. Поэтому профессиональная ориентация учащихся - одна из важнейших педагогических и психологических проблем, решение которой зависит не только от социально-экономических условий государства, но и от выполнения задачи воспитания и образования молодежи, возложенной на школу.

Целью профориентационной работы в школе является создание условий для формирования готовности подростков к профессиональному самоопределению с учетом востребованности профессий на рынке труда и эффективно действующей системы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся. Для достижения цели школа решает задачи расширения представлений обучающихся об отраслях и профессиях, о требованиях к кадрам в условиях научно-технического прогресса и рыночных отношений, о потребностях в работниках близлежащих предприятий и хозяйств; дифференциации помощи учащимся в профессиональном самоопределении в зависимости от интересов, склонностей и способностей, состояния здоровья, пола, возраста и других индивидуальных особенностей юношей и девушек.

Грамотно построенная профориентационная работа позволяет решать проблему выбора школьником будущей профессиональной траектории ещё в старших классах.

Выбор профиля обучения и выбор профессии взаимобусловлены. Допрофильная подготовка должна иметь профориентационный характер, чтобы помочь каждому ученику осознанно построить свою индивидуальную траекторию развития в условиях самостоятельного выбора профиля обучения и сферы будущей профессиональной деятельности.

МБОУ «Лицей №21» - многопрофильное муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение - осуществляет профильную подготовку обучающихся, начиная раннюю профилизацию. Осуществление профильного обучения строится в тесном взаимодействии с вузами города Курска и в интеграции общего и дополнительного образования по профильным дисциплинам. Реализация естественнонаучного профиля осуществляется в тесной связи с Курским государственным медицинским университетом, реализация программы профильного гуманитарного образования проходит при поддержке Курского государственного университета, а информационно-математической и социально-экономической профили реализуются в сотрудничестве с преподавателями Юго-Западного государственного университета.

Профильному обучению предшествует предпрофильное, оно осуществляется в основной школе. Предпрофильное обучение служит выявлению интересов, проверке возможностей ученика на основе специализированных курсов, позволяющих обучающимся получить представления о характере различных видов профессиональной деятельности. В школе введены элективные курсы «Слагаемые выбора профиля обучения и направления образования» и «Выбор профиля обучения». Для более продуктивного выбора профиля обучения осуществляется предварительная диагностика с участием обучающихся и их родителей, которая позволяет определить познавательные потребности и образовательные запросы.

Сочетание базовых и профильных учебных предметов, учет нормативов учебного времени, установленные действующими санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами, позволили в МБОУ «Лицей № 21» разработать собственные учебные планы по социально-экономическому, гуманитарному, естественно-научному, информационно-математическому и физико-математическому профилям.

Учебные планы в профильных классах включают 4 основных блока предметов: профильные учебные предметы, предлагающие повышенный уровень обучения с увеличением объема знаний по сравнению с базисным; сопутствующие родственные учебные предметы, требующие расширенного уровня обучения в процессе интеграции с профильными предметами; дополнительные общеобразовательные предметы из базисного учебного плана, обеспечивающие его целостность, которые изучаются на базовом уровне; индивидуально-развивающие учебные предметы, необходимые для удовлетворения интересов и потребностей обучающихся. Широкие возможности выбора профильных и элективных учебных предметов позволяют ученику выстроить индивидуальную образовательную траекторию.

Профориентационная деятельность в МБОУ «Лицей №21» включает информирование и консультирование обучающихся, психолого-педагогическое сопровождение выбора будущей профессии, ознакомление с миром профессий в рамках предпрофильного и профильного обучения, проведение профессиональных проб и социальных практик на базе колледжей, вузов, предприятий. Наиболее востребованным направлением является совместная деятельность школы с колледжами и вузами по организации профессиональных проб и профильных практик.

Профильная практика выступает как системообразующий фактор формирования готовности обучающихся к выбору профессии, который позволяет сформировать у них способность разбираться в сложившихся жизненных обстоятельствах, анализировать, исследовать, запрашивать и получать психолого-педагогическую и информационную

помощь. Это наиболее важный этап в области профессиональной ориентации. В процессе практики обучающийся приобретает первоначальный опыт в той профессиональной деятельности, которую он собирается выбрать или уже выбрал и имеет возможность определить, соответствует ли характер данной деятельности его способностям и умениям. В практику включены профильный и социальный компоненты.

Профильная практика организуется для 9-х предпрофильных и 10-х профильных классов лицея в июне. В предпрофильных классах она продолжается 15 дней (60 часов), в профильных классах - 20 дней (80 часов). Всего объём практики – 140 часов. Занятия проводятся по подгруппам, по 4 часа в каждой подгруппе. В конце практики обязательный дифференцированный зачет. Руководителями практики являются преподаватели вузов.

Профильная практика естественнонаучного направления проходит на базе Курского государственного медицинского университета и Курской областной клинической больницы в сотрудничестве с Центром довузовской подготовки Курского государственного медицинского университета. В основе содержания практики - общеразвивающая программа «Шаг в медицину», которая сочетает области дисциплин, связанных с изучением человека и практическое знакомство с содержанием профессиональной деятельности медицинских работников. Практическая часть программы включает в себя основы ухода за больными; правила наложения мягких повязок; первую помощь при переломах, правила транспортировки больных на исследования, правила подачи больных в операционную, наблюдения за послеоперационными больными и др. Практические умения являются базой для дальнейшего более глубокого изучения дисциплин терапевтического профиля и прохождения производственных практик в качестве помощника палатной и процедурной медсестры. Успешное прохождение обучающимися раздела «Уход за больными» в случае продолжения ими обучения Курском государственном медицинском университете зачитывается как зачёт на 1 курсе. В классах экономической направленности практика проводится на базе Юго-западного государственного университета. Обучающиеся изучают организацию электронных таблиц, построение диаграмм и графиков в электронных таблицах, основные понятия баз данных, режимы работы, проектирование баз данных, основы программирования в Windows, основные элементы управления, программы MicrosoftWord и MicrosoftPowerPoint. В процессе занятий обучающиеся закрепляют навыки работы с компьютером, углубляют свои знания и получают новые. Логика освоения программы – получение базовых представлений в области маркетинговой, коммерческой и рекламной деятельности – способствует формированию представлений о будущей профессии менеджера по маркетингу, приобретению опыта в коммуникативной деятельности.

В классах гуманитарного профиля осуществляется языковая практика по английскому и французскому языку, которая проходит на кафедре иностранного языка Курского государственного университета. Во время занятий совершенствуются навыки монологической, диалогической речи, обогащается лексический запас, углубляются знания грамматики, фонетики. Работа с познавательными художественными текстами позволяет расширить кругозор, учит обсуждать проблемные вопросы. В рамках сотрудничества с английской компанией «MaryRoseLtd» организованы стажировки обучающихся за границей, создающие условия для совершенствования навыков общения в языковой среде. Стажировка предполагает двухнедельное пребывание обучающихся в Великобритании, знакомство с её историей и памятниками культуры. Школьники традиционно встречаются с мэром города-побратима Курска – Чичестера.

В качестве социального компонента профильной практики выступает участие старшеклассников в деятельности пришкольного лагеря. Это помогает обучающимся получать навыки работы с младшими школьниками. Оздоровительный лагерь с дневным пребыванием «Солнышко» очень востребован, и количество заявлений родителей растёт с

каждым годом. Одним из способов развития лидерских качеств личности обучающихся служит самоуправление в условиях пришкольного лагеря. Школьники имеют возможность почувствовать всю сложность социальных отношений, самосовершенствоваться в социальной активности, развивать социальные инициативы. В качестве показателей эффективности работы по формированию готовности обучающихся к выбору профессии служит поступление выпускников МБОУ «Лицей № 21» г.Курска в вузы города и страны в соответствии с обучением по профилю в старших классах школы.

Сведения о выпускниках 2017-2018 года МБОУ «Лицей № 21»

Направление	Количество выпускников	Количество поступивших в вузы в соответствии с профильным направлением
Естественно-научное	41 человек	35 человек
Историко-филологическое	26 человек	21 человек
Экономико-математическое	51 человек	41 человек

В вузы Курска поступили 70 обучающихся, продолжают обучение в вузах Москвы – 23 обучающихся лица, в вузах Санкт-Петербурга - 16 выпускников лиц, в других городах России – 9. Таким образом, профильная практика предоставляет обучающимся возможность найти и реализовать собственную индивидуальную траекторию на пути от профильного до профессионального образования, сделать осознанный профессиональный выбор.

1. Подчалимова, Г.Н. *Внутренняя система оценки качества образования/ Г.Н. Подчалимова, С.Н. Белова – Курск: ООО «Учитель», 2017. – 124 с.*

2. Шамова Т.И., Воровицков С.Г. *Повышение качества образования на основе интеграции образовательных ресурсов в условиях школы полного дня// Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С. 152-159*

3. Шамова Т.И., Худин А.Н., Подчалимова Г.Н. *Системное стратегическое управление школой// Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей школ: Сб. статей Первых педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2009 г.). – М., 2009. – С. 127-131*

УДК 371

Модель управления образовательной организацией в условиях сетевого взаимодействия

Маякова Ольга Викторовна, зам.директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Лицей №21» г. Курска, kursklyceum21@mail.ru

Первенкова Инна Анатольевна, директор МБОУ «Лицей №21» г. Курска, kursklyceum21@mail.ru

Аннотация. Накопленный в МБОУ «Лицей № 21» опыт работы по сетевому взаимодействию образовательных организаций города позволил администрации учреждения создать собственную модель управления в условиях сетевого взаимодействия, которая имеет традиционную структуру и обеспечивает стабильное функционирование его образовательной системы. Использование сетевого взаимодействия МБОУ «Лицей № 21» станет источником инновационного опыта для образовательных организаций города, что будет способствовать развитию конкурентно-партнерских отношений среди общеобразовательных учреждений во внедрению инноваций.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие; модель сетевого взаимодействия; сеть образовательных учреждений; социальное партнерство; координационный совет.

Model of educational organization management in the conditions of network interaction
 Mayakova Olga Viktorovna, Deputy Director, «Lyceum 21», Municipal budget educational institution "Lyceum №21", Kursk

Pervenkova Inna Anatolyevna, Director, «Lyceum 21», Municipal budget educational institution "Lyceum №21", Kursk

Abstract. The experience of work on network interaction of the educational organizations of the city saved up in MBOU "Lyceum No. 21" allowed administration of organization to create own model of management in the conditions of network interaction which has traditional structure and provides stable functioning of its educational system. Use of network interaction of mbou "Lyceum No. 21" will become a source of innovative experience for educational organizations of the city that will promote development of competitive partner relations among educational institutions on introduction of innovations.

Keywords: network interaction; model of network interaction; network of educational institutions; social partnership; coordination Council.

Формирование компетентной личности, способной к решению задач в различных сферах и видах деятельности в условиях происходящих в обществе изменений, во многом зависит от возможностей каждой школы. Однако ресурсные возможности образовательных учреждений для решения инновационных задач не всегда достаточны. Эта проблема может быть разрешена за счет объединения ресурсов нескольких образовательных учреждений. Использование сетевого взаимодействия в целях развития современных условий образования поможет решить проблему повышения качества результатов общего образования, так как опыт решения образовательных проблем, кадровый и инновационный потенциал участников сетевого взаимодействия способствуют формированию эффективных моделей образовательной деятельности.

Для обеспечения освоения школьниками основной образовательной программы в соответствии с ФГОС НОО и дополнительных образовательных программ в городе Курске была создана сеть между 24 образовательными учреждениями по проблеме «Реализация ООП НОО через урочную и внеурочную деятельность в рамках реализации ФГОС НОО». В основе сетевого взаимодействия лежит понимание «сети» как особого типа совместной деятельности педагогов и обучающихся образовательных учреждений. Данную сеть можно определить как объединение трех составляющих: совокупность позиций, отношений между позициями, потоков ресурсов. В основе реализации плана сетевого взаимодействия лежит системно-деятельностный подход, который предполагает развитие качеств личности на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного наследия. МБОУ «Лицей № 21» принимает активное участие в реализации данного плана по следующим направлениям: «Организация итогового оценивания в начальной школе», «Сетевые инициативы как перспективные формы внеурочной деятельности в начальном общем образовании», «Становление личностных характеристик младших школьников в соответствии с ФГОС НОО», «Познавательная деятельность младших школьников во внеурочное время в соответствии с ФГОС НОО».

В работе групп сетевого взаимодействия наряду с МБОУ «Лицей № 21» ежегодно принимают участие от шести до десяти общеобразовательных учреждений, заинтересованных перечисленными проблемами. При этом они сохраняют независимость своей основной деятельности, взаимодействуя лишь по поводу конкретной проблемы, объединения ресурсы для ее разрешения. Состав рабочих групп зависит от территориальной расположенности образовательных организаций, темы сетевого взаимодействия на конкретный учебный год, статуса учреждения (лицей, гимназия, общеобразовательная школа). Ежегодно на научно-практических конференциях обсуждаются практики и опыт сетевого взаимодействия учителей системы начального общего образования из образовательных учреждений города Курска.

Выделим три основных направления, которые реализуются на базе МБОУ «Лицей № 21» в рамках сетевого взаимодействия:

– модель психологического сопровождения младших школьников, особенности программ внеурочной деятельности «Тропинка к своему Я» и «Мир, в котором я живу», их интеграция с курсами внеурочной деятельности духовно-нравственного направления («Основы православной культуры», «Край, которым горжусь!»);

– создание совместных электронных образовательных ресурсов («Удивительные птицы мира», «Путешествие по заповедным местам России», «Книга памяти» и другие);

– проектно-исследовательская деятельность (заседания научного общества; фестиваль национальных культур «В дружбе народов - единство России», в рамках которого обучающиеся защищают научно-исследовательские проекты на заявленные темы).

Данный выбор обусловлен большим опытом в работе лица по данным направлениям. Так, с целью формирования у обучающихся основ научного мировоззрения и навыков исследовательской и проектной деятельности в лицее была создана модель НОУ «Лицеист». Педагоги готовят с обучающимися 3-11 классов проектные и исследовательские работы по учебным секциям: подготовительной, лингвистической, естественно-научной и социальной. Ежегодно участниками научного общества «Лицеист» становятся не только обучающиеся лица, но и представители других школ города.

Обучающиеся представляют свои работы на заседаниях отдельных секций и на итоговой лицейской конференции «Планета Знаний». В конференции ежегодно участвуют педагоги вузов-партнеров, методисты городского научно-методического центра. Лучшие работы обучающихся представлены на конференциях и фестивалях городского, регионального и межрегионального уровней: «Молодежь - фундамент инновационного развития России», «Шаг в будущее», «Мой заповедный остров» (на базе Центрально-Черноземного государственного заповедника имени профессора В.В. Алёхина) и др. Одним из наиболее значимых фестивалей является для наших обучающихся Всероссийский фестиваль научных открытий и инициатив «Леонардо», проводимый в Москве на базе Химико-технологического университета им. Д.И. Менделеева. Обучающиеся лица были не только участниками, но и становились лауреатами этого фестиваля.

Традиционным стало проведение на базе лица тематических дней по разным проблемам: тематический день «День птиц» (занятие курса внеурочной деятельности «Земля – наш общий дом!» по теме «Когда птицы прилетают, тогда и весна приходит», мастер-класс «Международный день птиц», экологический фестиваль «Идет матушка-весна, отворяй-ка ворота!»); тематический день «В мире ценнее всего доброта» (интегрированный урок литературного чтения и изобразительного искусства, занятие курса внеурочной деятельности «Мир, в котором я живу» по теме «В мире эмоций», классный час по теме «Спешите делать добро!») и другие.

В свою очередь, обучающиеся лица принимают участие в реализации инициатив творческих групп учителей начального общего образования на базе других образовательных организаций: дистанционного интеллектуального конкурса-игры «Экологическая эстафета», викторины «За эту память мы в ответе»; фестиваля «И помнит мир, спасенный...» и др.

Опыт работы в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций города, а также необходимость повышения инновационной активности и эффективности развития учреждения привели к необходимости совершенствования модели управления образовательной организацией. Новизна данной идеи состоит в использовании интегрированного подхода к организации управления в условиях сетевого взаимодействия с учетом специфики образовательного пространства в целом и особенностей образовательной системы МБОУ «Лицей № 21».

Лицей обладает ресурсным потенциалом, позволяющим активно участвовать в реализации плана сетевого взаимодействия. Внутренние ресурсы: кадровые (управленческая команда способна мобильно принимать, понимать и решать задачи в условиях динамичных изменений в образовании); высокопрофессиональный педагогический коллектив,

обладающий принципиально новым педагогическим мышлением (95 штатных педагогов, из них высшей квалификационной категории – 30 человек, I квалификационной категории – 33 человека и 28 преподавателей – совместителей из вузов-партнеров (ФГБОУ ВО ЮЗГУ, ФГБОУ ВО КГМУ, ФГБОУ ВПО КГУ); материально-технические (2 актовых зала, 2 спортивных зала, школьный стадион, 42 оборудованных учебных кабинета, 2 компьютерных класса, 1 медиакabinet, 2 кабинета хореографии, 2 мастерские, 2 библиотеки, 2 столовые, медицинский кабинет, кабинет логопеда, 2 методических кабинета, кабинет психологической службы, тир; читальный зал библиотеки оборудован рабочими местами для 20 читателей, компьютерами, подключенными к сети Интернет). Внешние ресурсы: инновационно-ориентированная образовательная среда, мощный кластер социального партнерства (в лицее организовано сотрудничество 1-4 классов с курской картинной галереей им. А.А. Дейнеки (в рамках реализации музейно-педагогической программы «Здравствуй, музей!»); Курским областным краеведческим музеем; Курским областным археологическим музеем; Курским областным литературным музеем; Курским городским планетарием; ОКУК «Курская областная библиотека для детей и юношества»; музеем космонавтики; МБУ ДО «Дворец пионеров и школьников города Курска»; МБУ ДО «Дворец детского творчества» Сеймского округа; детской школой искусств №6).

Цель инновации – создание адекватной современным и перспективным тенденциям развития образования системы управления образовательной организацией в условиях сетевого взаимодействия. Цель определила следующие задачи:

1. Провести критический системный анализ опыта образовательных организаций, реализующих инновационные программы в рамках внедрения ФГОС НОО, обобщить теорию и практику управления сетевым взаимодействием с целью использования и адаптации передового педагогического опыта.

2. Внедрить наиболее эффективные методы и технологии управления лицеем в условиях сетевого взаимодействия.

3. Разработать организационно-управленческие схемы сетевого взаимодействия с социальными партнерами.

4. Объединить и оптимально распределить материальные и кадровые ресурсы сетевых партнеров с целью создания образовательной среды для эффективной реализации ФГОС НОО и повышения качества образования.

Разработка модели управления лицеем в условиях сетевого взаимодействия предполагает: организационные мероприятия, управленческую диагностику; проектирование и планирование совместной деятельности; организацию работы по реализации плана и её регулирование; мотивацию субъектов и координирование деятельности; контроль и оценку результатов. Составной частью модели управления в условиях сетевого взаимодействия является создание системы управления сетевым взаимодействием, включающее следующие этапы: выявление модели сетевого взаимодействия и диагностика уровня готовности общеобразовательных учреждений, входящих в сеть, к соответствующей модели управления (адаптивная, модель использования внешних ресурсов, ситуационная, модель партнерских взаимоотношений); выявление проблем, стоящих перед сетью, и постановка задачи разработки модели управления; моделирование органов управления сетью; создание координационного совета (в составе заместителей директора, руководителя методического объединения), определение их функционала; создание системы мотивации для участников и субъектов сетевого взаимодействия; выявление результативности деятельности участников сетевого взаимодействия.

Координационный совет - вид коллегиального органа управления, совмещающего административно-управленческую и профессионально-педагогическую деятельность, решающего задачи сетевого взаимодействия образовательного учреждения. Оперативно-тактическое управление осуществляется на уровне рабочих групп (проектных и про-

блемно-творческих), которые разрабатывают нормативно-правовые акты, содержание программ для реализации плана сетевого взаимодействия, согласование графиков реализации. Для проведения отдельных образовательных событий, проектов, разработки программ формируются временные группы, состоящие из учителей начального общего образования, педагогов дополнительного образования, воспитателей групп продленного дня, старших вожатых, педагогов-психологов; назначаются ответственные.

Координационный совета осуществляет следующие функции: запрашивает, обобщает информацию о кадровых, методических, материально-технических ресурсах общеобразовательных учреждений сети; согласует программы, реализуемые в рамках сети; составляет перечень программ и образовательных событий, реализуемых в условиях сетевого взаимодействия; анализирует информацию об образовательных ресурсах образовательных учреждений других типов и видов, которые могут быть использованы для реализации программ, мероприятий в условиях сетевого взаимодействия; анализирует информацию о ресурсах учреждений культуры и спорта, которые могут быть использованы для реализации практической части программ в условиях сетевого взаимодействия; вырабатывает предложения, рекомендации по изменению в нормативной базе общеобразовательных учреждений для организации эффективного взаимодействия.

Модель управления лицеем в условиях сетевого взаимодействия направлена на обеспечение многообразия организационных форм образования, отражающих текущие и перспективные образовательные потребности обучающихся, способствующих развитию личностного потенциала каждого ребенка и росту профессионализма педагогов.

1. Бабанский Ю.К. *Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) // Избранные педагогические труды.* М.: Педагогика, 1989. 560 с.

2. Воровицков С.Г. *Сетевое взаимодействие школы и профессионального сообщества как ресурс эффективного решения инновационных проблем// Педагогическое образование и наука.* – 2014. – № 2. – С. 22-25

3. Подчалимова, Г.Н. *Внутренняя система оценки качества образования/ Г.Н. Подчалимова, С.Н. Белова – Курск: ООО «Учитель», 2017. – 124 с.*

4. Шамова Т.И., Воровицков С.Г. *Повышение качества образования на основе интеграции образовательных ресурсов в условиях школы полного дня// Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования.* – М.: АПК и ППРО, 2010. – С. 152-159

3. Шамова Т.И., Худин А.Н., Подчалимова Г.Н. *Системное стратегическое управление школой// Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей школ: Сб. статей Первых педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2009 г.).* – М., 2009. – С. 127-131

ОГЛАВЛЕНИЕ

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

<i>Воровщиков С.Г., Шклярова О.А.</i> Шамовские чтения: методолого-теоретический ресурс развития научной школы Управления образовательными системами	4
<i>Шамова Т.И.</i> Кластерный подход к развитию образовательных систем	11
<i>Ясвин В.А.</i> Инструментарий экспертно-проектного управления развитием школьной среды	15
<i>Осипова О.П., Ломоносова Н.В.</i> Цифровая грамотность как феномен современной педагогической науки и практики	24
<i>Цибульникова В.Е.</i> Концептуализация педагогических идей научной школы Т.И. Шамовой	27
<i>Степанов С.Ю., Климова Т.А., Степанова Ю.В.</i> Проблематика полилогизма и рефлексии в современном образовании	33
<i>Афанасьев В.В., Афанасьева И.В.</i> Методология «современной» теории управления образовательными системами: структура и содержание	41
<i>Загуменнов Ю.Л.</i> Демократизация управления в высшей школе	49
<i>Ржевская А.В., Морозова Н.А., Осипенко Л.Е.</i> Цифровые форматы школьных лабораторных работ по физике	52
<i>Кертаева Г.М., Жапанова Р.Н.</i> Теоретические основы формирования навыков здорового образа жизни у учащихся	55
<i>Галева Н.Л.</i> Критерии и показатели качества внутришкольного управления	59
<i>Плешаков В.А.</i> Об интернет-мемах как проявлении архетипов коллективного бессознательного в Сети	64
<i>Новикова Г.П.</i> Анализ состояния современного дошкольного образования и проблем реализации ФГОС ДО	71
<i>Назаренко-Матвеева Т.М.</i> Россия – Индонезия: опыт формирования культуры межнационального общения	79
<i>Нгуен Тхи Тхань Туен.</i> К вопросу о состоянии и проблеме качества образования во Вьетнаме	83
<i>Аветисян А.А.</i> Сравнительный анализ систем высшего образования в России и Армении	86
<i>Мамедова И.О.</i> Научно-теоретические основы подготовки будущих учителей начальных классов школ Азербайджана к инновационной деятельности	89
<i>Турдыбеков М.К., Турдыбекова К.М., Турдыбеков К.М., Шульгина-Таращук А.С.</i> Модернизация образования Казахстана в рамках компетентностного подхода	93
<i>Перевозный А.В.</i> Управление внедрением дифференциации в практику работы школы Белоруссии	96
<i>Ермаков Д.С., Голубина Е.Н., Ермаков А.С.</i> Педагогические проблемы образования для устойчивого развития	100
<i>Беляев В.И.</i> Проблемы роста социальной педагогики как науки	103
<i>Витковская И.М., Соловьева Т.А.</i> Подготовка управленческих кадров для сферы образования в педагогической магистратуре	107
<i>Федотова М.А., Мартынов И.А.</i> Использование интеллектуальных систем решения стратегических задач управления школой и вузом в условиях цифровизации	111

2 РАЗДЕЛ. ПРОЕКТНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

<i>Шклярова О. А.</i> Терминологический аппарат проектного менеджмента в научно-педагогических исследованиях	117
<i>Куришкина Л. А.</i> О портфеле проектов для достижения стратегических целей развития современной школы	122
<i>Ярулов А.А.</i> Смысловые ориентиры проектирования интегративного управления в сфере образования	124
<i>Балабаева Е.А.</i> Основные проблемы проектирования содержания образовательных программ высшего образования в процессе информатизации	129
<i>Нечаев М.П.</i> Профориентационное взаимодействие образовательных организаций в системе «школа-вуз»	131
<i>Кудрявцева Д.А.</i> Проект «Корпоративный университет» как фактор эффективного управления системой повышения квалификации работников МПГУ	136
<i>Руднев И.Ю.</i> Актуальные проблемы проектирования электронных образовательных ресурсов в условиях развития среды учреждения высшего образования	140
<i>Сапожникова Е.А.</i> Актуальность формирования проектных компетенций у бакалавров в теории и практике педагогики	144
<i>Чернецова Н. Л., Помазова О. В.</i> Педагогический менеджмент как инструмент управления проектной деятельностью обучающихся	147
<i>Авдошина Н. И.</i> Гражданско-патриотическое воспитание в системе воспитательной работы центра образования «Самсон»: традиции, инновации, перспективы	151
<i>Гетманов Н. С.</i> Проектирование системы педагогического управления гражданско-патриотическим воспитанием обучающихся	155
<i>Гуськова С. К., Самойлова Н.Б.</i> Сезонные школы МПГУ – как инновационный образовательный проект	157
<i>Ильина А. В., Коптелов А. В., Машуков А. В., Обоскалов А. Г.</i> Региональные особенности реализации проекта поддержки школ с низкими результатами обучения	160
<i>Никитина А.С.</i> К вопросу о проектировании деятельности по развитию образовательного комплекса в условиях инклюзивного образования	163
<i>Эмирова К.В.</i> Педагогическое проектирование информационного ресурса для эффективного управления подготовительным этапом государственной итоговой аттестации	165
<i>Соболева О. В., Шестакова Н. В., Павлович И. Г.</i> Роль школьного профессионального сообщества в создании среды творческого взаимодействия	170
<i>Демина М. В.</i> Основы разработки и реализации школьного проекта «Неделя презентаций»	173
<i>Чарнецкая Ж. Н.</i> Экологические проекты как ресурс достижения метапредметных образовательных результатов	176
<i>Баймаханов А.Б.</i> Проектирование учебного онлайн-курса «Искусство коммуникации»	180

3 РАЗДЕЛ. ВНУТРИШКОЛЬНАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ:

СОВРЕМЕННЫЕ РЕСУРСЫ И РЕЗЕРВЫ РАЗВИТИЯ

<i>Помазков В.В.</i> Стратегические линии повышения качества образования: основные направления образовательной деятельности школы	185
<i>Боговая А.Г.</i> Внутришкольная система управления качеством образования	188

детей с ОВЗ на примере Австралии	
<i>Анискина О.С.</i> Совершенствование кадровой политики в управлении учреждениями дополнительного образования в сфере культуры	191
<i>Наумов А.В., Ешкилев Ю.Б.</i> Использование программы «1С: учёт обращений» как ресурс развития внутришкольной системы управления качеством образования	195
<i>Щербакова Ю.В.</i> К вопросу о развитии личностных качеств руководителя образовательной организации	198
<i>Исайкина И.Ю.</i> Развитие кадетского образования в условиях МБОУ «Ялтинская средняя школа № 11» МОГО Ялта Республики Крым	201
<i>Шуранова Е. Н.</i> Мониторинг воспитательной работы как условие управления качеством в дошкольном отделении образовательной организации	205
<i>Тюляева Т. И.</i> Преимущества образовательного пространства учебной организации: учеником является каждый	208
<i>Машина Е. Б.</i> Метапредметные образовательные результаты: проблемы и пути решения	212
<i>Кокibasова Г.Т., Дюсекеева А.Т., Омарова А.Т.</i> Методология CLIL как инструмент обучения химии на иностранном языке	216
<i>Карсакова Г. Н., Шулакова И. О.</i> Мотивационно--целевая функция управления в системе «учитель-ученик» как предмет исследования на педсовете	219
<i>Арутюнян Е. Х.</i> Технология ИСУД как ресурс управления качеством профессионализма учителя в методической системе школы	223
<i>Фролова С.Л., Куницына С.М.</i> Особенности формирования правового сознания младших школьников	227
<i>Попов Н.Е.</i> К вопросу об использовании компьютерного нотного набора в обучении в детских музыкальных школах и школах искусств	232
<i>Бирюкова М. В.</i> Арт-терапия как дидактический и здоровьесберегающий ресурс обучения	236
<i>Моложавый М.М.</i> Формирование системы оценки достижений учащихся в курсе «География материков и океанов»	239
<i>Аршукова С. А., Голикова Т.В., Березина М.Р.</i> Анализ содержания и структуры заданий всероссийской проверочной работы по биологии	242
4 РАЗДЕЛ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Коростелева А.А., Крючкова Е.А.</i> Межпредметные понятия как инструмент интеграционного взаимодействия предметов социально-гуманитарного цикла (Россия и Франция)	245
<i>Коваль Т.В.</i> Модели интеграции и достижение метапредметных результатов образования	250
<i>Еремина Ю.Б.</i> Терминологический анализ фундаментальных научных трудов социально-гуманитарного цикла Американской Ассоциации Междисциплинарных Исследований	254
<i>Жарковская Т.Г.</i> Воспитательный аспект межпредметной интеграции	257
<i>Кузнецова И.И.</i> Воспитательный ресурс современного урока средствами межпредметного содержания «Физика», «История», «Краеведение»	260
<i>Королева Г.Э.</i> Роль электронного учебника в формировании единого межпредметного содержательного пространства социально-гуманитарного профиля	266
<i>Суходимцева А.П.</i> Реализация межпредметного взаимодействия в деятельности учителя	270

<i>Амбарцумова Э.М.</i> Реализация интегративного подхода в программах повышения квалификации учителей географии	275
<i>Французова О.А.</i> Конвергенция в образовании: soft-skills или неакадемические (жизненные) навыки школьников	278
<i>Дюкова С.Е.</i> Метапредметные образовательные результаты: умение работать с графиками и диаграммами в КИМ ГИА	283
<i>Климанова Е.В.</i> Формирование умения задавать исследовательские вопросы в программе ТМДО «Одарённый ребенок» у младших школьников	287
<i>Феофанова О.Р.</i> Межпредметное взаимодействие в школе для развития духовно-нравственного воспитания детей	291
<i>Постникова Я.Д.</i> Психолого-педагогические условия реализации межпредметного подхода в начальной школе	294
<i>Алексеева Н.И., Чуксаева С.Р.</i> Интеграция предметов художественно-эстетического цикла в современной школе	297
<i>Максимова И.Ю.</i> Межпредметное взаимодействие в форме интегрированного содержания урока английского языка	299
<i>Буревестников С.А., Бурма А.В., Стародуб О.И., Кондратюк О.В.</i> Межпредметное взаимодействие физической культуры с различными предметами в школе как формирование компетенций личностного развития одаренных детей	303
<i>Большакова О.Н.</i> Проблемы межпредметной интеграции в современной школе	307
<i>Чернова Н.В., Большакова О.Н.</i> Межпредметное взаимодействие в форме интегрированного содержания урока технологии и обществознания в 8 классе	310
<i>Большаков А.П.</i> Из опыта работы по формированию экологической грамотности старшеклассников на основе междисциплинарного подхода	312
<i>Гевуркова Е.А., Французова О.А.</i> Формирование универсальных учебных действий старшеклассников на заданиях по истории, географии и обществознанию	315
<i>Малахова К.М.</i> Межпредметное взаимодействие в школе для развития одаренности детей	318
<i>Плюснина Т.А., Аргунова М.В.</i> Технологические подходы для развития когнитивных способностей школьников	322
<i>Постников П.А.</i> Реализация межпредметной интеграции в образовательной программе подготовки спортсменов компьютерного спорта	326
5 РАЗДЕЛ. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФГОС СТАРШЕЙ ШКОЛЫ: АКТУАЛЬНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ	
<i>Алексаикина Л.Н.</i> ФГОС и проектирование познавательной деятельности старшеклассников при изучении истории: опыт, современные вызовы, перспективы	330
<i>Александрова О.М., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н.</i> Что должны дать ученику уроки русского языка в старшей школе?	334
<i>Аристова М.А.</i> Общекультурная компетенция учащихся как планируемый результат литературного образования в старшей школе	337
<i>Беляева Н.В., Синельников И.Ю.</i> Потенциал межпредметных связей литературы и обществознания в старшей школе (на примере творчества Ф.И.Тютчева)	341
<i>Бердышева Л.Р.</i> Использование приемов медиапроектирования на уроках литературы для достижения предметных и метапредметных результатов	345
<i>Бурцев И.В.</i> Реализация проектной и исследовательской деятельности в	349

условиях опережающего внедрения ФГОС СОО	
<i>Городецкая Н.И.</i> Федеральный государственный образовательный стандарт – приглашение к научно-педагогическому творчеству	353
<i>Заграничная Н.А.</i> Особенности деятельностного компонента системы метапредметных результатов обучения химии	356
<i>Казакевич В.М.</i> Двухкомпонентный модульный подход к разработке ФГОС по технологии	360
<i>Королева Г.Э.</i> Актуализация деятельностного подхода к обучению в новом образовательном стандарте (на примере предмета «Экономика»)	364
<i>Критарова Ж.Н.</i> ФГОС в условиях полиэтнической школы: проблемы и пути решения	367
<i>Паришутина Л.А.</i> Реализация требований ФГОС к предметам и метапредметным образовательным результатам через учебно-исследовательскую деятельность в процессе изучения биологии	371
<i>Романова М.Ю.</i> Обновление содержания экономического образования учащихся старших классов	374
<i>Семенова Г.Ю.</i> Особенности организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся на этапе старшей школы	377
<i>Синельников И.Ю.</i> ФГОС старшей школы как инструмент обновления образования: проблемно-рискологический анализ	380
<i>Стрижекурова Ж.И.</i> Реализация технологии проектно-исследовательской деятельности по литературе в информационно-образовательной среде современной школы	384
<i>Супрун А.М.</i> ФГОС старшей школы и учитель истории: неожиданная встреча	388
<i>Суходимцева А.П.</i> К проблеме формирования межпредметных умений старшеклассников в условиях реализации ФГОС	392
<i>Шамчикова В.М.</i> Особенности реализации новых требований ФГОС СОО в условиях обновления содержания литературного образования	396
6 РАЗДЕЛ. РЕФЛЕКСИВНЫЕ И СОТВОРЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ И УПРАВЛЕНИИ ИМ	
<i>Федорова Е.П.</i> Рефлексивные методы исследования жизнетворчества	399
<i>Оржековский П.А., Степанов С.Ю.</i> Проблема выбора дидактических систем (учебников и учебных пособий) и использования рефлексивных методов для повышения эффективности естественно-научного образования	406
<i>Печерица Э.И.</i> Сотворческие практики в системе повышения квалификации учителей	414
<i>Гришаева М.А.</i> Образно-символическая рефлексия на уроках иностранного языка	420
<i>Искрижицкая А.В.</i> Методика «Композиция поля задач и проблем» – сотворческая форма организации коллективной деятельности при выполнении заданий открытого типа	424
<i>Курочкина А.И.</i> Рефлексивный полилог – средство достижения высоких образовательных результатов при изучении иностранного языка	430
<i>Филитова Е.В.</i> Позициональная дискуссия как рефлексивный метод развития коммуникативной компетенции	432
<i>Гришаева М.А., Искрижицкая А.В., Курочкина А.И., Филитова Е.В.</i> Измерение эффективности рефлексивно-сотворческих форм работы на уроках английского языка	434
<i>Образцова С.В.</i> Возможности реализации педагогики сотворчества в рамках выполнения учащимися интегрированного проекта	438
<i>Кузнецова Е.В.</i> Студенческие опросы как инструмент рефлексивных практик	441

в высшем образовании	
<i>Лебедева Н.Д.</i> Моделирование системы воспитательной работы гимназии на принципах гуманной педагогики сотворчества	443
<i>Прибыткова О.В.</i> Неделя-презентация классов как форма представления воспитательной деятельности куратора в школе «Самсон»	445
<i>Воронцова А.Э.</i> Организация второй половины дня обучающихся как ресурс развития личностных и коммуникативных компетенций обучающихся	449
<i>Петренко А.И.</i> Почему определенная часть родителей не сотрудничает со школой в деле воспитания собственных детей	452
<i>Горелова И.В.</i> Активные коммуникативные практики обучения иностранному языку средствами технологии «Языковой портфель»	455
<i>Кунаева А.В.</i> Предупреждение дисграфии на этапе обучения грамоте	459
7 РАЗДЕЛ. ШКОЛЬНОЕ МЕТАОБРАЗОВАНИЕ: МАСШТАБНОСТЬ ПЕРЕМЕН И ПЕРИФЕРИЙНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ	
<i>Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г.</i> Игровое картирование мира: характеристика ключевых процессов	462
<i>Гилядов С.Р.</i> Школьная практика реализации метапредметного подхода	465
<i>Петрова И.Ф.</i> Межпредметность и надпредметность как методические инструменты экологизации образования	468
<i>Терешкина Н.А.</i> Организация и управление проектной деятельностью в гимназии как условие достижения и инструмент диагностики метапредметных результатов для повышения уровня качества гимназического образования	473
<i>Барлуков А.М., Барлукова Э.Т.</i> О развитии теории самоактуализации личности обучающегося в интересах устойчивого развития	476
<i>Жумагулова С.К., Абилдаева Г.Б., Шакирова Ю.К.</i> Образование в контексте устойчивого развития	478
<i>Осолодкова Е.В.</i> Анализ причин неуспеваемости младшего школьника	481
<i>Шульгина-Таращук А.С., Турдыбекова К.М.</i> Использование инновационных технологий в образовании	484
<i>Русаква Я.В.</i> Понятие и виды правовых компетенций обучающихся кадетских классов	488
<i>Желудев А.И.</i> Формирование экономической компетентности старшеклассников как педагогическая проблема	491
<i>Пронина Е.В.</i> Образовательная технология урока-квеста как эффективный ресурс интеграции математического образования	495
<i>Леонова Н.В.</i> Достижение личностных результатов средствами портфолио	499
<i>Антипова Д.Ю.</i> Дидактическая игра как ресурс развития устойчивой учебной мотивации младших школьников	501
<i>Вихорева Н.И.</i> Интеллект-карта как прием развития навыков письма обучающихся современной школы	504
<i>Никитина Т.В.</i> Педагогические условия реализации методической системы физико-технического образования школьников	508
<i>Рычкова А.И.</i> Исследование ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома	511
<i>Бугрова Л.В.</i> Смысловая модель «метафора» в системе работы по развитию речевой компетенции	516
<i>Барзенкова Е.И.</i> Содержание и методика использования инновационных технологий в процессе преподавания русского языка и литературы	520
<i>Карпунина П.А.</i> Управление научно-методической работой в образовательном учреждении на основе системно-деятельностного подхода	523
<i>Хохлова Н.Ю.</i> Основные этапы и приоритетные тенденции развития	527

отечественной системы дополнительного образования	
<i>Коватёва С.С., Журин Е.А.</i> Использование интерактивной доски для достижения учащимися предметных результатов	530
<i>Кузнецова А.И.</i> Конкурентоспособность региональной дошкольной образовательной организации: миф или реальность?	533
<i>Чарнецкий С.Н.</i> Театральная педагогика. Опыт театральных фестивалей ГБОУ Школа № 1234	536
<i>Тараскина М.М.</i> Вариант модели обучения учеников английскому языку в средней школе на основе проблемно-модульного подхода	540
<i>Гадамаури А.М.</i> Актуальность формирования первоначальных экономических представлений дошкольников в современных условиях	544
<i>Кожурова Д.К.</i> Исследование ситуативной тревожности у старшеклассников в период подготовки к итоговой государственной аттестации	547
<i>Махасян Н.С., Байрамова Э.В., Королева Т.К.</i> Формирование познавательного интереса дошкольников к устройству предметного мира в процессе исследовательской деятельности	551
<i>Мацнева С.В.</i> Психологическое содержание музыкальной деятельности	553
<i>Малхасян Н.С.</i> Формирование у дошкольников познавательного интереса к истории предметного мира в конструкторской деятельности	557
<i>Токарев А.А.</i> Экологическое воспитание устойчивого развития в отечественной и зарубежной системах образования	560
8 РАЗДЕЛ. СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВЫЕ, СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ, ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	
<i>Афанасьев В.В., Афанасьева И.В., Куницына С.М.</i> Формирование готовности студентов принимать грамотное управленческое решение в трудовой деятельности	563
<i>Любченко О.А.</i> Педагогическая интернатура – новый межуровневый тип производственной практики	569
<i>Арасланова А.А.</i> Сетевое партнерство как фактор модернизации высшего образования	575
<i>Сухова Е.И.</i> Проблемы в становлении успешности обучающихся колледжа в процессе профессиональной подготовки	578
<i>Дмитриева Е.Е.</i> Тенденции современного образования: личностно-ориентированная цифровая образовательная среда	582
<i>Афанасьев В.В., Афанасьева И.В.</i> Феноменология подходов и методов решения управленческих проблем или еще раз о корректности их применения в образовательной практике	586
<i>Ржевская А.В., Морозова Н.А., Осипенко Л.Е.</i> Цифровизация школьного физического образования	594
<i>Ваганова Н.О.</i> Независимая оценка качества подготовки кадров	598
<i>Федотова М.А., Аргуновский Д.И.</i> Совещания как эффективный формат реализации функций организационно-экономического механизма управления школой и вузом в условиях цифровизации	601
<i>Артёмюк Е.Н.</i> Система менеджмента качества образования как объект изучения магистрантами	606
<i>Усова С.Н.</i> Особенности выбора профессии и направлений подготовки в вузах современной молодёжьёю	609
<i>Ашихмина Е.А., Ашихмин С.А., Фридман М.Ф.</i> Реализация компетентностного подхода в физико-математической подготовке участников чемпионата	614

Worldskills как условие инновационного развития России	
<i>Горбатова О.А.</i> Стратегии эффективной подготовки будущего учителя начальных классов в педагогическом вузе	618
<i>Верясова Е.С., Гумен О.И.</i> Профессиональная позиция педагогов дополнительного образования детей Московской области: социологический аспект	622
<i>Драницына Е.Г., Ибрагимова Л.А.</i> Оптимизация образовательного процесса в системе среднего профессионального образования посредством модульной технологии обучения	626
<i>Жаркова Н.Н., Немова Ю.Ю.</i> Связь между работодателем и образовательной организацией в контексте решения производственных задач на предприятии	630
<i>Ильина А.В.</i> Прикладные аспекты развития проектных компетенций педагогических работников средствами дополнительных профессиональных программ	635
<i>Калинина А.А.</i> Основы формирования готовности к мониторингу качества АООП у будущих бакалавров	639
<i>Карасова И.С., Леонова Е.А., Селезнева Е.А.</i> Теоретико-практические аспекты организации производственной практики студентов педвуза как комплексная проблема	642
<i>Красильников А.А., Закиров Ф.Х.</i> Подкастинг как инновационный метод обучения в высшем медицинском образовании	646
<i>Ксенофонтова А.А.</i> Контроль и оценка применения балльно-рейтинговой системы преподавателями вузов	649
<i>Фролова С.Л., Куницына С.М.</i> Теория и практика моделирования профориентационной среды образовательной организации	652
<i>Менищикова И.А., Маркина Н.В.</i> Развитие психолого-педагогических компетенций педагогических работников образовательных организаций в условиях действия профессиональных стандартов	657
<i>Подымова Л.С.</i> Самоопределение педагогов в ситуации неопределенности	661
<i>Сотникова М.С.</i> Персонификация профессиональной деятельности педагога как педагогическая проблема	663
<i>Суганова М.И., Хмызова Н.Г., Правдюк В.Н.</i> Роль экономической культуры в формировании компетентности будущих педагогов профессионального обучения	665
<i>Тарасова О.В.</i> О значимости курса «Введение бакалавров в педагогическую деятельность» при подготовке учителя математики	669
<i>Хромова С.А.</i> Эволюция концепции Бренда работодателя компании, бренд 3.0 как инструмент привлечения кадров в сфере образования	672
9 РАЗДЕЛ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ	
<i>Подчалимова Г.Н., Белова С.Н.</i> Проектирование внутренней системы оценки качества дополнительного профессионального образования	675
<i>Ильина И.В.</i> Технология управления развитием образовательного процесса на основе полисубъектности	677
<i>Нащекина Н.В.</i> Прогностическая направленность проектного управления в образовательной организации.	682
<i>Федотина Е.В.</i> Нормативно-методическое обеспечение проектного управления в образовательной организации.	685
<i>Анненкова Н.В., Бражник О.Ю.</i> Развитие полисубъектности участников образовательного процесса.	688
<i>Шакин А.Г.</i> Формирование цифровой образовательной среды образовательной организации	691

<i>Шершинева Е.Г.</i> Проект: «Школа гражданской активности» как условие достижения личностных результатов обучающихся.	694
<i>Шахова С.С.</i> Использование результатов прогнозирования кадровых потребностей экономики в управлении развитием кадрового потенциала региональной системы образования.	697
<i>Травкина Н.Н., Некрасова Л.В.</i> К вопросу об управлении развитием педагогических кадров в условиях модернизации региональной системы среднего профессионального образования.	701
<i>Некрасова Л.В., Шахова С.С.</i> Прогнозирование кадровых потребностей экономики как элемент управления региональной системой профессионального образования.	706
<i>Книжниковая З.О.</i> Идеи опережающего управления Т.И. Шамовой и внедрение цифровых инноваций (КИС УЗ «Галактика»). Из опыта коллег.	710
<i>Губанова И.В.</i> Профильная практика - системообразующий фактор формирования готовности обучающихся к выбору профессии.	712
<i>Маякова О.В., Первенкова И.А.</i> Модель управления образовательной организацией в условиях сетевого взаимодействия.	716

Подписано в печать 15.04.2019 г. Формат 60x90/16.
Печать офсетная. Усл. п.л. 56,7. Тираж 300 экз.
Издательство «5 за знания»
Тел/факс: +7-495-225-45-09, e-mail: 5zz@mail.ru