

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

Главный редактор

С. В. Наумов, д. п. н., профессор, министр образования Нижегородской области

Редакционная коллегия

Л. В. Агафонова — к. п. н., доцент, ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

Н. Ю. Бармин — д. с. н., доцент, ректор ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Герасимова — к. ф. н., начальник научно-исследовательского отдела ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребенев — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского

И. Х. Каримова — д. п. н., профессор, академик, президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

Т. Н. Князева — д. психол. н., профессор, зав. кафедрой общей психологии НГПУ им. К. Минина

М. А. Краснова — к. п. н., доцент, проректор по научно-методической работе ГУО «Минский областной институт развития образования» (Беларусь)

В. П. Ларина — д. п. н., профессор, ректор АНОО ДПО(ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

Содержание

Образовательная политика

Стратегия и управление

- А. А. Хван*. Теоретические и практические проблемы реализации ФГОС ВПО «Педагогическое образование» _____ 4
- Т. Л. Шабанова*. Психологические условия формирования компетентности студентов педагогического вуза _____ 10
- Е. Г. Гуцу*. Диагностические действия преподавателя вуза как условие развития профессиональной компетенции студентов _____ 16
- С. К. Тивикова, И. И. Бондарева*. Модель сопровождения педагогов начального образования как ресурс эффективной реализации ФГОС _____ 23
- О. А. Сафонова, Т. В. Регалова*. Модульно-компетентностное обучение учителя как условие успешного внедрения федеральных государственных образовательных стандартов _____ 32
- В. К. Романовский*. Федеральный государственный образовательный стандарт и профессиональное мастерство учителя истории _____ 39
- Б. О. Омаров*. Обогащение форм познавательной деятельности на уроках математики _____ 44
- О. В. Суворова*. Субъектность как свойство личности воспитателей и учителей начальных классов _____ 49

Современные тенденции развития образования

- Н. Е. Веракса*. Современное дошкольное образование и проблема соотношения натурального и культурного в детском развитии _____ 56
- Л. Ф. Баянова*. Позитивная социализация в дискурсе ФГОС дошкольного образования _____ 61
- А. Н. Веракса*. Регуляторные функции как показатель познавательного развития ребенка _____ 65
- О. А. Шиян*. Взросло-детский диалог как условие развития мышления детей _____ 71
- О. Ю. Дедова*. Особенности профессиональной компетентности педагога, осуществляющего преемственность дошкольного и начального образования _____ 77
- Р. Ю. Белоусова*. Профессиональная готовность руководителя ДОО к введению ФГОС дошкольного образования _____ 82
- М. Ф. Афанасьева*. Создание предметно-пространственной среды развития ребенка в контексте ФГОС дошкольного образования _____ 90

Инновационное образовательное пространство

Антропологический аспект модернизации образования

- В. А. Горбунов, Р. Г. Зялаева*. Проектно-целевые механизмы реализации ФГОС в образовательной практике СПО _____ 96
- Н. А. Шобонов*. Программа развития и основная образовательная программа общеобразовательной организации: нормативно-правовой аспект _____ 101

С. А. Максимова — д. филос. н., профессор, проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГБОУ ДПО НИРО

В. В. Николкина — д. п. н., профессор кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО

В. В. Прошкин — д. п. н., к. п. н., доцент, зав. отделом аспирантуры ГУ «Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко» (Украина)

Е. Л. Родионова — к. п. н., зам. министра образования Нижегородской области

Г. П. Рябов — к. ф. н., профессор, президент НГЛУ им. Н. А. Добролюбова

Л. А. Сачкова — к. п. н., директор МБОУ СОШ № 10, г. Павлово

С. К. Тивикова — к. п. н., доцент, зав. кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

Редакционный совет

С. А. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области

А. М. Перецкая — директор МБОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Балахна

В. Н. Шмелев — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области

Ответственный секретарь

С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Корректор О. В. Панова

Компьютерная верстка

О. Н. Барабаш

Компьютерный набор

Е. Ю. Кулигина

Художник Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васина,

О. В. Кондрашиной

Адрес редакции, издателя, типографии:

603122, Нижний Новгород,
ул. Ванеева, д. 203.

Тел./факс (831) 468-08-03

www.nizhobr.nironn.ru

E-mail: nibr2008@yandex.ru

Распространяется по подписке.

Периодичность — 4 раза в год.

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2014

Т. А. Полякова. Организация компетентностно-ориентированного обучения по дисциплине «Физическая культура» в вузе _____ 108

М. Л. Курьян. Подготовка к рынку труда: стратегические ориентиры студентов _____ 114

Е. А. Бурдуковская, О. С. Шкиль. Социальное партнерство как один из факторов формирования профессиональной компетентности будущих специалистов _____ 120

С. В. Напалков. Конструирование заданий для электронных образовательных ресурсов в соответствии с требованиями ФГОС по математике _____ 126

Н. В. Беспятых. Формирование умений и компетенций студентов в процессе виртуального практикума по физике _____ 132

А. В. Ильина. Управление разработкой адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ _____ 136

И. В. Иванова. Модель сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности _____ 142

С. Н. Сорокоумова, П. А. Егорова. Профессиональная деятельность психолога в инклюзивном образовании: методологические позиции исследования _____ 149

Социально-экономический аспект модернизации образования

Е. А. Цилина, И. Н. Мохова. Проблемы и перспективы формирования информационной культуры взрослых участников образовательных отношений _____ 157

В. Ю. Еремина, М. С. Гришина. Социологический подход к оценке качества образовательной деятельности _____ 164

А. К. Белолуцкая. Новая результативность образования в контексте психологических исследований продуктивного мышления _____ 169

Е. А. Седова. Проблемы дидактики математики в связи с обновлением содержания образования _____ 176

Образовательная система: теория и практика

Слово аспиранту

Л. А. Гусева, Ю. И. Кузнецова. Развитие творческих способностей учащихся в контексте требований новых образовательных стандартов _____ 184

О. Н. Медникова. Методическая система изучения элективного курса «Экология растений» _____ 189

Н. Б. Щербакова. ИКТ и обеспечение готовности участников образовательного процесса к профилактике и коррекции состояния здоровья учащихся _____ 195

И. Н. Теркулова, Т. А. Ромм. Социально-воспитательный потенциал трансверсальных компетенций в канадской школе _____ 202

О. Н. Зорина. Интерактивные методы обучения в процессе формирования коммуникативных компетенций _____ 206

М. К. Приятелева. Патриотизм как результат сформированности гражданской идентичности личности _____ 211

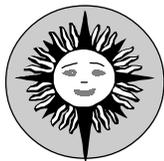
Из истории народного образования

Педагогика: вчера и сегодня

М. А. Грачев. В. И. Даль — нижегородский теоретик и практик педагогической мысли _____ 216

Информация об авторах _____ 222

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА



Стратегия и управление



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

А. А. ХВАН,
кандидат психологических наук,
доцент, декан факультета психологии образования
НФИ КемГУ (Новокузнецк)
andrian-khvan@mail.ru

В статье рассмотрены проблемы реализации ФГОС ВПО «Педагогическое образование». Показана противоречивость современной версии стандарта и проблемы, связанные с его реализацией на практике.

The article describes the problems of implementing GEF HPE «Teacher Education». The controversy over the modern version of the standard and the problems associated with its implementation in practice.

Ключевые слова: *компетенции и их диагностика, ФГОС ВПО «Педагогическое образование»*

Key words: *competence and their diagnostics, GEF HPE «Teacher education»*

Отечественное педагогическое образование с введением Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) перешло на идеологию и методологию компетентностного подхода. Однако опыт реализации ФГОС ВПО «Педагогическое образование» показывает, на наш взгляд, наличие нескольких проблем, которые можно разделить на две группы:

✓ проблемы, связанные с внутренней природой самого стандарта;

✓ проблемы, связанные с реализацией стандарта.

Рассмотрим их последовательно.

Проблема определения базового понятия

Обширная литература по этому вопросу содержит множество определений и трактовок. Приведем только малую часть из них. Так, А. В. Хуторской полагает, что компетенция включает совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых для качественной

продуктивной деятельности [8]. И. А. Зимняя также понимает под компетенцией знания, представления, ценности, но уже как потенциальные, скрытые условия, которые проявляются в компетенции [4]. По мнению Т. Е. Исаевой, компетенции — это уже «определенное качество восприятия человеком действительности, которое подсказывает наиболее эффективный способ решения жизненных ситуаций» [5, с. 57].

В рамках европейского проекта TUNING предложено следующее определение: «...понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценность как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик..., которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [1, с. 9]. Как видим, в этом определении появляется очень существенная переменная: понимание того, что делаешь.

И. М. Сиганатулин полагает, что «глобальная компетентность будущего учителя современной школы состоит из мотивационно-ценностного, когнитивно-содержательного и операционно-деятельностного блоков, которые, соответственно, олицетворяют: личностные качества..., знания..., комплекс наиболее эффективных умений, освоенных личностью» [6, с. 17]. Даже страшно подумать, из чего может состоять «неглобальная компетентность учителя». Г. П. Захарова еще более увеличивает содержание компетенции, рассматривая ее как динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств [3, с. 73].

Таким образом, в нашем педагогическом дискурсе слово «компетенция» и, соответственно, «компетентность» при-

обретают «поистине космические объем и содержание» [2, с. 38]. При этом отсутствует единое понимание содержания и объема понятия «компетенция». Этого единства, очевидно, и не должно быть в науке. Но ведь стандарт образования не просто предполагает, а требует, чтобы в результате обучения у выпускника были сформированы строго определенные компетенции. Если мы по-разному понимаем содержание компетенций, то что мы сформируем в итоге? Кроме того, в зависимости от содержания понятия, возможны различные методы формирования этого содержания. То есть сущность и содержание понятия «компетенция» — далеко не праздный вопрос.

Именно поэтому, на наш взгляд, в тексте ФГОС ВПО необходима формулировка ключевого понятия «компетенция», на которую бы ориентировались разработчики ООП и преподаватели. О необходимости такого согласованного определения говорит и В. И. Байденко, подчеркивая, что речь не идет об истине в последней инстанции, но «о принятом с общего согласия понимании этого явления» [1, с. 9]. То есть речь идет о сугубо инструментальном подходе: «мы понимаем под компетенцией следующее...». К сожалению, разработчики ФГОС ВПО не воспользовались этой возможностью.

Добавим также, что приведенные формулировки компетенций неоперациональны или, как говорят педагоги, недиагностичны (В. П. Беспалько). Из неопределенности и многозначности термина вытекает вторая проблема.

Проблема дифференциации уровней развития компетенции

Из текста ФГОС ВПО следует, что все компетенции сформулированы по бинарному принципу «есть — нет». Некто должен быть «готов» к чему-то, «способен учитывать» нечто, «владеть» чем-то

На наш взгляд, в тексте ФГОС ВПО необходима формулировка ключевого понятия «компетенция», на которую бы ориентировались разработчики ООП и преподаватели.

и т. д. Легко увидеть, что каждая из этих формулировок компетенций предполагает дополнительный анализ и последующие уточнения. В оригинальном виде их невозможно диагностировать непосредственно. Что значит «готов использовать знания иностранного языка для общения и понимания специальных текстов» (ОК-6)? Легко, быстро, сразу или долго, с паузами и междометиями, с помощью двадцати слов и сильно помогая руками — это ведь тоже готов. Аналогично, что значит «способен осуществлять»? Это звучит как «способен играть на фортепиано музыкальные произведения». Но и «Собачий вальс» одним пальцем и Первый концерт П. И. Чайковского относятся к этой формулировке. Столь общие формулировки предполагают разветвленную, разноуровневую систему диагностики. В противном случае становится невозможной дифференциация студентов по уровню освоения (формирования) компетенций. Отсюда следует третья проблема.

Проблема диагностики компетенций

Содержание стандарта задает содержание предмета диагностики и метода диагностики. ГОС ВПО (2000 г., 2005 г.) задает в качестве предмета диагностики *знания* выпускника, ФГОС ВПО (2010 г.) — *компетенции*. Между предметом и методом диагностики в ряде областей знания (а образование относится к этому кругу) существует жесткая взаимосвязь. Есть та-

кая шуточная, но верная формула, восходящая к А. Бинэ: «Интеллект — это то, что измеряется тестами интеллекта».

В стандарте 2005 года для диагностики используются самодельные (подготовленные преподавателем данного предмета) контрольно-измерительные материалы (КИМы) по предмету. Причем фиксируется именно знание (усвоение) так называемых дидактических единиц. Поскольку перечень дидактических единиц (поня-

тий) известен заранее, указан в ГОС ВПО, разные КИМы по одному и тому же предмету различаются по форме, но совпадают по содержанию. Роль удерживающей и ограничивающей рамки выполняет как раз сам стандарт ГОС ВПО.

С ФГОС ВПО ситуация совершенно другая. Наша коллега Г. П. Захарова считает, что «недостаточно разработан инструмент оценки качества... учитывается лишь наличие или отсутствие той или иной компетенции» [3, с. 72]. Мы полагаем, что в стандарте 2010 года вообще нет никаких инструментов оценки степени освоения компетенций. Стандарт элегантно предлагает сделать эту работу разработчикам ООП.

Ранее мы показали многозначность понятия «компетенция». При множестве трактовок ясно одно: компетенция — это комплексное, многосоставное понятие. Если исходить из содержания понятия, то мы должны использовать тесты достижений, тесты способностей, текстовые и манипулятивные задания. Комплексный характер предмета диагностики предполагает и комплексный характер метода диагностики. Следовательно, методика диагностики компетенций должна включать задания на диагностику знаний, умений, навыков, понимания своих действий, неких личностных качеств (набор которых тоже еще неясен) применительно к конкретным типовым и нетиповым профессиональным ситуациям, а затем все это трансформировать в некую интегральную оценку данной компетенции у данного субъекта. При этом желательно, чтобы результаты одного человека можно было соотносить с результатами другого, а также с критериально заданной или эмпирически определенной нормой.

На федеральном уровне такой комплексной формализованной и стандартизированной батареи заданий для диагностики всего набора компетенций не существует. Мы предполагаем, что такой батареи не существует и на региональном, и на вузовском уровнях.

При множестве трактовок ясно одно: компетенция — это комплексное, многосоставное понятие.

Особенности и трудности разработки батареи диагностики компетенций составляют суть следующей проблемы.

Проблема практической разработки методов диагностики компетенций

С теоретической точки зрения здесь все ясно и понятно. Надо сформулировать, что мы понимаем под компетенцией, ее компонентный состав, задать уровни развития компетенций в целом и ее составных частей. Далее подобрать или придумать задания по диагностике компонентов (или) компетенции в целом. Затем показать валидность и надежность данной методики, произвести стандартизацию, получить оценочные нормы, и можно начинать «промышлять» эксплуатацию полученной батареи. К тому же ФГОС ВПО прямо указывает, что «типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций..., разрабатываются вузом» (ФГОС ВПО 050400, п. 8.4).

Мы видим здесь минимум три практические проблемы. Во-первых, фактор времени. Разработка подобных диагностических программ — дело не только трудоемкое, но и долговременное. Во-вторых, проблема количества студентов для определения норм. Как правило, у нас небольшие наборы, две-три группы на курсе. Для получения оценочных норм требуется обследование 200 и более человек. В-третьих, проблема «местечковости». Мы получаем батарею заданий, привязанную к нашему пониманию данной компетенции, и соответствующие оценочные нормы, привязанные к нашему контингенту студентов. Наши коллеги из соседнего вуза, вкладывая другое понимание в понятие этой же компетенции или делая иные акценты, получают другой набор заданий и другие оценочные нормы. В результате единое «одеяло» компетенций будет расплзаться на маленькие кусочки. Мы уже описывали эту

ситуацию применительно к проблеме качества педагогического образования [7].

Проблема контролера-ревизора

С этой проблемой знакомы все преподаватели. Преподаватель готовил и проводил диагностику в соответствии со своей концепцией учебного курса и соответствующих компетенций, ревизор приезжает со своей диагностической батареей, сформированной на базе другой концепции. Это очень хорошо видно на материалах федеральных интернет-тестирований.

По сути ФГОС ВПО в нынешнем виде — это конструктор «Сделай сам», в котором есть только начальная часть деталей. Большую часть деталей потребитель должен достать, купить сам и что-то построить. Стандарт говорит, как примерно должна выглядеть постройка, но не уточняет как именно. Стандарт говорит, что качество постройки должен определять сам строитель, и он же должен решить, что хорошо, а что плохо. За собой стандарт оставляет право прислать надзирающий орган, который будет решать, что хорошо, а что плохо, по своим правилам, но не по правилам строителя.

Как нам представляется, рассмотренные проблемы реально существуют в практике реализации ФГОС ВПО «Педагогическое образование». По-видимому, для коллег актуальны разные проблемы из описанного набора, который, очевидно, не является исчерпывающим. Важно подчеркнуть, что указанные проблемы прямо вытекают из внутренней природы самого стандарта. Более того, как полагает О. А. Донских, внутренняя противоречивость конкретных стандартов обусловлена смешением двух принципиально разных подходов в трактовке компетенций (профессионально-деятельностная трактовка компетенций и формы социализации)

Рассмотренные проблемы реально существуют в практике реализации ФГОС ВПО «Педагогическое образование». По-видимому, для коллег актуальны разные проблемы из описанного набора, который, очевидно, не является исчерпывающим.

и характерна для реализуемого компетентностного подхода в целом [2].

К сожалению, не меньшую, если не большую проблему составляет взаимодействие и взаимоувязка ФГОС ВПО с другими действующими стандартами и нор-

мативными документами. Например, с разницей в два месяца вышли ФГОС ВПО 050100 «Педагогическое образование» (22.12.2009 г.) и ФГОС начального общего образования (06.10.2009 г.) (см. таблицу).

ФГОС ВПО «Педагогическое образование» от 22.12.2009	ФГОС начального общего образования от 06.10.2009
<p>Компетенции педагога:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ способен реализовывать программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (П-1); ✓ готов применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (П-2) 	<p>Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ овладение способностью принимать и сохранять цель и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления; ✓ освоение способов решения проблем творческого и поискового характера; ✓ формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата; ✓ освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии и т. д.

Из приведенных данных совершенно не очевидно, как две компетенции учителя трансформируются в 16 метапредметных компетенций, множество (более 50) предметных и 10 личностных качеств, которые должны быть у выпускника начальной школы. Другими словами, авторы указанных стандартов, по-видимому, мало или плохо координировали свои действия.

Надо сказать, что в современном образовательном пространстве одновременно сосуществуют несколько нормативных и квазинормативных документов, так или иначе регулирующих подготовку педагогов:

- ✓ эксперимент по созданию прикладного бакалавриата — 19.08.2003 г.;
- ✓ ФГОС начального общего образования — 06.10.2009 г.;
- ✓ ФГОС ВПО «Педагогическое образование» — 22.12.2009 г.;
- ✓ Профессиональный стандарт педагога — принят в декабре 2013 г.;
- ✓ Концепция поддержки развития педагогического образования — одобрена в декабре 2013 г.

Обращает на себя внимание тот факт, что эксперимент по созданию прикладно-

го бакалавриата начался даже раньше введения ФГОС ВПО «Педагогическое образование» (бакалавр). Заметим, что модель прикладного бакалавриата по педагогическому образованию отрабатывается только одним вузом.

Летом 2013 года появляется профессиональный стандарт педагога, подготовленный группой специалистов под руководством Е. А. Ямбурга, в целом положительно воспринятый экспертным педагогическим обществом, представителями Министерства образования и науки РФ. Данный стандарт расширяет и увеличивает требования к подготовке и личности учителя по сравнению с действующим ФГОС ВПО. Профессиональный стандарт педагога — это документ «на вырост», являющийся ориентиром для профессионального роста учителя.

Предложенная Концепция поддержки развития педагогического образования предлагает диверсификацию моделей подготовки учителя: прикладной педагогический бакалавриат как основная модель подготовки педагогических кадров; программа педагогической подготовки для студентов 3-го и 4-го курсов непедагогиче-

ческого бакалавриата, в вузах непедагогического профиля, мотивированных к педагогической деятельности; универсальный бакалавриат (аналогичный бакалавриату Liberal Arts) в педагогических вузах, предполагающий повышенные требования (в том числе к результатам ЕГЭ) при выборе педагогического профиля подготовки*. Совершенно замечательным представляется то обстоятельство, что Концепция ни разу не упоминает подготовку педагогов по действующему ФГОС ВПО «Педагогическое образование».

В качестве недостатков существующих программ подготовки учителей указывается «отсутствие достойного количества часов на практику и стажировку». При этом авторы Концепции, размещенной на сайте Министерства образования и науки РФ, не указывают, что все вузы, реализующие программы подготовки педагогов, работают по стандартам, утвержденным тем же Министерством, в котором количество и объем практик строго регламентированы. Кстати, понятие «стажировка» отсутствует как в действующих, так и в предыдущих стандартах подготовки учителей.

Отдельный сюжет развивается с прикладным педагогическим бакалавриатом, который предлагается считать основной моделью подготовки педагогических кадров. Эксперимент по созданию прикладного бакалавриата, согласно постановлению Правительства РФ, заканчивается в октябре 2014 года. Из всех вузов, реализующих ФГОС ВПО «Педагогическое образование», в эксперименте принял участие только МПГУ с профилем «Физическая культура». Концепция, на наш взгляд, совершенно справедливо, предлагает начать в 2014/2015 учебном году реализацию пилотных проектов в нескольких вузах (17—25).

Однако уже в декабре 2013 года вузы, реализующие ФГОС ВПО «Педагогическое образование», получили контрольные

* Уровень магистров в данном случае мы не рассматриваем.

цифры приема на бюджетные места по прикладному педагогическому бакалавриату. В проекте «Порядка приема граждан...» (август 2013 г.) для поступающих на места прикладного педагогического бакалавриата были предусмотрены только два экзамена, в отличие от поступающих на бакалавриат (три или четыре экзамена). В утвержденном «Порядке приема на обучение...» (19.02.2014 г.) отсутствует всякое упоминание о прикладном педагогическом бакалавриате.

Сложилась интересная ситуация. Прикладной педагогический бакалавриат предлагается считать основной формой подготовки педагогов, уже выделены контрольные цифры приема, но нет ясности, что же такое «Прикладной бакалавриат», соответственно, отсутствуют стандарты и учебные планы подготовки. Концепция поддержки развития педагогического образования предлагает разные входы в систему: прикладной бакалавриат (что явно ниже нынешнего ФГОС ВПО); после второго курса непедагогического профиля непедагогического же вуза (не обязательно на уровне ФГОС ВПО); универсальный бакалавриат (неясно, что это и как соотносится с ФГОС ВПО «Педагогическое образование»). А профессиональную сертификацию учителей авторы Концепции предлагают осуществлять на основе профессионального стандарта педагога, который по требованиям явно выше, чем ФГОС ВПО.

В целом можно констатировать, что указанные документы определяют наличие не только разнонаправленных, иногда просто несовпадающих, но и взаимоисключающих требований к подготовке учителя.

Известно, что Министерство образования и науки является учредителем федеральных вузов, осуществляющих подготовку учителей; основным работодателем, финансирующим бюджетные места

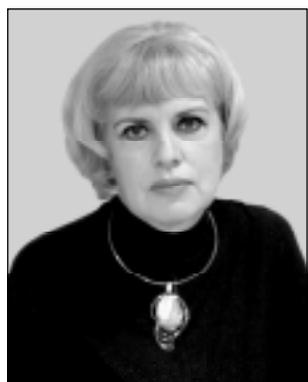
В целом можно констатировать, что указанные документы определяют наличие не только разнонаправленных, иногда просто несовпадающих, но и взаимоисключающих требований к подготовке учителя.

через контрольные цифры приема; основным регулятором их (вузов) поведения через издание нормативных документов. И оно же, как показывает анализ, является основным источником норматив-

ной неопределенности, на которую вузы вынуждены реагировать в обязательном порядке. В этой ситуации вузам и их сотрудникам (преподавателям) можно только посочувствовать.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Байденко, В. И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методич. пособие / В. И. Байденко. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с.
2. *Донских, О. А.* Дело о компетентном подходе / О. А. Донских // Высшее образование в России. — 2013. — № 5. — С. 36—45.
3. *Захарова, Г. П.* Основная образовательная программа подготовки бакалавра: опыт и оценка перспектив / Г. П. Захарова // Педагогика. — 2012. — № 3. — С. 70—75.
4. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования // URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
5. *Исаева, Т. Е.* Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т. Е. Исаева // Педагогика. — 2006. — № 9. — С. 55—60.
6. *Сиганатулин, И. М.* Глобальное образование как кардинальная парадигма нового века / И. М. Сиганатулин // Педагогика. — 2012. — № 3. — С. 14—19.
7. *Хван, А. А.* Проблемы определения и диагностики качества высшего педагогического образования / А. А. Хван // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования : материалы VIII Международной научно-практич. конф. — М., 2012. — С. 323—330.
8. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Т. Л. ШАБАНОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры классической и практической психологии
НГПУ им. К. Минина
shabanovatl@yandex.ru

В статье анализируется понятие эмоциональной компетентности студентов, выделены составляющие ее качества и способности, определены психологические механизмы и трудности развития эмоциональной компетентности у студентов, описаны способы и приемы ее формирования в контексте новых образовательных требований у будущих педагогов в процессе обучения в вузе.

The article analyzes the concept of emotional competence, the constituents of its quality and ability. Defined psychological mechanisms and difficulties in the development of emotional competence in students. Describes the methods and techniques of its formation in the context of new educational requirements in the future teachers in the learning process at the university.

Ключевые слова: *эмоциональная компетентность, эмоциональная саморегуляция учебной деятельности, эмпатия, эмоциональная чувствительность, способы преднамеренного изменения эмоционального развития студентов, конструктивные эмоции, дефицит эмоциональности, эмоционально окрашенное обучение, содержательно-смысловые методы обучения, психотехнологии управления эмоциями*

Key words: *emotional competence, emotional self-regulation learning activity, empathy, emotional sensitivity, means a deliberate change emotional development of students, constructive emotions, lack of emotion, emotional learning, content, form, teaching methods, psychological management of emotions*

В современной общественной жизни активно обсуждается вопрос о подготовке учителя нового поколения, способного обеспечивать инновационное развитие нашей страны. Задачу обучения качественно новых специалистов педагогические вузы видят, прежде всего, в формировании у студентов высокого уровня технологических компетенций, расширяющих функционал выпускников и делающих их способными быть не только учителями-предметниками, но и навигаторами, экспертами, проектировщиками образования. При этом как в теории, так и в практике высшего педагогического образования уделяется недостаточно внимания эмоционально-личностному развитию студентов.

Однако в психологии давно установлено, что все процессы развития личности во многом детерминированы эмоциональной сферой. Активную роль эмоций в процессе жизнедеятельности и развития человека отмечали еще Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн. По мнению С. Л. Рубинштейна, «эмоции неизбежно в той или иной мере входят в построение личности, ... и все особенности личности, ее характера и интеллекта, ее интересов и отношений к другим людям проявляются и отвечивают в радуге эмоций и чувств» [6, с. 583].

Идея о влиянии эмоций на образы восприятия, представления и мышление высказывалась в дальнейшем многими отечественными психологами. Механизм влияния эмоций на личность был описан А. В. Запорожцем и определен как функция предвосхищения. Эмоции предвосхищают то, что должно случиться. Следовательно, общее эмоциональное самочувствие человека будет влиять на возникновение новых эмоций, определять эмоциональный фон восприятия новых жизненных ситуаций и соответственно стратегии поведения и развития. По-настоящему лидером перемен может стать только позитивно настроенный молодой человек, способный адекватно оценивать состояние проблемности, рассматривать трудности как возможность преодоления собственных ограничений, самомотивировать себя на активность в апробации новых способов деятельности, устанавливать эмоциональные и деловые контакты.

Поэтому понимание закономерностей функционирования эмоциональной сферы и осознанное управление эмоциональными процессами, или сформированная эмоциональная компетентность, будут определять процесс профессионально-личностного становления у будущих педагогов.

Проблема эмоциональной компетентности начала разрабатываться в послед-

ние десятилетия в связи с появлением теорий эмоционального интеллекта в зарубежной (Д. Гюлмен, Д. Равен, Р. Стернберг, Дж. Мейер, П. Сэловей) и отечественной (И. Н. Андреева, Е. В. Либина, Д. В. Люсин, М. А. Манойлова, Д. В. Ушаков и др.) психологии.

Несмотря на то что у разных авторов нет полного единства в определении, большинство из них под *эмоциональной компетентностью* понимают *группу способностей к саморегуляции и регуляции межличностных отношений путем понимания собственных эмоций и эмоций окружающих*. Например, американский психолог Д. Гюлмен, определяя эмоциональную компетентность как *высокую эмоциональную проницательность*, выделяет в ее структуре комплекс способностей к осознанию своих эмоций, эмоциональному самоконтролю и управлению эмоциями, а также к распознаванию эмоций других людей и установлению с ними эффективных отношений [3].

Нам представляется, что формирование эмоциональной компетентности студентов в обучении должно осуществляться в направлении совершенствования у них следующих качеств и способностей:

- ✓ расширение эмоционально-личностного опыта;

- ✓ принятие ценности эмоциональных состояний и проявлений у себя и других как отражение уникальной сущности человека;

- ✓ развитие эмпатии и эмоциональной чувствительности к переживаниям других людей и рефлексии собственных эмоциональных проявлений, распознавание замаскированных форм

эмоций (например, тревоги и страха);

- ✓ способность вызывать у себя конструктивные эмоции, помогающие усвоению знаний;

- ✓ устойчивость механизмов эмоциональной саморегуляции в критических ситуациях;

- ✓ способность устанавливать эмоциональные контакты с окружающими, насыщать общение положительными эмоциями;

- ✓ способность противостоять нежелательному эмоциональному влиянию.

Формирование эмоциональной компетентности у студентов возможно как через создание педагогических условий для приобретения ими осознанного позитивного эмоционально-личностного опыта на учебных занятиях, так и через целенаправленное обучение технологиям психологической проработки эмоций в процессе изучения психологических дисциплин и спецкурсов.

Для развития эмоциональной компетентности необходимо целенаправленное обогащение эмоционального опыта студентов, поэтому обучение должно быть *эмоционально окрашено*. Исследователи отмечают необходимость обязательного включения эмоций в процесс учебной деятельности, поскольку эмоции могут быть мощным стимулом, мобилизующим энергию и актуализирующим процессы познания и саморазвития личности.

Вместе с тем в современной практике обучения существует ряд проблем. Первая проблема заключается в *дефиците эмоциональности*. В современном образовании сегодня приоритет принадлежит прагматическим целям, реализуются ценности рационального отношения к жизни, успешности, конкурентоспособности, силы и несгибаемости. Вытеснение эмоций из процесса обучения формирует особый тип мышления — технократический, отличительной чертой которого является «взгляд на человека как обучаемый программируемый компонент системы, как на объект самых разнообразных манипуляций, Технократическое мышление — это Рассудок, которому чужды Разум и Мудрость» [5, с. 17—18]. Для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства. Отсутствие потребности в эмоциональной рефлексии приводит к утрате

Для развития эмоциональной компетентности необходимо целенаправленное обогащение эмоционального опыта студентов, поэтому обучение должно быть эмоционально окрашено.

интереса к чувствам других или неверному их истолкованию и как следствие — к отчуждению, одиночеству и другим нарушениям межличностных отношений.

Причина дефицита эмоций у студентов (в частности, интереса, удивления) может заключаться в личности самого преподавателя и стиле преподавания. Как писал Л. С. Выготский, «эмоционально окрашенное преподавание является у нас редким гостем, большей частью связанным с бессильной любовью к своему предмету самого преподавателя, который не знает средств для того, чтобы сообщить ее ученикам...» [2, с. 144]. Если сообщаемая педагогом информация не вызывает эмоционального отклика у студентов или применяемые им методы не строятся на личном опыте взаимоотношений, то обучение наталкивается на смысловые и эмоциональные барьеры: скуку, лень, безразличие, безответственность.

Вторая проблема состоит в том, что *в обучении нужны не любые эмоции*. Как отмечает В. П. Зинченко, «образованию нужна не всякая эмоциональная привлекательность и не всякое даже вызванное любовью “эмоциональное насилие”» [5, с. 19]. Если преподаватель видит, что его предмет не интересен для студентов, то он принуждает их к его изучению, вызывая отрицательные чувства и эмоции: страх, тревогу, смятение, вину или стыд. Для этого используются императивные педагогические воздействия: устрашение, угроза, критика, требование, приказ, наказание. От того, какие эмоции преподаватель стимулирует, зависит направление поведенческой активности студентов. Если изменение оценивается как комфортное и желаемое, то появляется положительная эмоция, а если изменение оценивается как угрожающее, критическое, то возникает отрицательная эмоция. Тип «эмоциональной взволнованности» обуславливает способ регуляции поведения: если эмоция положительная, то возника-

ет побуждение к контакту и взаимодействию; если эмоция отрицательная, то она побуждает к устранению контакта с нежелательным объектом. Поэтому, находясь под влиянием страха или стресса, студенты направляют свою активность не на познание и мышление, а придумывают различные способы самозащиты: обманывают преподавателя, хитрят или манипулируют им, заискивая, угождая, вызывая к себе жалость, а также открыто демонстрируют неприязнь или враждебность.

Основной задачей обучения в вузе является *определение условий эмоционально привлекательного обучения* и развития эмоциональной сферы как самого преподавателя, так и студентов. Продуктивной учебной деятельности студентов содействуют, в первую очередь, положительные эмоции: интерес, удивление, любознательность, радость, юмор, которые преподавателю необходимо культивировать в обучении.

Развитию интеллектуального и эмоционального опыта студентов могут способствовать *содержательно-смысловые методы* обучения, которые предполагают использование живых метафор, образов, художественных текстов, фольклора, притч, крылатых слов и др., как средств репрезентации теоретической научной информации для студенческого сообщества. При этом важно, чтобы обучение ориентировалось на *личный опыт студентов*, помогло решению их жизненных проблем. насыщенное эмоциями знание основано на рефлексии и поэтому способствует личностному росту студентов.

Организатором процесса познания и источником эмоционального воздействия на студентов является преподаватель. Задача педагога — своими действиями вызывать высшие, или, по определению Л. С. Выготского, «умные», эмоции, «страс-

Продуктивной учебной деятельности студентов содействуют, в первую очередь, положительные эмоции: интерес, удивление, любознательность, радость, юмор, которые преподавателю необходимо культивировать в обучении.

ти души» у студентов. Эта задача решается при использовании педагогических технологий, основанных на взаимодействии, рефлексии, творчестве. К ним относятся диалог, дискуссия, совместная продуктивно-творческая деятельность, реализующие такую культуру образовательных отношений, при которой «каждый из двоих особенный другой, выступающий не как объект (автоматизм воспитания), а как *партнер по жизненной ситуации*» [1, с. 94].

Необходимо *обогащать эмоциональный опыт студентов в обучении разнообразными переживаниями*. Чем сложнее мир переживаний, тем выше уровень развития личности. По определению Б. И. Додонова, автора теории ценностных эмоций, «для организма важно не сохранение однообразно положительных эмоциональных состояний, а постоянный их динамизм в рамках определенной, оптимальной для данного индивида интенсивности» [4, с. 82]. Некоторые отрицательные эмоции определенной степени интенсивности могут быть притягательны для человека, например, легкая грусть, острое наслаждение, счастье со страданием. Иногда интенсивные отрицательные эмоции привлекательны для человека, если они быстро сменяются положительными или сочетаются с ними. Например, переживание радости успеха на экзамене или после защиты диплома у студента тем

ярче, чем труднее был путь к нему, сопровождавшийся сильными отрицательными эмоциями, фрустрацией, эмоциональным и интеллектуальным напряжением, разочарованием, сомнением. Поэтому преподавателю необходимо для каждого студента создавать ситуации как успеха, так и неуспеха.

Важным условием развивающего эмоционального опыта преподавания является целенаправленное *обучение студентов эмоциональной саморегуляции учебной*

деятельности, в частности способности вызывать у себя необходимые эмоции в той или иной учебной ситуации для повышения ее эффективности. Эмоционально компетентная личность «не подавляет и искореняет свои эмоции, а осознанно направляет их через деятельность, в которой они проявляются и формируются», отмечал С. Л. Рубинштейн [6, с. 585]. С этой целью могут использоваться следующие приемы: воспоминания о своих успехах, самоубеждение, поиск в содержании дисциплины чего-либо интересного или полезного для себя, представление о результате деятельности и его последствиях, размышление о будущем, волевые действия.

Можно использовать *способы преднамеренного изменения эмоционального развития* студентов через специальные педагогические воздействия [7]. Например, специальными педагогическими приемами можно вызывать у студентов интерес к своим учебным действиям.

✓ *Принятие и усиление хороших сторон в учебном действии*

Преподаватель одобрительно выделяет то содержание, где произошли позитивные изменения, подчеркивая необходимость их закрепления. Типичные слова: «Мне понравилось, как ты сумел: сформулировать закон, определение; произвести разбор; определить совпадения и различия; показать, какое влияние оказывает ... (на что); объяснить смысл, значение; проверить правильность» и т. д.

✓ *Признание трудности учебного задания*

Преподаватель напоминает, что с теми трудностями, которые встретил студент, сталкиваются и другие. Типичные фразы начинаются со слов: «Этого не всегда просто достичь», «Многие испытывают затруднения в том, чтобы: удачно сформулировать мысль так, чтобы она была понятной для других; запомнить сложную формулу, определение; найти хорошую структуру доклада» и т. д.

Преподавателю необходимо для каждого студента создавать ситуации как успеха, так и неуспеха.

✓ *Минимизация последствий от сделанной ошибки*

Оказание эмоциональной поддержки со стороны преподавателя может иметь форму таких обращений: «Сейчас важно не то, что у тебя ошибка. Теперь ты знаешь ее причину. Поэтому подумай, как ее не повторить впредь. Постарайся, чтобы подобная ошибка была последней в твоей работе» и т. п.

✓ *Поощрение возвышенной формы межличностных отношений*

Демонстрация преподавателем позитивной модели межличностных отношений. Типичные фразы начинаются со слов: «Спасибо тебе за твою... любознательность, энтузиазм, остроумие, правдолюбие, пунктуальность, дипломатичность, открытость, умение слушать, спокойствие, лояльность, понимание» и т. д.

✓ *Привлечение внимания студентов к своему личному опыту и систематическому фиксации достижений*

Студенты учатся оценивать и контролировать следующие аспекты изменений личного опыта: происхождение своих *эмоций* и их изменение в течение учебного занятия, дня, недели, семестра, года; осознание *мотивов* учения, ценностей и смыслов, жизненных перспектив, представлений о своем будущем; участие в *диалоге, групповом обсуждении*, способности слушать и уточнять мысли собеседника и свои; осознание и становление *индивидуального стиля* интеллектуальной деятельности и способа познания.

Преподаватель может оказать студентам *помощь в эмоциональном саморазвитии*. Для этого можно использовать приемы самонаблюдения и анализа изменений своего опыта. Для систематического проведения такой работы предлагается использовать «личностные напоминатели». «Напоминатели» помогают контролировать проявления своих переживаний и выработать ровное доброжелательное отношение к другим людям. Для примера назовем несколько «напомина-

телей»: «Вы не забыли сегодня улыбаться и благодарить окружающих?»; «Вам удалось вчера весь день держать под контролем вспышки раздражения и желание критиковать других?»; «У вас сейчас хорошая поза?»; «Вы говорили на занятиях четко и ясно?»; «Были ли вы вчера тактичны в общении с вашими родителями и другими старшими?»

Особое внимание должно быть уделено обучению студентов *психотехнологиям эмоциональной регуляции в критических ситуациях*. Такая работа осуществляется нами в процессе проведения учебных занятий по общей, возрастной, педагогической психологии, психологии личности, а также спецкурсов «Тревожность и способы ее регуляции», «Психология профессионального стресса и стресс-толерантности». Программа психологической работы с эмоциями направлена на обучение технологиям контроля своих переживаний, реструктурирования негативных эмоций, укрепления внутренних ресурсов эмоциональной устойчивости и стресс-толерантности (уверенности в себе, креативности, чувства юмора, духовности, культуры) [8].

Таким образом, задачи профессиональной подготовки в педагогическом вузе учителей нового поколения будут успешно решены, если у студентов сформированы не только интеллектуальные, технологические, но и эмоциональные способности. Поэтому особенно важно в период обучения в вузе содействовать развитию эмоциональной компетентности будущих специалистов, поскольку эмоционально зрелая личность является системой, самопорождающей позитивный образ себя и среды, и, как следствие, способна участвовать в инновационных процессах, находить нетрадиционные пути решения проблем и проектировать адекватное профессиональное и личное будущее.

Задачи профессиональной подготовки в педагогическом вузе учителей нового поколения будут успешно решены, если у студентов сформированы не только интеллектуальные, технологические, но и эмоциональные способности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бубер, М. Лабиринты одиночества / М. Бубер. — М. : Прогресс, 1989. — 624 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : АСТ, 2008. — 671 с.
3. Гоулмен, Д. Эмоциональная компетентность / Д. Гоулмен // Психология мотиваций и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. — М. : ЧеРо ; МПСИ ; Омега-Л, 2006. — С. 562—566.
4. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. — М., 1978. — 272 с.
5. Зинченко, В. П. Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. — М. : Тривола, 1995. — 64 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2009. — 713 с.
7. Тарабакина, Л. В. Эмоциональное саморазвитие студентов педвуза / Л. В. Тарабакина // Эмоциональный мир подростка : монография. — М. : Прометей, 2006. — С. 141—152.
8. Шабанова, Т. Л. Психология профессионального стресса и стресс-толерантности : учеб. пособие / Т. Л. Шабанова. — Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2013. — 131 с.



ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Е. Г. ГУЦУ,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного
и начального образования НГПУ им. К. Минина
elenagytsy@mail.ru

В статье обсуждается проблема изменения требований к профессиональной компетенции современного преподавателя высшей школы в связи с переходом на компетентностную модель профессионального образования и реализацией ФГОС ВПО. Основное внимание уделяется диагностическим профессиональным действиям.

In this article is discussed a problem of the changing of requirements of professional competence of teacher of university connected with transition to a competence model of professional education. The big attention is given to the diagnostic-professional activities.

Ключевые слова: компетентностная модель профессионального образования, профессиональная компетенция преподавателя вуза, диагностические профессиональные действия, профессионально-личностное развитие, декомпозиция компетенций

Key words: competence model of professional education, professional competence of teacher of high school, diagnostic-professional activities, professional-personal enhancement, decomposition of competencies

Реализация федеральных государственных стандартов в системе высшего профессионального образования предполагает изменение нормы качества, приближение системы оценки результатов обучения к особенностям формируемой профессиональной деятельности [1]. Поэтому перед преподавателем вуза встает задача в кратчайшие сроки «прирастить» актуальные аспекты профессионализма, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности в изменившихся условиях.

Ожидаемым результатом высшего профессионального образования заявлены профессиональные компетенции будущих специалистов. Перед каждым преподавателем в практической деятельности встает проблема определения и выявления показателей успешности профессионального развития студентов в процессе усвоения предметного содержания отдельных учебных дисциплин.

В связи с этим обязательным элементом в структуре профессиональной компетенции преподавателя высшей школы являются диагностические действия, которые заключаются в возможности использования дидактического содержания преподаваемой дисциплины для решения задач оперативной психолого-педагогической диагностики [2]. Это дает возможность соотносить предметное содержание с его психологическим смыслом, то есть с теми возможными вариантами совершенствования профессиональной подготовки студента, которые могут наблюдаться в процессе предметного обучения.

Между тем, как показывают данные наших исследований [2; 3], значительное число преподавателей вуза демонстрирует недостаточный уровень развития диагностических профессиональных действий. Преподаватели затрудняются в определении ожидаемого уровня и признаков развития профессиональных компетенций студентов в рамках изучения своего предмета, следовательно, не могут использовать их в качестве критериев

контроля и оценки результатов обучения. Как следствие, контрольно-оценочные мероприятия выстраиваются преимущественно в логике «знаниевой» модели обучения, оценивание с позиции эффективности профессиональной подготовки студентов не осуществляется. Сложность представляют и осознание значимости и места своей учебной дисциплины в системе общей профессиональной подготовки студентов, понимание перспектив развития профессиональных компетенций в рамках следующих учебных курсов.

Большинство исследователей в области высшего профессионального образования указывают на то, что процесс формирования компетенций сложен, растянут во времени и не может быть реализован в рамках только одной учебной дисциплины силами одного преподавателя. Развитие профессиональных компетенций студентов, как правило, продолжается в течение всего периода обучения в вузе и происходит в разных учебных дисциплинах. Поэтому спецификой организации учебного процесса при реализации ФГОС ВПО является и то, что его эффективность зависит не только и не столько от деятельности отдельных, даже очень талантливых, преподавателей, сколько от работы всего педагогического коллектива, «коллективного субъекта педагогической деятельности».

На примере одной профессиональной компетенции учителя начального образования (ПКНО-7 «Готов осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в учебной работе и в общении со сверстниками») попробуем проследить основные этапы и содержание диагностических действий преподавателей, участвующих в ее формировании.

При планировании учебного процесса и последующих диагностических про-

Между тем, как показывают данные наших исследований, значительное число преподавателей вуза демонстрирует недостаточный уровень развития диагностических профессиональных действий.

цедур первым шагом становится процесс декомпозиции формируемой компетенции, выделение профессионально-деятельностных (когнитивных, интеллектуальных

и практических) и профессионально-личностных ее компонентов [4] с целью определения их диагностических признаков (таблица 1).

Таблица 1

Диагностические признаки профессиональной компетенции будущих учителей начальных классов ПКНО-7

Компоненты компетенции			
профессионально-деятельностные			профессионально-личностные
когнитивные	деятельностные		
	интеллектуальные	практические	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Знает особенности организации психолого-педагогических исследований в области начального образования ✓ Знает диагностические признаки, выявляющие индивидуальные особенности детей разных возрастов, основные методы диагностики личности, интеллекта, общения, межличностных отношений взрослых и детей ✓ Понимает профессиональную значимость исследовательского подхода в учебно-воспитательной деятельности учителя начальных классов 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Способен анализировать целостный педагогический процесс как сложную, многомерную, постоянно меняющуюся профессиональную реальность ✓ Способен анализировать возможность и целесообразность использования диагностических методик с точки зрения их соответствия исследовательской и профессиональной задаче, возрасту испытуемых, учитывая их совместимость и взаимодополняемость 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Использует методы и методики диагностики личностного, познавательного и коммуникативного развития детей для решения конкретных профессиональных задач ✓ Применяет навыки психолого-педагогической диагностики в педагогическом процессе ✓ Умеет адаптировать диагностические методики к конкретной профессиональной задаче 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Испытывает заинтересованность в исследовательской деятельности в сфере образования ✓ Осознает как ценность возможность заниматься исследованием ✓ Проявляет себя как грамотный, корректный исследователь ✓ Понимает и принимает этическую и нравственную сторону психологического исследования в сфере образования ✓ Проявляет гуманистическую педагогическую направленность

Вторым шагом является осознание места формируемой компетенции в общей структуре профессиональной подготовки студентов. Поэтому более информативным для преподавателя при составлении учебных программ и планировании учебного процесса становится не

просто выделение базовых и последующих учебных дисциплин, а выделение базовых компетенций и таких компетенций, которые будут развиваться на основе данной в последующих курсах. В таблице 2 приведена система развития компетенции ПКНО-7.

Таблица 2

Система развития профессиональной компетенции будущих учителей начальных классов ПКНО-7

Базовые компетенции	Компетенции, формируемые на основе данной
ОПК-2. Готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях	ПКНО-1. Способен организовать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность, деятельность младших школьников, направленную на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы ПКНО-3. Способен участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории учащегося

Окончание табл. 2

Базовые компетенции	Компетенции, формируемые на основе данной
ОПК-3. Готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов	ПКНО-4. Готов создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в школе ПКНО-5. Готов организовать индивидуальную и совместную учебную деятельность учащихся, основанную на применении развивающих образовательных программ ПКНО-6. Готов во взаимодействии с психологом проводить комплекс мероприятий по профилактике трудностей адаптации детей к обучению в основной школе ПКНО-8. Способен эффективно взаимодействовать с родителями, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития учеников

Третьим шагом при планировании процесса развития профессиональной компетенции в учебном процессе и контроля качества ее развития является построение системы диагностических приемов, направленных на выявление эффективности формирования компетенции и составляющих ее компонентов в рамках отдельных учебных дисциплин. Преподаватели определяют необходимый

уровень их освоения в рамках изучения конкретных предметных дисциплин, обеспечивающий успешность последующих этапов их формирования в последующих учебных курсах.

В таблице 3 представлен кластер контрольно-диагностических приемов, используемых в разных учебных курсах для диагностики развития профессиональной компетенции ПКНО-7.

Таблица 3

Кластер контрольно-диагностических приемов для изучения содержательных компонентов профессиональной компетенции ПКНО-7 в различных учебных дисциплинах

ПКНО-7. Готов осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в учебной работе и в общении со сверстниками						
Дисциплина	Курс	Компоненты компетенции				профессионально-личностные
		профессионально-деятельностные				
		когнитивные	деятельностные			
			интеллектуальные	практические		
Контрольно-измерительные задания и приемы						
Общая и экспериментальная психология с практикумом	1	Тест закрытого типа «Методы психологического исследования»	Аналитическое задание «Достоинства и недостатки методов психологического исследования»	Самодиагностика своих индивидуальных особенностей	Наблюдение	
Психология развития	1	Тест закрытого типа «Методы психологии развития»	Аналитическое задание «Достоинства и недостатки методов психологии развития»	Мини-исследование «Изучение одного из психических процессов у ребенка определенного возраста»	Наблюдение	
Психология детей дошкольного, младшего школьного, подросткового возрастов	2	✓ Тест открытого типа «Методы возрастной психологии» ✓ Подбор диагностических методов под конкретную исследовательскую задачу	Аналитическое задание «Специфика использования основных диагностических методов при работе с детьми разных возрастов»	Мини-исследование «Комплексная психологическая характеристика ребенка определенного возраста»	Наблюдение	

Продолжение табл. 3

ПКНО-7. Готов осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в учебной работе и в общении со сверстниками						
Дисциплина	Курс	Компоненты компетенции				профессионально-личностные
		профессионально-деятельностные				
		когнитивные	деятельностные			
			интеллектуальные	практические		
Контрольно-измерительные задания и приемы						
Социальная психология	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Тест закрытого типа «Методы социальной психологии» ✓ Подбор диагностических методов под конкретную исследовательскую задачу 	Аналитическое задание «Индивидуальные варианты развития общения ребенка со взрослыми и сверстниками»	Мини-исследование «Изучение особенностей общения и межличностных отношений детей младшего школьного возраста»	Наблюдение	
Педагогическая психология	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Тест открытого типа «Индивидуальные различия в обучении» ✓ Подбор методов исследования учебной мотивации, учебной деятельности, познавательных психических процессов детей 	Аналитическое задание «Соотнесение причин и проявлений индивидуальных вариантов развития учебной деятельности»	Составление проекта индивидуальной психологической карты ребенка младшего школьного возраста	Наблюдение	
Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований	3	Тест комбинированного типа «Качественные и количественные методы психологических исследований»	Аналитическое задание «Соотнесение методов психолого-педагогических исследований с типом исследовательских задач»	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Практическое задание на подбор количественных и качественных методов под конкретное психолого-педагогическое исследование в сфере начального обучения ✓ Обработка эмпирического материала 	Наблюдение	
Психолого-педагогический практикум	4	Определение и обоснование одной из наиболее актуальных проблем современной психологии образования	Аналитическое задание «Анализ готовых диагностических комплексов для младшего школьного возраста» с позиции эффективности, полноты, целесообразности, взаимодополняемости, экономичности времени	Составление проекта психолого-педагогического исследования в сфере начального образования	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Наблюдение ✓ Эссе 	
Методика преподавания математики	4	Определение и обоснование уровня развития мотивации, учебных действий, социальных действий у детей (на основе видеозаписи урока математики)	Аналитическое задание «Выявление диагностических возможностей учебных заданий по математике для начальных классов» (на материале анализа учебников по математике)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Задание комбинированного типа «Разработка диагностического урока математики в начальной школе» ✓ Микропреподавание 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Наблюдение ✓ Экспертная оценка преподавателя ✓ Взаимооценка студентов 	

ПКНО-7. Готов осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в учебной работе и в общении со сверстниками						
Дисциплина	Курс	Компоненты компетенции				профессионально-личностные
		профессионально-деятельностные			Контрольно-измерительные задания и приемы	
		когнитивные	деятельностные			
			интеллектуальные	практические		
Методика преподавания русского языка и литературного чтения	4	Определение и обоснование уровня развития мотивации, учебных действий, социальных действий у детей (на основе видеозаписи урока русского языка или чтения)	Аналитическое задание «Выявление диагностических возможностей учебных заданий по математике для начальных классов» (на материале анализа учебников по русскому языку и чтению)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Задание комбинированного типа «Разработка диагностического урока русского языка или чтения в начальной школе» ✓ Микропреподавание 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Наблюдение ✓ Экспертная оценка преподавателя ✓ Взаимооценка студентов 	
Методика обучения технологии с практикумом	4	Определение и обоснование уровня развития мотивации, учебных действий, социальных действий у детей (на основе видеозаписи урока технологии)	Аналитическое задание «Выявление диагностических возможностей уроков технологии различных разделов»	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Задание комбинированного типа «Разработка диагностического урока технологии в начальной школе» ✓ Микропреподавание 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Наблюдение ✓ Экспертная оценка преподавателя ✓ Взаимооценка студентов 	
Воспитательные системы и методика воспитательной работы	4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Составление комплексной характеристики личностного развития ребенка младшего школьного возраста ✓ Подбор диагностических методик по изучению развития самооценки, нравственных качеств, воспитанности и воспитуемости детей младшего школьного возраста 	Аналитическое задание «Достоинства и недостатки методов диагностики личностного развития детей младшего школьного возраста как результата воспитания»	Задание комбинированного типа «Разработка диагностического внеклассного мероприятия в начальной школе», направленного на изучение эффективности воспитательных воздействий (особенностей личностного развития, межличностного общения, поведения и др.)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Наблюдение ✓ Экспертная оценка преподавателя ✓ Взаимооценка студентов 	
Организация подготовки ребенка к школе	4	Подбор методов диагностики мотивационной, интеллектуальной, волевой, социальной готовности детей к обучению	Задание комбинированного типа «Выявление индивидуальных вариантов готовности детей к обучению и коррекция его неблагоприятных вариантов»	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Участие в диагностике готовности детей к обучению (на базе школы) ✓ Составление и проведение развивающего занятия с детьми по подготовке к школе (на базе школы) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Наблюдение ✓ Экспертная оценка учителей ✓ Самооценка своего диагностического занятия с детьми (на базе школы-сетевого партнера) 	
Исследовательская деятельность педагога	5	Определение и обоснование одной из наиболее актуальных проб-	Аналитическое задание «Анализ авторефератов диссертационных работ	Защита проекта дипломного исследования по специальности «Психо-	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Наблюдение ✓ Анкета ✓ Самооценка 	

Окончание табл. 3

ПКНО-7. Готов осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в учебной работе и в общении со сверстниками						
Дисциплина	Курс	Компоненты компетенции				профессионально-личностные
		профессионально-деятельностные			деятельностные	
		когнитивные	интеллектуальные			
			практические			
Контрольно-измерительные задания и приемы						
педагог начального образования		лем современного начального образования	в области начального образования»	логия и педагогика начального образования»	сформированности профессионально значимых личностных качеств студентов»	

Проведенная таким образом подготовительная работа позволяет преподавателю осознать целостную логику развития профессиональных компетенций студентов в период обучения в вузе, последовательность этапов их становления и роль конкретного учебного содержания в этом процессе. Выделенные диагностические признаки развития компетенций на каждом этапе становятся для преподавателя реальными целевыми ориентирами, а продуманность диагностических приемов позволяет отслеживать и оперативно корректировать успешность достижения обозначенных целей.

Таким образом, сформированность диагностических профессиональных дей-

ствий в структуре профессиональной компетенции преподавателя вуза позволяет совершить реальный переход от формальной декларации идей компетентностного подхода к их реальному воплощению в педагогической практике и является непременным условием развития профессиональной компетенции студентов.

Выстроенная таким образом система диагностических действий обеспечивает преемственность развития профессиональных компетенций студентов при изучении разного предметного содержания и целостность образовательного процесса, необходимого для реализации федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азарова, Р. Н.* Проектирование компетентностно-ориентированных и конкурентоспособных основных образовательных программ ВПО, реализующих ФГОС ВПО : методические рекомендации / Р. Н. Азарова, Н. В. Борисова, В. Б. Кузов. — М. ; Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. — 81 с.
2. *Гуцу, Е. Г.* Диагностика деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза / Е. Г. Гуцу // Высшее образование в России. — 2012. — № 7. — С. 107—112.
3. *Гуцу, Е. Г.* Диагностические действия в структуре деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза / Е. Г. Гуцу, Т. М. Сорокина // Современные проблемы науки и образования // URL: <http://www.science-education.ru/115-11862>.
4. Компетентностно-ориентированная стратегия профессиональной подготовки педагога : коллективная монография / под ред. Л. Е. Шапошникова, В. В. Николиной, О. А. Сафоновой. — Н. Новгород : НГПУ, 2011.

МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС



С. К. ТИВИКОВА,
кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой начального
образования НИРО
svetlanativ@yandex.ru



И. И. БОНДАРЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры начального
образования НИРО
bonira69@mail.ru

В статье представлен вариант построения модели сопровождения внедрения ФГОС, обозначены его направления, рассмотрены основные проблемы внедрения ФГОС начального общего образования и специфика его научно-методического сопровождения. На основе проведенного мониторинга определены основные позиции учителя по отношению к реализации ФГОС и возможные пути преодоления затруднений.

The authors of the article present the model of introducing the federal state educational standards, its directions and the main problems of introducing the standards into the primary general education and the specifics of its scientific maintenance. On the basis of the carried-out monitoring the main positions of the teacher in relation to realization of standards and possible ways of overcoming of difficulties are defined.

Ключевые слова: *модель сопровождения реализации ФГОС НОО, роль кафедры начального образования во введении ФГОС, организация сопровождения и его виды и формы*

Key words: *the model of maintaining the realization of the federal standards, a role of chair of primary education in introduction the federal standards, the organization of maintenance it's types and forms*

Необходимость оптимизации образования осознается обществом как актуальная задача при возникновении существенного разрыва между новой системой требований к результатам обучения и воспитания и имеющимися для этого условиями. Сегодня, в свя-

зи с переходом на Федеральный государственный образовательный стандарт, создание условий для достижения планируемых результатов становится наиболее актуальным.

Ключевым, центральным условием любых инновационных процессов в об-

разовании является компетентность педагога, его способность к личностному принятию позитивных изменений в профессиональной деятельности. В первую очередь необходимо говорить об изменении общей установки педагога и прежде всего — о переходе от задачи «наполнения ученика определенной суммой знаний» к созданию условий для саморазвития учащегося, формирования у него умения учиться.

Анализ состояния отечественного начального образования и исследования, проведенные кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО, позволили выделить ряд проблем, связанных с переходом начальной школы на новый стандарт, структурировать и конкретизировать их в процессе деятельности кафедры по данному направлению, а также определить необходимые условия для их решения.

Первая группа проблем связана с новым уровнем требований к профессиональной компетентности учителя, реализующего ФГОС:

- ✓ готовность педагогов к необходимости изменения (коррекции) собственной профессиональной деятельности при переходе на новые стандарты;

- ✓ знание нормативных документов, содержательного компонента стандарта и правильное их понимание;

- ✓ необходимость в освоении системно-деятельностного подхода к обучению и воспитанию младших школьников;

- ✓ потребность педагога в саморазвитии, направленном, в частности, на установление соответствия личностных качеств и ценностных установок учителя требованиям профессионального стандарта педагога;

- ✓ способность к рефлексии, потребность в самоанализе собственной деятельности, способность к диалогу с детьми и родителями.

Вторая группа проблем связана с реализацией базовых функций кафедры начального образования:

- ✓ развитие системы персонализированного заказа на образовательные услуги;

- ✓ создание инновационной модели повышения квалификации учителей начальных классов в соответствии с требованиями, предъявляемыми к формированию профессиональной компетентности в современных условиях;

- ✓ организация научно-исследовательской работы по актуальным проблемам начального образования и дополнительного профессионального образования;

- ✓ построение системы сопровождения педагогов в процессе реализации ФГОС НОО в Нижегородской области.

Третья группа — это организационно-управленческие проблемы, связанные с недостаточной разработанностью организационных механизмов и условий реализации ФГОС, координацией разноуровневой деятельности различных структур и выстраиванием партнерства различных участников образовательных отношений, сопровождающих введение и реализацию стандарта. Важно отметить, что трудности связаны и с необходимостью подготовки образовательных организаций, педагогических и руководящих работников к работе по стандартам в ограниченные временные сроки.

Для определения реальной ситуации в Нижегородской области и возможных путей решения данных проблем появилась необходимость в проведении определенных мониторинговых исследований.

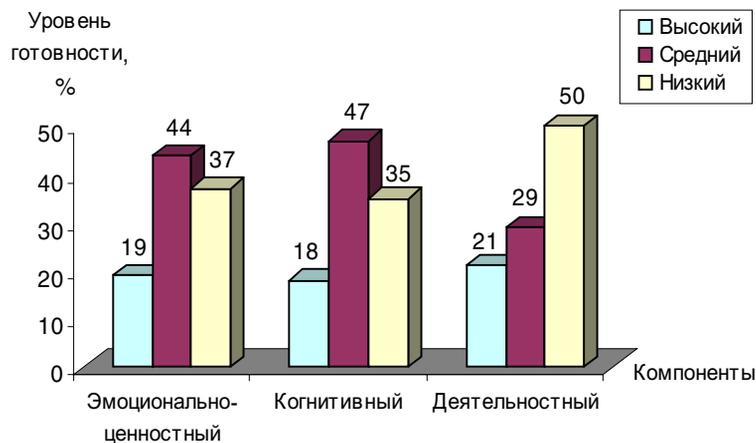
В 2010—2011 годах кафедра начального образования и кафедра психологии (параллельно, независимо друг от друга) провели анкетирование учителей начальных классов с целью увидеть уровень готовности к работе по стандарту. Диагностическая процедура предусматривала информацию по следующим категориям:

- ✓ эмоционально-ценностное отношение педагогов к введению новых подходов, реализуемых в ФГОС;

Для определения реальной ситуации в Нижегородской области и возможных путей решения данных проблем появилась необходимость в проведении определенных мониторинговых исследований.

Диаграмма 1

Уровень готовности педагогов к введению ФГОС, 2010—2011 гг. (в %)



✓ уровень знаний о принципах, подходах, базовом содержании стандарта;
 ✓ реализация требований стандарта в собственной деятельности (деятельностный аспект).

По результатам анкетирования, анализа массовой и передовой педагогической практики, наблюдений за деятельностью педагогов в ходе курсовой подготовки на этапе введения стандарта мы увидели, что есть существенные трудности во введении ФГОС в образовательном пространстве школы. В первую очередь, обращает на себя внимание недостаточный уровень мотивационной готовности (один из важных механизмов подготовки к введению ФГОС) педагогов и невысокий уровень профессиональной компетентности в реализации системно-деятельностного подхода в образовательном процессе, а также упрощенное понимание сущности и технологии реализации системно-деятельностного подхода. Готовность педагога к инновационной деятельности рассматривается как важнейшая составляющая в профессиональной деятельности учителя (см. диаграмму 1).

Это исследование дало нам возможность не только выделить некоторые проблемы, связанные с переходом начальной школы на новый стандарт, но и определить условия, позволяющие эффективно решать данные проблемы в рамках работы кафедры в целом и повышения квалификации педагогов начальной школы в частности.

При определении путей решения указанных проблем возникла потребность в определенной корректировке деятельности кафедры, в том числе в создании модели повышения квалификации педагогов начального образования и системы сопровождения стандарта, в осуществлении постоянной обратной связи с разновозрастным контингентом педагогических кадров.

Система сопровождения — это, прежде всего, продуктивное взаимодействие

сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение значимых проблем, в нашем случае — реализацию ФГОС.

В словаре русского языка С. И. Ожегова раскрывается несколько основных значений понятия «сопровождение»: сопровождать — следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь; производить что-либо одновременно с чем-нибудь, сопутствовать чему-нибудь; служить приложением, дополнением к чему-либо [1, с. 747].

Сопровождение в педагогике рассматривается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем последнего (Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына). Как правило, этот тип педагогической деятельности рассматривается как взаимодействие взрослого и ребенка (чаще подростка) и наиболее активно применяется в связи с профессиональным самоопределением школьников. Сущность педагогического сопровождения в этом случае состоит как в превентивном процессе научения ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, так и

в перманентной готовности адекватно реагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта. Если рассматривать педагогическое сопровождение не только по отношению к детям, но и ко взрослым, у которых возникает в нем потребность, то оно может быть определено как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности сопровождаемого в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участия сопровождающего.

Таким образом, педагогическое сопровождение понимается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

По определению исследователей, изучающих данную проблему, его целью является обучение выбору, создание ориентационного поля развития, укрепление целостности человека. «Сопровождаемое развитие» выступает определенной альтернативой методу «направленного развития»; основным положением метода педагогического сопровождения развития является вера во внутренние силы субъекта, опора на его потребность самореализации (Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына, В. Ю. Слюсарев, В. И. Иванова и др.). Целью педагогической поддержки считают устранение препятствий, мешающих

успешному самостоятельному продвижению субъекта развития в образовании (Т. В. Анохина, Т. Ю. Ксензова, Л. И. Новикова и др.).

В деятельности кафедры начального образования по введению ФГОС НОО под сопровождением понимается такой подход, который может быть назван фасилитационным (от лат. *facilitate* — помогать, содействовать, облегчать), когда коллектив образовательной организации или

педагог самостоятельно определяют алгоритм введения стандарта, а кафедра является помощником и консультантом, выступает в качестве партнера, облегчающего взаимодействие различных участников образовательных отношений. В этом случае сопровождение как гибкое управление процессом решения профессиональных задач, включающее в себя аналитико-диагностический, информативный (информационный), проектировочный и рефлексивный аспекты, позволяет оказывать как планируемую, так и оперативную помощь педагогам и образовательным организациям в решении проблем реализации ФГОС.

В то же время необходимо учитывать, что сопровождение будет эффективным только в том случае, если сам педагог имеет собственные образовательные и профессиональные потребности и запросы, обладает достаточным уровнем профессиональной компетентности. По мере введения ФГОС НОО все более востребованным становится осознание каждым учителем того, какие изменения несет стандарт для него лично и для его учеников. В результате грамотно построенной системы сопровождения педагога на этапах введения и реализации стандарта учитель готов самостоятельно выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, эффективное взаимодействие с различными субъектами образовательных отношений.

В ходе введения и реализации ФГОС в деятельности кафедры начального образования были выделены следующие *виды* сопровождения: информационное, научно-методическое, дидактическое, организационное, проектировочно-исследовательское, диагностическое и консультационное.

Формами осуществления данных направлений в процессе реализации ФГОС стали следующие: многоуровневая вариативная система повышения квалификации педагогов начальной школы, опытно-экспериментальная (инновационная) деятельность, научно-практические конферен-

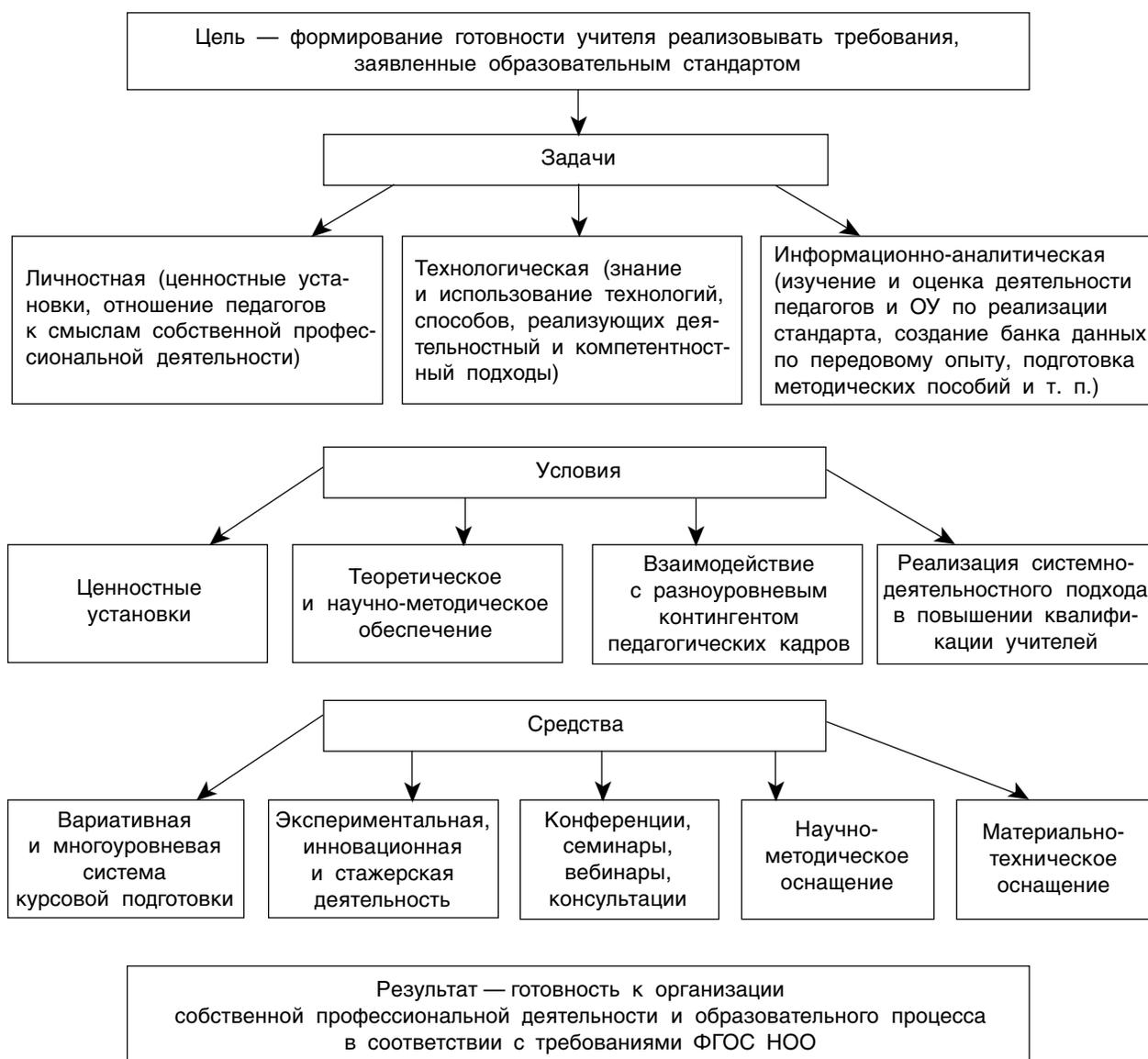
По мере введения ФГОС НОО все более востребованным становится осознание каждым учителем того, какие изменения несет стандарт для него лично и для его учеников.

ции, консультации, проведение семинаров, мастер-классов, педагогических мастерских, изменения в содержании аттестационных материалов и др.

Важнейшей формой сопровождения в условиях реализации ФГОС является соответствующий новым задачам подход к повышению квалификации специалистов начального образования, а именно — диверсификационная модель постдипломного

образования педагогов, что предполагает персонификацию и вариативность повышения квалификации, а также введение каскадной модели, которая реализуется не только с помощью преподавателей кафедры, но и специально подготовленных тьюторов, предполагает объединение их деятельности, сочетание различных форм обучения, в том числе очной и дистанционной.

Модель сопровождения ФГОС в начальной школе



Четырехлетний опыт использования этой модели повышения квалификации показал, что вариативность, многоуровневость, персонафицированность подготовки к внедрению ФГОС позволяют создавать условия для позитивного саморазвития педагогов, для переноса акцента с процесса приобретения информации к освоению способов ее получения, на анализ и планирование собственных действий и стратегий в процессе реализации системно-деятельностного подхода к образованию детей.

Продуктивное сопровождение профессионального образования в условиях новых требований возможно только при наличии значимости проблемы и внимания к поиску путей ее решения, что потребовало определенной перестройки содержания и организации опытно-экспериментальной (инновационной) деятельности кафедры. Для проведения экспериментальной работы были выделены проблемы, в той или иной степени обозначенные в ФГОС начального общего образования, но недостаточно разработанные прежде всего на технологическом уровне: «Разработка технологий формирования метапредметных умений у младших школьников», «Формирование универсальных учебных действий у млад-

Продуктивное сопровождение профессионального образования в условиях новых требований возможно только при наличии значимости проблемы и внимания к поиску путей ее решения.

ших школьников на основе интегрированного подхода», «Исследовательская деятельность младших школьников с использованием ИКТ», «Развитие информационной культуры млад-

ших школьников в соответствии с требованиями ФГОС НОО», «Формирование гражданской идентичности обучающихся в условиях социального партнерства семьи и школы», «Развитие коммуникативных УУД младших школьников в процессе их проектной деятельности» и др.

Особое внимание уделялось тем проблемам, которые были связаны с профессионально-личностными изменениями са-

мого педагога начального образования: «Внедрение модели коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования в процессе реализации ФГОС», «Создание и апробация модели квалитологической компетентности педагога начальной школы» и др. Опережающее, пролонгированное сопровождение деятельности учителей-экспериментаторов, осуществляемое кафедрой, позволяет выделять наиболее существенные факторы, влияющие на результаты образовательной деятельности в условиях введения ФГОС, определять их вариативность с целью достижения оптимальных результатов.

К социальным эффектам такого сопровождения можно отнести развитие у учителей-экспериментаторов способности к осознанному выбору основных условий и технологий собственной профессиональной деятельности, опирающейся на сформированную готовность к целенаправленному профессиональному поведению, появление у педагогов потребности в распространении собственного опыта через открытые уроки, выступления на конференциях и семинарах различного уровня, публичные отчеты, которые способствуют популяризации успешного опыта по реализации ФГОС, участие в профессиональных конкурсах, публикации, защита на высшую категорию, создание сетевых проектов, включенность в различные виды социальной деятельности и др.

Важнейшим компонентом научно-методического сопровождения ФГОС становится освоение педагогами новых требований к планируемым результатам обучения, которые ведут за собой соответствующие технологии и подходы к проведению и анализу современного урока. С этой целью кафедрой было разработано методическое пособие «Современные технологии проведения урока в начальной школе с учетом требований ФГОС» [4], в котором:

✓ раскрываются особенности построения развивающего урока, сопоставлены его характеристики и характеристики урока, не соответствующего стандарту, современные критерии анализа урока, конструирование системы оценки достижений требований стандарта на основе планируемых результатов, контрольно-измерительных материалов;

✓ разработаны технологические карты по диагностике универсальных учебных действий, диагностические (анкеты, опросники и др.) материалы, позволяющие оценивать продвижение в развитии компетентности педагогов в реализации образовательного процесса в соответствии с требованиями нового стандарта.

Выделение внеурочной деятельности в качестве обязательной части образовательной программы, позволяющей обеспечивать как цели начального общего образования, так и индивидуальные потребности и интересы обучающихся, потребовало от кафедры определенной деятельности и в данном направлении. В сборниках программ внеурочной деятельности, созданных как сотрудниками кафедры, так и педагогами начальной школы и дополнительного образования Нижегородской области [5], представлены программы, позволяющие реализовать все основные направления внеурочной деятельности, заявленные в стандарте. Более глубокого осмысления потребовало определение путей достижения одной из основных задач современного образования — формирования гражданской идентичности учащихся, что нашло отражение в созданной кафедрой монографии «Формирование гражданской идентичности у младших школьников».

Проведенное кафедрой в 2010—2014 годах анонимное анкетирование учителей начальных классов, в котором участвовали 1837 человек, показало, что, во-первых, постепенно меняется отношение к стандарту и его введению, что, очевидно, связано с реальным его воплощением в рамках образовательной органи-

зации; во-вторых, осознание особенностей современных изменений постепенно становится у педагогов все более дифференцированным и персонализированным.

В рамках мониторингового исследования в качестве наиболее существенных были выделены такие компоненты профессионального поля деятельности, как эмоционально-ценностный, когнитивный и деятельностный.

Эмоционально-ценностный компонент включает в себя отношение педагогов к смыслу собственной профессиональной деятельности, иерархии ценностей, введению ФГОС НОО, положительное отношение к собственной деятельности и удовлетворение от процесса творческого использования передового педагогического опыта и его диссеминации.

Когнитивный включает знания о принципах, подходах, базовом содержании, подразумевающие как базовые знания, так и технологически-инструментальные.

Деятельностный предполагает основные формы взаимодействия, организацию образовательного пространства (в том числе урока) с учетом требований стандарта. Деятельностный компонент связан с творческим, а не репродуктивным характером деятельности.

Рассмотрим это на примере диаграмм 2—4.

Диаграмма 2

Готовность педагогов к введению ФГОС Эмоционально-ценностный компонент

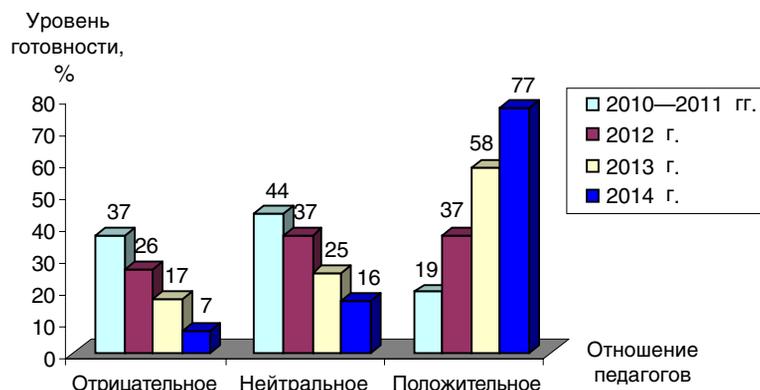


Диаграмма 3

Готовность педагогов к введению ФГОС Когнитивный компонент

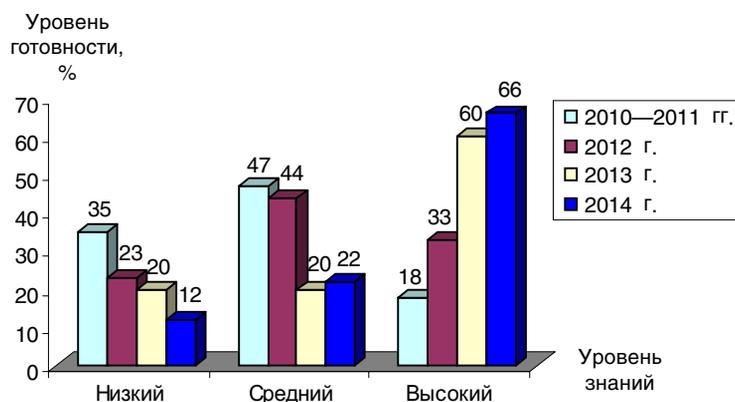
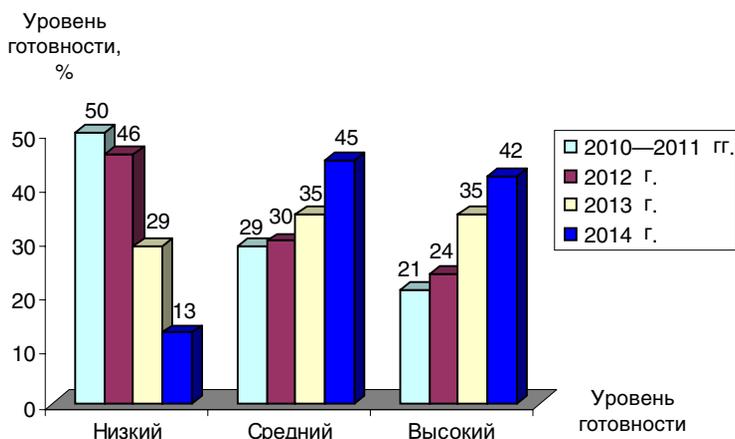


Диаграмма 4

Готовность педагогов к введению ФГОС Деятельностный компонент



Анализируя данные диаграмм, можно увидеть, что в 2014 году 93 % опрошенных учителей готовы к работе в соответствии с требованиями стандарта (диаграмма 2), 87 % осознают потребность в необходимости совершенствовать свои знания и повышать свой профессиональный и интеллектуальный уровень (диаграмма 4).

Таким образом, с каждым годом число педагогов, принимающих стандарт, возрастает, но не всегда это принятие свя-

зано с глубокой внутренней перестройкой и осознанием его особенностей. Проведенные нами исследования показали, что готовность к реализации требований, определенных стандартом, зависит не только и не столько от категории и стажа педагога, сколько от осознания им ценностей собственной профессиональной деятельности, от его готовности к саморазвитию.

Анализ ответов учителей на вопрос: «Чем, с Вашей точки зрения, отличается новый стандарт?» показал, что сначала (и нередко независимо от того, каково было отношение педагога к введению ФГОС, каковы его стаж и место жительства) нередкими были следующие ответы: «Особого отличия не увидела, просто все очень запутано»; «В стандарте все новое»; «Много новых понятий, но содержание прежнее» и т. п. Постепенно в ответах стало появляться осознание того, что системные изменения, которые неизбежно должны происходить в связи с введением стандарта, отражаются в различных элементах системы: целях и задачах, методологическом основании, содержании и технологиях, планируемых результатах и требованиях к участникам образовательных отношений: «Более точно и современно поставлены цели и задачи»; «Особое внимание уделяется воспитанию гражданина России»; «Важно и правильно, что главным в образовании становится системно-деятельностный подход»; «Выделен новый подход к требованиям, условиям и результатам»; «Ученик учится ставить перед собой задачи, умеет сам добывать знания, оценивать себя»; «Отличие нового стандарта — в четкой установке на формирование у детей УУД, а не только достижение предметных знаний, умений и навыков»; «Главной формой организации деятельности детей становится сотрудничество»; «Больше внимание уделяется роли родителей, дети учатся вместе с ними» и др. Есть и более частные или не вполне точные характеристики стандарта: «Боль-

ше самостоятельности предоставляется детям в рамках получения информации»; «Очень много различных диагностик» и т. п.

Мониторинг деятельности педагогов, осуществляемый с помощью анализа их профессиональной деятельности, проектов уроков, методических разработок и т. п. позволяет сделать следующие выводы. Если на начальном этапе у педагогов отсутствовала реализация системно-деятельностного и компетентностного подходов, преобладал объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный характер учебных заданий, то сегодня педагоги способны реализовать системно-деятельностный и компетентностный подходы к образованию, в их деятельности присутствует ориентация на все группы результатов, обозначенных в стандарте, методы и формы организации работы детей разнообразны и соответствуют поставленным целям и задачам.

Кроме того, мониторинговые исследования позволяют кафедре осуществлять «обратную связь», оценивая в ходе анализа введения ФГОС новые проблемы и тенденции, что позволяет планировать новые направления сопровождения реализации стандарта. Именно поэтому одной из основных задач является изуче-

ние процесса возникновения новых потребностей, мотивов, способов поведения, новых отношений в профессиональной деятельности.

В этой связи следует отметить, что уровень готовности педагогов к введению ФГОС напрямую зависит и от деятельности методической службы района, ее активного сотрудничества с кафедрой. Сравнение районов, в которых методическое сопровождение ФГОС НОО представляет собой целенаправленную системную деятельность, с теми, в которых оно является лишь рядом отдельных мероприятий, показывает, что правильное методическое сопровождение играет важнейшую роль в формировании адекватного отношения к требованиям стандарта со стороны педагогов.

Таким образом, системные изменения в начальной школе, которые неизбежно должны возникать при реализации ФГОС НОО, требуют сопровождения данного процесса, а выделение основных его компонентов и их конкретизация на уровне региона, муниципалитета, школы, педагога позволяет сделать его более целенаправленным и адресным.

Мониторинговые исследования позволяют кафедре осуществлять «обратную связь», оценивая в ходе анализа введения ФГОС новые проблемы и тенденции.

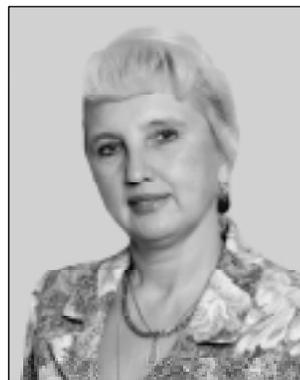
ЛИТЕРАТУРА

1. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. — М., 1991.
2. Организация внеурочной деятельности младших школьников : сборник программ / авт.-сост. С. К. Тивикова. — М. : ООО «Русское слово — учебник», 2013. — 128 с.
3. Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : НИРО, 2011. — 256 с.
4. *Тивикова, С. К.* Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход : монография / С. К. Тивикова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 212 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2010. — 31 с.
6. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников : монография / под ред. Н. Н. Демневой, С. К. Тивиковой. — Н. Новгород : НИРО, 2014. — 230 с.

МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ



О. А. САФОНОВА,
доктор педагогических наук,
профессор, главный научный сотрудник
лаборатории социально-педагогических
измерений в образовании НИРО
oa.safonova@mail.ru



Т. В. РЕГАЛОВА,
директор МБОУ СОШ № 97
Нижнего Новгорода
School97@list.ru

В статье рассмотрена система обучения учителей профессиональной деятельности в контексте федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования в условиях школы, построенная по модульно-компетентностному принципу.

The article considers the system of teachers training of professional activity in the context of the federal state educational standards of secondary education which was built on a module-competence principle.

Ключевые слова: *федеральный государственный образовательный стандарт, модульная программа, компетентность, модульно-компетентностное обучение, универсальные учебные действия, образовательные достижения обучающихся, критерии результативности обучения*

Key words: *the federal state educational standards, modular program, competence, corporate module-competence education, universal learning activities, educational achievements of students, performance criteria for training*

В условиях инновационного общества остро встает проблема обеспечения качества образования. Согласно статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», «качество образования — комплексная ха-

рактеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, степень достижения планируемых результатов».

С сентября 2011 года в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации внедряются федеральные государственные образовательные стандарты среднего (полного) общего образования (далее — ФГОС), задающие совокупность требований к результатам, структуре и условиям освоения основных образовательных программ.

Существенной особенностью данных стандартов является то, что впервые в отдельную категорию выделены требования к кадровым условиям реализации основных образовательных программ среднего (полного) общего образования, а именно — к уровню квалификации педагогических и иных работников организации и непрерывности их профессионального развития. Именно квалификация педагога рассматривается как главный фактор достижения планируемых результатов среднего (полного) общего образования, а следовательно, и как фактор успешности реализации новых стандартов.

Профессиональное развитие учителя может осуществляться в системе повышения квалификации в процессе курсового обучения. Однако, как подчеркива-

ют И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Е. М. Шиянов, знания, полученные на курсах повышения квалификации, зачастую нуждаются в практической доводке, осмыслении педагогических инноваций и апробации педагогических технологий.

Этот факт свидетельствует о целесообразности организации обучения, позволяющего в условиях школы реализовать принцип непрерывности профессионального развития учителя, обеспечение его готовности к деятельности в условиях введения ФГОС. В процессе такого обучения педагоги работают над реальными задачами, возникающими в ходе внедрения ФГОС, учатся друг у друга; приоритет отдается методам обучения, активизирующим мышление, инновационную активность, самостоятельность учителей.

Наибольший эффект в формировании компетентности учителя в области реализации ФГОС, на наш взгляд, будет иметь внутришкольное обучение, построенное как образовательная система, состоящая из совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: целевого, содержательного, процессуального и результативного (см. таблицу).

Система внутришкольного обучения учителей деятельности в контексте ФГОС

Структурные компоненты	Содержательная характеристика структурных компонентов
Целевой	Формирование компетентности учителя в области реализации ФГОС
Содержательный	Модульно-компетентностная программа «Организация образовательной деятельности в контексте ФГОС»
Процессуальный	1-й этап — мотивационно-ценностный; 2-й этап — теоретический; 3-й этап — технологический. Формы обучения — семинары, открытые просмотры, мастер-классы. Методы обучения — проектные, групповые, диалоговые, портфолио и др.
Результативный	Результат — сформированность компетентности учителя в плане реализации ФГОС. Критерии: осознание необходимости профессиональной деятельности в контексте ФГОС, система соответствующих ФГОС профессиональных знаний и умений, профессионально значимые качества личности (аналитичность и прогностичность мышления, новаторство, профессионально-личностная рефлексия)

Как видно из таблицы, *цель* корпоративного обучения заключается в формировании компетентности учителя в области реализации ФГОС.

Цель конкретизируется совокупностью *задач*:

✓ определение образовательных потребностей и возможностей учителей в реализации ФГОС;

✓ разработка стратегии обучения.

Для определения образовательных потребностей и возможностей учителей в реализации ФГОС авторами статьи была разработана анкета «Реализация ФГОС в практике профессиональной деятельности учителя», прошедшая апробацию в 2013 году в МБОУ СОШ № 97. Анкета содержит следующие вопросы:

1. Какие учебные программы, технологии, методики, ориентированные на формирование универсальных учебных действий школьников, Вы используете?

2. Владеете ли Вы технологиями развития личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий?

3. Умеете ли Вы проектировать и реализовывать индивидуальные образовательные программы учащихся?

4. Владеете ли Вы процедурами измерения и оценки результатов обучения: личностных, метапредметных и предметных?

5. Умеете ли Вы проектировать урок в контексте системно-деятельностного подхода?

6. Какие затруднения испытываете лично Вы, работая по ФГОС?

7. Какие образовательные результаты (личностные, метапредметные,

предметные) были достигнуты учащимися по преподаваемому Вами предмету? (Указать долю учащихся, получивших оценку «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»)

8. Что Вам не удастся сделать для эффективного внедрения ФГОС?

9. Что остается не освоенным Вами для полной реализации ФГОС?

10. Какие ресурсы (материально-технические, информационные, программно-методические) используются Вами недостаточно эффективно?

11. Какие успехи достигнуты Вами в плане внедрения ФГОС?

12. Каким опытом реализации ФГОС Вы готовы поделиться с коллегами?

Вопросы анкеты составлены в контексте методологии ФГОС: системно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса, его ориентированности на развитие личности ребенка средствами универсальных учебных действий, организации индивидуального образовательного маршрута ученика.

В качестве основной стратегии формирования компетентности учителя в плане реализации ФГОС нами была определена *стратегия модульно-компетентностного обучения*.

Особенности названной стратегии состоят в следующем. Ведущая цель и результат обучения заключаются в формировании соответствующей компетентности учителя. Исходя из особенностей компетентности, разрабатывается программа обучения, представляющая собой совокупность взаимосвязанных модулей, каждый из которых направлен на формирование определенных компонентов компетентности. При этом модуль — единица содержания, обладающая относительной самостоятельностью и целостностью на уровне учебной программы, определяющая логику организации процесса освоения этого содержания.

Модульная программа «Организация образовательной деятельности в контексте ФГОС, выступающая *содержательной основой обучения*, конструировалась по следующей технологии.

Первоначально было определено содержание профессиональной компетенции учителя в плане реализации ФГОС. Было установлено, что компетентность учителя в плане реализации ФГОС включает совокупность следующих взаимосвязан-

Исходя из особенностей компетентности, разрабатывается программа обучения, представляющая собой совокупность взаимосвязанных модулей, каждый из которых направлен на формирование определенных компонентов компетентности.

ных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, профессионально-личностного.

Мотивационно-ценностный компонент предполагает наличие мотивационно-ценностных ориентаций на реализацию ФГОС и осознание того факта, что компетентность в этой сфере есть профессионально значимое качество.

Когнитивный компонент включает систему научных, профессионально важных знаний в области педагогической и психологической наук, положенных в основу ФГОС, а также особенностей их учета в преподавании конкретной предметной области.

Деятельностный компонент представляет собой развернутые умения на практике осуществлять педагогическую деятельность в контексте требований ФГОС с «учетом актуальности ситуативных задач, освоенного содержания и приобретенного опыта профессиональной деятельности» [3, с. 108]. К наиболее значимым умениям, позволяющим педагогу успешно внедрять ФГОС, можно отнести: *проектировочные, организационно-коммуникативные, измерительно-оценочные.*

Профессионально-личностный компонент включает профессионально значимые качества личности учителя, которые определяют успешность его деятельности в контексте ФГОС.

Затем были спланированы предполагаемые результаты обучения.

В результате внутришкольного модульно-компетентностного обучения у учителя должна быть сформирована компетентность организовывать и реализовывать профессиональную деятельность в соответствии с ФГОС.

Критерии результативности обучения:

✓ *Мотивированность* профессиональной деятельности на реализацию ФГОС.

✓ *Систематизированные знания:*

— об основах государственной образовательной политики в области качества образования;

— о ведущих положениях, составляющих методологию ФГОС;

— о принципах, стратегиях, механизмах и условиях организации образовательной деятельности в контексте ФГОС.

✓ *Сформированные умения:*

— анализировать собственную деятельность, деятельность других учителей в аспекте развития обучающихся на основе формирования универсальных учебных действий;

— планировать образовательный процесс в соответствии с ФГОС;

— отбирать и применять компетентностно-ориентированные образовательные технологии в зависимости от учебных задач и индивидуальных особенностей обучающихся;

— строить коммуникативную ситуацию с учетом особенностей ее субъектов;

— проводить оценку личностных, метапредметных и предметных достижений обучающихся;

— разрабатывать программу действий по устранению выявленных по результатам оценки проблем.

✓ *Освоенные процедуры:*

— разработка плана-конспекта урока, направленного на формирование универсальных учебных действий учащихся;

— разработка типовых заданий по формированию универсальных учебных действий;

— анализ, оценка личностных, метапредметных и предметных достижений обучающихся;

— реализация стратегий индивидуализации образовательного процесса;

— применение технологий электронного (дистанционного) обучения при реализации индивидуальных образовательных программ:

✓ *Развитые профессионально-личностные качества:* аналитичность и прогностичность мышления, новаторство, профессионально-личностная рефлексия.

Далее осуществлялось конструирование *дидактического материала* в виде

В результате внутришкольного модульно-компетентностного обучения у учителя должна быть сформирована компетентность организовывать и реализовывать профессиональную деятельность в соответствии с ФГОС.

модулей программы. В программе выделены следующие *три модуля*:

✓ первый модуль — «ФГОС как нормативно-правовая основа обеспечения качества среднего (полного) общего образования»;

✓ второй модуль — «Теоретико-методологические основы организации и реализации образовательного процесса в контексте ФГОС»;

✓ третий модуль — «Технология профессиональной деятельности учителя в русле ФГОС».

По каждому модулю разработан комплекс учебных материалов, в который входит учебно-методическое пособие, представляющее собой минимальную структурную единицу объема информации, включающее теоретическую и методическую части.

Теоретическая часть — это текст реферативно-обзорного характера, раскрывающий основные темы и понятия модуля, обобщающий представленные в научной и методической литературе материалы.

Методическая часть содержит вопросы и задания для усвоения темы, а также задания учителям для подготовки к оцениванию (разработаны тестовые задания, позволяющие оценить эффективность усвоения обучающимися содержание модуля), на отработку умений темы, рекомендации для работы, вид и формы представления отчетного материала, список литературы.

Каждый из перечисленных модулей включает определенные *темы*, последовательно раскрывающие его содержание.

В рамках изучения *первого модуля* рассматривались следующие темы:

✓ Государственная политика России в области качества образования.

✓ ФГОС как нормативный инструмент регулирования качества среднего (полного) общего образования.

Темами *второго модуля* стали:

✓ Сущность системно-деятельностной организации образовательного процесса.

✓ Психолого-педагогические условия достижения учащимися образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных).

✓ Методические, дидактические и информационные условия реализации ФГОС.

✓ Принципы организации образовательного процесса, обеспечивающего развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий.

✓ Стратегия отбора содержания и технологий образования, определяющих пути и способы личностного и познавательного развития обучающихся.

✓ Развивающие технологии и методики обучения.

✓ Механизмы организации индивидуального образовательного маршрута обучающихся.

✓ Учебные достижения школьников в терминах компетентностного подхода.

✓ Методология и технология оценки образовательных достижений обучающихся.

Освоение *третьего модуля* осуществлялось в процессе изучения следующих тем:

✓ Технология планирования образовательной деятельности в контексте ФГОС.

✓ Алгоритм разработки плана-конспекта урока, направленного на реализацию целей ФГОС.

✓ Методика организации самостоятельной индивидуальной учебной деятельности учащихся.

✓ Методика организации групповой и коллективной деятельности.

✓ Развертывание спектра программ внеурочной деятельности.

✓ Организация работы с «портфолио достижений».

✓ Методика анализа урока в свете требований ФГОС.

✓ Процедуры оценки образовательных достижений обучающихся.

Далее осуществлялось конструирование дидактического материала в виде модулей программы.

✓ Использование технологий электронного обучения для реализации индивидуальных образовательных программ.

Процессуальный компонент обучения осуществлялся в три взаимосвязанных этапа, последовательно сменяющих друг друга.

На первом (мотивационно-ценностном) этапе проводилась работа по первому модулю учебной программы.

Основная цель этого этапа заключалась в формировании мотивационно-ценностного отношения учителя к необходимости обновления собственной профессиональной деятельности, приведения ее в полное соответствие с требованиями ФГОС, для чего была проведена работа, связанная с формированием общественного педагогического мнения вокруг проблемы введения ФГОС. В связи с этим важно было информировать коллектив о том, как работает школа в плане реализации ФГОС. Для этого на педагогических советах обсуждались следующие вопросы: «Ведущие направления деятельности школы по реализации государственной образовательной политики в области качества образования»; «Состояние и результаты образовательного процесса в школе в контексте ФГОС»; «Основные стратегии повышения потенциала школы в направлении реализации ФГОС».

Особое место на данном этапе заняла процедура опроса учителей на основе анкеты «Реализация ФГОС в практике профессиональной деятельности учителя». Проведенное анкетирование позволило определить достижения, проблемы и потребности учителей, связанные с внедрением ФГОС, и тем самым мотивировать их на необходимость повышения квалификации в этом вопросе. Результаты анкетирования были положены в основу разработки программы корпоративного обучения, которая предварительно обсуждалась с учителями на педагогическом совете.

На втором (теоретическом) этапе корпоративного обучения формировалась

система психолого-педагогических знаний, отражающих методологию организации образовательного процесса в русле ФГОС. Первоначально на этом этапе основательно прорабатывалось понятийное пространство ФГОС. Была дана сущностная характеристика таким основным понятиям ФГОС, как: «системно-деятельностный подход», «универсальные учебные действия», «личностные», «метапредметные», «предметные достижения обучающихся», «индивидуальный образовательный маршрут» и др. Затем осуществлялось теоретико-методологическое наполнение этих понятий: с учителями обсуждались принципы системно-деятельностной организации образовательной деятельности, психолого-педагогические механизмы формирования универсальных учебных действий, компетентностно-ориентированные технологии и методики обучения (проектные, диалоговые, коммуникативные, блочно-модульные, кейс-технология, технология портфолио и др.), стратегии отбора развивающего содержания и технологий обучения, стратегии и механизмы индивидуализации обучения, методология измерения и оценки образовательных достижений обучающихся.

На этом этапе использовались проблемные лекции, семинары, проводимые в форме эвристической беседы с постановкой вопросов, требующих рефлексии, выполнение учебных заданий. Примеры таких заданий:

✓ Предлагается несоотнесенный перечень основных понятий ФГОС и их определений. *Задание:* «Установите соответствие между понятиями и их определениями».

✓ Обсуждается характеристика трех групп результатов освоения основной образовательной программы в соответствии с ФГОС. *Задание:* «Раскройте содержание каждой из групп результатов

Проведенное анкетирование позволило определить достижения, проблемы и потребности учителей, связанные с внедрением ФГОС, и тем самым мотивировать их на необходимость повышения квалификации в этом вопросе.

образовательных достижений учащихся применительно к преподаваемому Вами учебному предмету».

✓ Рассматриваются компетентностно-ориентированные технологии образования школьников. *Задание:* «Составьте карту используемых Вами компетентностно-ориентированных технологий применительно к конкретным темам уроков. Дополните эту карту не используемыми Вами технологиями и определите возможности их использования при изучении предмета».

Третий (практический) этап корпоративного обучения направлен на формирование у учителей проектировочных, организационно-коммуникативных и оценочных умений.

Обучение на этом этапе осуществлялось в условиях, моделирующих деятельность учителя, реализующего ФГОС, предусматривало анализ и оценку собственной практики и практики других учителей.

Основными организационными формами обучения на этом этапе являлись обучающие семинары, открытые просмотры, мастер-классы, а основными методами — проектные, групповые, диалоговые, портфолио, то есть методы, активизирующие аналитичность и прогностичность мышления, инновационную активность, самостоятельность, инициативу учителей.

На этом этапе широко использовались практико-ориентированные задания. Например:

✓ Предъявляется образец индивидуальной карты обучающегося. *Задание:* «Заполните по предложенному образцу индивидуальную карту образовательных

достижений учеников определенного класса по преподаваемому Вами предмету и на основании ее данных проанализируйте динамику развития обучающихся. Определите проблемы и выявите причины их возникновения. Разработайте программу действий по ликвидации выявленных проблемных зон».

✓ Предлагается видеозапись урока, направленного на формирование универсальных учебных действий учащихся, и алгоритм его анализа. *Задание:* «Проанализируйте урок по предложенному алгоритму, выявите позитивные моменты деятельности учителя и его профессиональные ошибки. На основе результатов анализа внесите коррективы в деятельность учителя».

Широко использовались групповые задания как аналитического, так и проектировочного характера. Варианты таких заданий:

✓ Разработка типовых задач по формированию определенной группы универсальных учебных действий.

✓ Конструирование типовых задач для самостоятельной работы, учитывающих уровень усвоения учащимися универсальных учебных действий.

✓ Разработка плана внеурочной деятельности, учитывающей индивидуальные потребности и возможности учащихся.

✓ Составление образца содержательного наполнения портфолио личностных достижений обучающегося.

Итоговое тестирование учителей после завершения программы корпоративного обучения показало, что у подавляющего большинства (85 %) сформирована компетентность в области реализации ФГОС общего (полного) среднего образования.

Итоговое тестирование учителей после завершения программы корпоративного обучения показало, что у подавляющего большинства (85 %) сформирована компетентность в области реализации ФГОС общего (полного) среднего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.06.2012 г. № 413 «Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования».

2. *Николина, В. В.* Модульное обучение / В. В. Николина [и др.] // Компетентностно-ориентированное обучение в педагогическом вузе: теория и практика : монография / под ред. В. В. Николиной, О. А. Сафоновой. — Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2014. — С. 72—81.

3. Современное качество общего образования: модели образовательных систем и эффективные педагогические механизмы достижения : монография / В. Н. Кеспи́ков, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов и др. ; науч. ред. : В. Н. Кеспи́ков, М. И. Солодкова. — Челябинск : ЧИППКРО, 2012.

4. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. — М., 2010.



ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ

В. К. РОМАНОВСКИЙ,
доктор исторических наук,
доцент, заведующий кафедрой истории
и обществоведческих дисциплин НИРО
vkroman@mail.ru

В статье рассматриваются новые требования к профессиональным компетенциям учителя истории в условиях ФГОС, а также формы и модели повышения их квалификации на примере Нижегородского института развития образования.

The article considers the new requirements to the professional competence of the teacher of history in the context of the Federal State Educational Standard, and analyzes forms and models of further training implemented in Nizhniy Novgorod Institute of the Development of Education.

Ключевые слова: *ФГОС, деятельностный подход, учитель истории, профессиональное мастерство, повышение квалификации*

Key words: *Federal State Educational Standard, activity-based approach, the teacher of history, professional competence, further training*

В российской общеобразовательной школе происходит смена моделей образования. Знаниевая модель, ориентированная на сохранение и передачу учащимся знаний, умений и навыков, накопленных прошлыми поколениями, уступает место системно-деятельностной модели образования, в большей степени направленной на формирование личности, на приобретение ею уже в стенах школы определенного социального опыта,

необходимого для адаптации во взрослой жизни и адекватного реагирования на вызовы времени. Деятельностная модель образования не отрицает значения знания, но акцентирует внимание на способности использовать полученные знания в социальной практике.

Федеральный государственный образовательный стандарт, ориентированный на деятельностную модель образования, определяет новые цели школьного обра-

зования (обеспечение общекультурного, личностного и познавательного развития учащихся) и новые требования к результатам образования (формирующаяся личность, освоение ею «универсальных учебных действий», накопление ключевых компетенций) [2].

Методологической основой ФГОС является системно-деятельностный подход в обучении, который призван:

- ✓ обеспечить новые требования к организации обучения (переход к активным методикам и образовательным технологиям);

- ✓ способствовать широкому внедрению в образовательную практику проектной и исследовательской деятельности;

- ✓ изменить роль ученика в учебном процессе (он не объект, а субъект, активный участник обучения);

- ✓ создать условия для формирования и развития ключевых компетенций учащихся — социальных, познавательных, коммуникативных, личностных.

Таким образом, приоритетная цель современного российского образования — научить ученика учиться, что означает:

- ✓ полноценное формирование и развитие способностей ученика самостоятельно ставить учебную проблему;

- ✓ умение формулировать алгоритм ее решения;

- ✓ владение навыками контроля за процессом и оценивания полученного результата;

- ✓ способность трансформировать приобретенный в стенах школы учебный опыт в социальный.

Системно-деятельностный подход в обучении базируется на теоретическом наследии Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и других отечественных психологов, которые считали, что:

- ✓ целью обучения является не вооружение ученика знаниями, не накопление знаний, а формирование умения применять знания на практике;

- ✓ процесс учения есть прежде всего процесс деятельности;

- ✓ знания не должны противопоставляться умениям и действиям, они — составная часть умений и действий [1; 3].

Таким образом, деятельностный подход базируется на простой формуле: человек учится для того, чтобы научиться что-либо делать, а для этого надо узнать, как это надо делать. То есть конечной целью обучения является формирование способа действий. Применительно к школе системно-деятельностный подход нацелен на развитие у школьников в процессе обучения различных способов деятельности, формирование ключевых компетенций учащихся, навыков эффективного использования полученных знаний в социальной практике.

В новых социокультурных условиях требования к учителю истории, его профессиональному мастерству и профессиональной деятельности возрастают. Это обусловлено:

- ✓ введением ФГОС;

- ✓ переходом школы на деятельностную модель образования;

- ✓ изменением роли педагога и ученика в образовательном процессе;

- ✓ обновлением содержательных и методологических подходов в историческом образовании;

- ✓ внедрением современных методов и технологий обучения в школьную практику и др.

Учитель истории в условиях смены модели образования продолжает занимать ключевое место в образовательном процессе, но его роль и основные направления деятельности принципиально изменяются, поскольку сегодня он уже не единственный источник знаний. Его главная задача состоит не в том, чтобы выслушать ответы учеников, рассказать новый параграф и обеспечить дисциплину в классе. Он организатор учебного занятия, координатор образовательного процесса, наставник, помощник, консультант, который организует работу класса вокруг учеб-

В новых социокультурных условиях требования к учителю истории, его профессиональному мастерству и профессиональной деятельности возрастают.

ной задачи и помогает ученикам ее решить. Его профессиональные компетенции выходят далеко за рамки обязательного владения содержанием учебного предмета.

Современный учитель-гуманитарий должен владеть:

- ✓ качественной академической подготовкой, чтобы профессионально разбираться в содержательных, методологических, дискуссионных аспектах школьной истории;

- ✓ эффективными методиками и технологиями, в том числе ИКТ, направленными на реализацию задач по обеспечению предметных, метапредметных и личностных результатов обучающихся;

- ✓ умениями организовать диалоговое пространство, диалоговое общение, которое стимулирует творческое начало в личности, рождает совместный процесс мыслительной деятельности детей;

- ✓ способностью управлять информационными потоками, содержащими порой противоречивую историческую и общественно-политическую информацию;

- ✓ умениями корректировать историческое и общественное сознание подрастающего поколения в условиях доминирующего влияния СМИ, нередко искажающих исторические факты и события;

- ✓ способностью формировать толерантную среду в классе, где учатся дети разных национальностей и при необходимости умело разрешать конфликтные ситуации между учениками на межнациональной почве.

Безусловно, в повседневной жизни существует немало сдерживающих факторов, которые мешают учителю осознать необходимость своего профессионального развития, приобретения новых компетенций, обновления способов педагогической деятельности:

- ✓ повседневная текучка, загруженность, не позволяющая глубоко и серьезно проанализировать свою педагогическую деятельность и наметить новую траекторию профессионального развития;

- ✓ инертность мышления, выраженная в боязни изменить устоявшиеся стереотипы, в неспособности найти новые пути решения профессиональных проблем;

- ✓ нежелание менять традиционные походы в учебной деятельности, привычную модель профессионального поведения только потому, что «так удобно»;

- ✓ растерянность, тревога, беспокойство, вызванные в том числе неблагоприятными перспективами (закрытие школы, сокращение ставок и т. п.);

- ✓ отсутствие интереса к труду учителя;

- ✓ неудовлетворенность работой, обусловленная различными обстоятельствами.

Факторы, сдерживающие профессиональное развитие учителя, могут быть разные, но учителю важно правильно определить причины своего «профессионального застоя», что может стать первым шагом к исправлению ситуации.

Как известно, эффективность обучения и воспитания во многом обусловлена личным примером, поведением, профессиональными достижениями учителя истории. Можно назвать немало правил обучения, основанных на принципе личного примера:

- ✓ успешно учить можно тогда, когда усердно учишься сам;

- ✓ эффективно учить проектированию учебной деятельности можно при условии, если сам успешно определяешь и выстраиваешь траекторию своего профессионального развития;

- ✓ формировать умение делать выбор, воспитывать ответственность за этот выбор можешь в том случае, если сам делаешь этот выбор и несешь за него ответственность;

- ✓ формировать ответственную личность школьника можешь при условии, если сам являешься таковым.

Факторы, сдерживающие профессиональное развитие учителя, могут быть разные, но учителю важно правильно определить причины своего «профессионального застоя», что может стать первым шагом к исправлению ситуации.

Повышение требований к профессии учителя истории требует выработки новых подходов к обучению студентов в педагогических вузах. К сожалению, условия, в которых обучаются будущие учителя истории, оставляют желать лучшего. Педагогическому сообществу известны недостатки в обучении студентов, среди которых слабая материально-техническая база учебного процесса, катастрофически малое количество часов педагогической практики, отсутствие тьюторского сопровождения практикующих студентов и пр. [4].

Не менее важная задача — создание условий для повышения квалификации тех учителей истории, которые трудятся в школе и которым предстоит в ближайшие годы переходить на федеральные государственные образовательные стандарты. Кафедра истории и обществоведческих дисциплин Нижегородского института развития образования учитывает изменения в обществе и общеобразовательной школе, новые требования к профессиональным компетенциям педагогов в современных условиях и осуществляет планомерную работу по обновлению форм и моделей повышения квалификации учителей. Сегодня в НИРО для учителя истории предлагается широкий спектр форм и моделей курсовой подготовки. Среди них имеются образовательные программы, апробированные временем:

Повышение требований к профессии учителя истории требуют выработки новых подходов к обучению студентов в педагогических вузах.

- ✓ квалификационные модульные курсы;
- ✓ проблемно-тематические семинары;
- ✓ педагогические мастерские;
- ✓ мастер-классы;

✓ учебные модули и спецкурсы по актуальной проблематике;

Наряду с традиционными формами курсовой подготовки кафедра предлагает новые модели повышения квалификации, такие как:

✓ каскадная модель повышения квалификации (обусловлена современными

жизненными реалиями в системе образования, когда за сравнительно небольшой срок и в массовом порядке необходимо организовать повышение квалификации или осуществить переподготовку педагогических кадров по новым образовательным программам — ИКТ, ФГОС, ОРКСЭ и др.);

✓ накопительная система повышения квалификации (позволяет учителю конструировать собственный индивидуальный образовательный маршрут с учетом своих профессиональных потребностей и уровня квалификации);

✓ дистанционные курсы (учитель повышает квалификацию в дистанционной форме без отрыва от работы);

✓ вебинары (формат вебинара позволяет организовать семинар в режиме реального времени, предоставляет ведущему (докладчику) возможность передавать информацию, отвечать на вопросы слушателей) и др.

Образовательная деятельность кафедры осуществляется на основе принципов:

✓ вариативности и разноуровневости (различные формы курсовой подготовки, ориентированные на разные категории слушателей, многообразие учебных программ и модулей и т. п.);

✓ преемственности (сочетание новых и традиционных подходов в процессе повышения квалификации учителей);

✓ актуальности (в центре внимания — новое содержание, современные образовательные технологии и методики);

✓ практикоориентированности (предпочтение отдается практическим, диалоговым формам обучения);

✓ индивидуализации (разработка индивидуальных маршрутов повышения квалификации с учетом профессиональных запросов слушателей).

В рамках курсовой подготовки на учебные занятия часто привлекаются опытные учителя, победители конкурсов ПНПО — Л. А. Гончар, МБОУ СОШ № 58; Е. Л. Краснова, МБОУ № 63; Ю. В. Никольская, МБОУ СОШ № 59; А. Ю. Полу-

шина, МБОУ № 49; Н. Ю. Попова, МАОУ Гимназия № 2; М. В. Фурсов, МБОУ гимназия № 50 и др., работающие в инновационном режиме. Знания, умения, опыт таких учителей-новаторов всегда востребованы слушателями, заинтересованными в повышении своего профессионального мастерства.

Повышение квалификации учителей истории не ограничивается только рамками курсовой подготовки. На наш взгляд, любая творческая деятельность учителя способствует повышению его профессионального мастерства. Кафедра инициирует и проводит научно-практические конференции, семинары, мастер-классы, а также различные проекты гражданско-патриотического характера — фестивали, конкурсы, викторины.

Так, в 2012 году наиболее масштабными стали кафедральные проекты, посвященные Году российской истории и осуществленные с использованием информационно-коммуникационных технологий: региональный конкурс «Корни истории уходят в будущее» (в котором приняли участие 1017 учащихся), региональная дистанционная краеведческая интернет-викторина «Герои нашего Отечества», кон-

курс творческих работ «Я — гражданин электронного общества». Участие в таких или иных проектах учителей либо в качестве участников, либо в роли наставников имеет немаловажное значение для повышения их профессионального мастерства. Подготовка публикации с обобщением своего педагогического опыта, выступление с сообщением на конференции, проведение мастер-класса по актуальной учебной проблеме, составление методической разработки, подготовка электронной презентации к уроку, разработка программы элективного курса — все это способствует совершенствованию профессиональных компетенций учителя истории и потому является эффективными формами повышения их квалификации.

Таким образом, в условиях введения ФГОС, перехода от знаниевой к деятельностной школе учитель истории призван совершенствовать свое профессиональное мастерство, используя при этом различные формы, модели и способы повышения квалификации.

Повышение квалификации учителей истории не ограничивается только рамками курсовой подготовки. На наш взгляд, любая творческая деятельность учителя способствует повышению его профессионального мастерства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М., 2010. — 39 с.
3. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
4. *Студеникин, М. Т.* По-прежнему кадры учителей решают все / М. Т. Студеникин // Преподавание истории и обществознания. — 2013. — № 2. — С. 45—47.

В 2014 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

Граждановедение: Учебная программа для 5—7 классов общеобразовательных учреждений / Авт.-сост.: В. К. Романовский, М. А. Субботина. 2-е изд., испр. и доп. 35 с.

Программа содержит пояснительную записку, раскрывающую содержание курса, тематическое планирование с характеристикой основных видов деятельности ученика по каждой учебной теме и литературу по курсу.



ОБОГАЩЕНИЕ ФОРМ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Б. О. ОМАРОВ,
директор Буйнакского педагогического колледжа
имени Расула Гамзатова
bartihan-omarov@rambler.ru

В статье изложен авторский взгляд на решение проблемы реализации компетентностного подхода при обучении математике в начальной школе в связи с переходом к ФГОС. Математическая компетенция рассматривается как результат сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта, при котором знания и умения выступают как производные целенаправленной учебной деятельности, формирующиеся в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Решение проблемы автор предлагает в виде обогащения форм познавательной деятельности школьников на базе разработанной им системы поисковых заданий и соответствующей подготовки будущих учителей, которые будут направлять этот процесс.

In the current article an approach to the problem of the competence approach to studying mathematics in the elementary school is described which is related to the implementation of the FSES. Mathematical competence is considered as a conscious and active acquisition of social experience. Knowledge and skills are considered to be the derivatives of an aimed educational activity formed as a result of the students' actions. The solution proposed is to enrich the cognitive activity of the students based on a system of search tasks and targeted future teacher training able to guide this process, which was developed by the author.

Ключевые слова: *ФГОС, начальная школа, математическое образование, компетентностный подход, современные образовательные результаты, профессиональная подготовка учителя математики*

Key words: *FSES, elementary school, mathematical education, competence approach, modern educational results, professional training of mathematics teachers*

Приоритетным требованием федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) является реализация развивающего потенциала общего среднего образования. Концепция ФГОС разработана на основе системного и деятельностного подходов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов).

В связи с этим главным ориентиром образовательного процесса становится формирование компетенции — сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта, при котором знания и умения рассматриваются как производные целенаправленной учебной деятельности, формирующиеся в тесной связи с активными действиями самих учащихся.

В частности, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) в качестве механизма реализации заложенного в его идеологии компетентного подхода предполагает разнообразие форм учебной деятельности, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности [4].

Важнейшей задачей педагогического колледжа является постановка учебно-воспитательной работы со студентами, способствующей раскрытию всех потенциальных возможностей процесса обучения. В данной статье предметом обсуждения является подготовка студентов к реализации требований ФГОС НОО в практике обучения математике в начальной школе.

В этой связи нам представляются особенно важными и актуальными размышления известного математика А. Я. Хинчина о специфике задач, встающих перед учителем математики, если он хочет использовать преподавание своей науки в воспитательных целях. Остановимся кратко на двух положениях его статьи «О воспитательном эффекте уроков математики» [5].

Прежде всего, это специфика школьного преподавания математики, которое отличается от других предметов четкой определенностью поставленной цели, желаемого и требуемого результата в каждом математическом задании. Если заданием служит создание некоторого текста исторического или литературного содержания, то указать точный момент, когда такое задание окончательно выполнено, достаточно трудно, так как возможности дополнения и усовершенствования здесь почти безграничны. Кроме того, возможны различные оценки качества ученической работы: то, что представляется вполне удачным ученику, может встретить совсем иную оценку со

стороны учителя. В математике с полной определенностью указывается тот момент, когда задание может считаться окончательно выполненным: когда задача решена. И качество работы здесь также оценивается однозначно: задача должна быть решена верно. Кроме того, решение математической задачи, как правило, предполагает изобретение специально ведущего к поставленной цели рассуждения и тем самым становится — пусть весьма скромным — творческим актом.

Следует сказать, что сколько-нибудь заметный воспитательный эффект уроки математики (как и всякой другой науки) могут дать только при условии, что учитель, во-первых, достаточно хорошо знает свою науку, ее методологию и историю, во-вторых, имеет достаточный педагогический такт и опыт, и в-третьих, сам обладает в достаточной мере всеми теми качествами, которые он собирается воспитывать в своих учениках [5].

Таким образом, считая главной задачей обучения математике на пути реализации компетентного подхода развитие у ребенка потребности думать, рассуждать, искать способы достижения результата, оценивать полноту и качество проделанной работы, мы должны организовать обучение студентов в педагогическом колледже таким образом, чтобы они получали как основательную предметную подготовку, так и опыт творческой воспитательной деятельности, направленной на формирование культуры ответственного труда и познавательной активности. Учитель — главная фигура в процессе обучения, поскольку от его творческих усилий зависит эффективность дидактико-методического аппарата, что обуславливает качество знаний учащихся.

Деятельность на уроках математики разворачивается главным образом во-

Важнейшей задачей педагогического колледжа является постановка учебно-воспитательной работы со студентами, способствующей раскрытию всех потенциальных возможностей процесса обучения.

круг решения задач, и, следовательно, именно методику работы с задачей целесообразно рассматривать в качестве инструмента, посредством которого будут реализованы новые требования ФГОС. Разумеется, ощутимый вклад могут внести и новые блоки содержания, такие как элементы геометрии или работа с данными. Однако большая часть учебного времени при изучении математики в начальной школе все-таки отводится и, по нашему мнению, по-прежнему должна отводиться решению текстовых задач и задач на вычисление. Без этого нельзя говорить о сколько-нибудь серьезном интеллектуальном развитии школьников, о чем написано довольно много, и мы здесь не будем повторять то, что уже достаточно полно и убедительно обосновано. Поэтому мы будем рассматривать именно текстовые и вычислительные задачи как полигон для разработки новых форм учебной работы, направленной на достижение новых образовательных результатов.

Говоря о математике, следует учитывать ее объективную трудность для восприятия младшими школьниками, связанную с тем, что в отличие от большинства других школьных предметов она изучает не сами предметы, непосредственно встречающиеся в окружающем нас мире, а количественные отношения и пространственные формы, присушие этим предметам.

Следовательно, в первую очередь необходимо выбрать уровень формализации сюжетов из реальной жизни или тех, которые могли бы таковыми быть. В методической и научной литературе представлены различные классификации сюжетных задач по уровню формализации. Так, Н. Р. Колмакова [2] на примере школьных прикладных задач по математике предлагает выделить типы задач, в которых:

Большая часть учебного времени при изучении математики в начальной школе все-таки отводится и, по нашему мнению, по-прежнему должна отводиться решению текстовых задач и задач на вычисление.

Следовательно, в первую очередь необходимо выбрать уровень формализации сюжетов из реальной жизни или тех, которые могли бы таковыми быть. В методической и научной литературе представлены различные классификации сюжетных задач по уровню формализации. Так, Н. Р. Колмакова [2] на примере школьных прикладных задач по математике предлагает выделить типы задач, в которых:

✓ формализованная модель уже построена, и условие содержит значения всех входящих в нее параметров;

✓ формализованная модель построена, но содержит параметры, значения которых надо найти;

✓ формализованная модель может быть получена в результате некоторого преобразования другой модели;

✓ необходимо самостоятельное построение формализованной модели, исходя из определенных геометрических или физических соображений;

✓ предъявлена реальная ситуация.

На этапе начального обучения нам представляется целесообразным не выходить за рамки первых двух типов, но и не останавливаться только на задачах первого типа. В связи с этим мы выдвинули следующие принципы организации познавательной деятельности младших школьников:

✓ выбор такой учебной задачи, решение которой доступно учащимся и становится ступенью к осознанию излагаемого материала глубже, шире, полнее;

✓ проблемный характер вопроса к задаче, который подталкивает учащихся к проявлению творчества и проведению поисковой деятельности;

✓ использование различных вариантов задания для закрепления;

✓ самостоятельное составление и решение аналогичных заданий.

Направления совершенствования подготовки студентов педагогического колледжа к реализации развивающей функции математики в их профессиональной деятельности нами были определены исходя из следующих трех принципиальных положений — подготовка педагога должна быть нацелена на формирование:

✓ педагогических установок, ориентированных на развитие ребенка;

✓ способностей к проектированию собственной педагогической деятельности в зависимости от конкретных условий ее осуществления;

✓ способностей к рефлексии собственного педагогического опыта [1; 3].

Для достижения поставленных целей, с одной стороны, нужно подготовить учителя начального звена обучения для профессиональной деятельности в школе, а с другой, разработать для этого систему упражнений при обучении математике и соответствующие методические приемы. Нами рассматривалась возможность введения в содержание обучения формализованных моделей второго типа по выбранной нами классификации. К ним мы отнесли поисковые задания с целью обогащения форм познавательной деятельности младших школьников. Их математическое содержание составляет нахождение нескольких наборов значений двух параметров для одного и того же ответа, куда входят: примеры с числовыми данными, числовые равенства и неравенства, задачи, решения которых выражаются одной и той же моделью. В некоторых заданиях дополнительно указывается, должен ли данный набор параметров удовлетворять условию задачи или обращать его в неверное утверждение. Большое внимание уделяется заданиям на составление задачи «по аналогии» — нахождение новой содержательной интерпретации заданной модели. При этом на традиционном учебном материале реализуется потенциал доступной младшим школьникам познавательной деятельности: происходит активная работа со знаково-символическими средствами (числовые выражения, равенства, неравенства) и моделями реальных ситуаций (текстовые задачи).

Опираясь на личностно ориентированный подход к обучению и воспитанию, основное внимание мы направляем на личность студента, создавая ему условия для максимальной реализации его способностей, интересов и возможностей, так как главным условием успешности его профессиональной деятельности является способность работать самостоятельно.

Поскольку основная форма обуче-

ния — это урок, то при подготовке студентов мы исходим из принципов, влияющих на повышение качества урока с точки зрения исследуемой проблемы математического развития школьников за счет обогащения форм познавательной деятельности, таких как:

✓ развивающий характер обучения, где учащийся является субъектом деятельности;

✓ обеспечение увлеченности учащихся поисковой деятельностью;

✓ деятельностный подход к проектированию урока;

✓ гармоничность всех составляющих урока как целостного учебного процесса, где цели достигаются через отражение деятельности ученика, обеспеченной разработкой содержания и выбором технологии обучения в соответствии с уровнем обучаемости детей того или иного класса по конкретной теме;

✓ доступность содержания изучаемого материала, создание ситуации успеха для каждого ученика.

Решить проблему обогащения форм познавательной деятельности как важного этапа на пути к реализации компетентностного подхода и достижению новых образовательных результатов можно с помощью ориентации на комплекс целей. Одна из них — создание средств обучения, методических разработок уроков силами самих студентов под руководством преподавателя. Достичь этого возможно, только создавая условия для развития у студентов элементов проектировочных, коммуникативных и организаторских способностей на базе прочной предметной, в том числе логико-математической подготовки.

Приведем несколько примеров заданий, составленных студентами в ходе педагогической практики.

Пример 1. Сможешь ли ты начертить прямоугольник с площадью 24 см^2 ? Сколь-

Большое внимание уделяется заданиям на составление задачи «по аналогии» — нахождение новой содержательной интерпретации заданной модели.

ко таких прямоугольников можно начертить?

Пример 2. Длина прямоугольника 6 см, ширина 4 см. Сможешь ли ты назвать длину и ширину другого прямоугольника с такой же площадью?

Пример 3. Найди пропущенное число: $12 + 3 + p = 20$. Составь еще пять примеров по этому образцу так, чтобы ответом было то же самое число, что в данном примере.

Пример 4. Игра. Даны четыре числа: 33; 40; 45; 48. Используя все четыре числа одновременно, составь примеры на сложение и вычитание так, чтобы ответ был не больше 100. Кто в течение определенного отрезка времени составит больше примеров с разными ответами, тот и победитель.

Пример 5. Дана краткая запись:

I. Было 6 и 4.

II. Израсходовали 7.

III. Осталось — ?

Составь текст задачи и запиши его словами. Наименования к числам дай сам.

Эти задания отличаются отсутствием общих «программных», однозначно определенных алгоритмов решения. Методические приемы, выбранные большинством студентов для своей педагогической деятельности, были основаны на системе

вопросов. При этом если вначале студенты стремились «подсказать» решение, то в ходе практики каждый из них находил свой стиль и выстраивал свою систему вопросов, ведущих ученика к цели. Следует отметить также, что при такой методике ученики быстро приобщались к диалогу. Наблюдающими преподавателями отмечалось существенное повышение познавательной и коммуникативной активности — как у школьников, так и у студентов, — причем эта активность переносилась также на другие учебные предметы.

Иными словами, система поисковых заданий на базе традиционных вычислительных и текстовых задач является общей платформой для формирования математической компетенции и математического развития детей, а также подготовки будущих учителей, которые будут направлять этот процесс. В такой методике у студентов развиваются навыки аналитико-синтетических рассуждений, способность к варьированию способов рассуждений, происходит переориентация установки с получения готовых знаний на усвоение способов поиска знаний, меняется отношение к теории базовых знаний по дисциплинам, повышается уровень владения базовыми теориями.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Болотов, В. А.* Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен : автореф. дис. ... докт. пед. наук. / В. А. Болотов. — СПб., 2001. — 315 с.

2. *Колмакова, Н. Р.* Прикладные задачи как средство пропедевтики основных понятий математического анализа в школе : дис. ... канд. пед. наук // Н. Р. Колмакова. — Красноярск, 1991. — 169 с.

3. *Корнетов, Г. Б.* Идеология реформирования педагогического образования в первое десятилетие российской государственности / Г. Б. Корнетов // Педагогическое образование в России: становление и развитие / под общ. ред. Л. Л. Редько ; под науч. ред. В. В. Колпачева. — Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2008. — С. 87—98.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт. Начальная школа // URL: <http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2587>.

5. *Хинчин, А. Я.* О воспитательном эффекте уроков математики / А. Я. Хинчин // Педагогические статьи. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. — С. 128—160.



СУБЪЕКТНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

О. В. СУВОРОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры классической
и практической психологии НГПУ им. К. Минина
olgavenn@yandex.ru

В статье приведены данные сравнительного эмпирического исследования субъектности воспитателей дошкольного образовательного учреждения и учителей начальных классов. Анализируются объектная и субъектная парадигмы в дошкольном и школьном образовании. Представлены результаты изучения типов субъектности педагога в образовательной организации.

In the article data of comparative empirical studies of subjectivity teachers of preschool educational institutions and primary school teachers. Analyzes the object and the subject of paradigm in the preschool and school education. Presents the results of studying the types of subjectivity of the teacher in the educational institution.

Ключевые слова: *среда образовательной организации, субъектность воспитателя, субъектность учителя начальной школы, типы субъектности педагога, объектная и субъектная парадигмы в образовании*

Key words: *environment of the educational institution, subjectivity teacher, subjectivity of a primary school teacher, types of subjectivity teacher, object and subject of paradigm in education*

Сегодня на смену акциональной и дидактической, объектной парадигме образования приходит развивающая и лично ориентированная, субъектная парадигма. Объектная и субъектная парадигмы в образовании предполагают поляризованные позиции, направленность и центрацию педагогов по отношению к воспитанникам, коллегам, ценностям образования, целям и задачам, стратегиям, методам и средствам воспитания и обучения детей, обуславливают стиль профессиональной педагогической деятельности и стиль общения, взаимодействия педагога с детьми, коллегами, родителями [4].

Субъектная позиция педагога, педагогического коллектива связывается с

саморазвитием и ролью педагога как осознанного организатора полисубъектных, партнерских взаимодействий в образовательной среде, где ребенок становится партнером и исследователем, созидателем и творцом, осознанным автором нравственного, деятельностного и жизненного выбора, а коллеги — партнерами в диалоге и сотворчестве.

Решающим фактором построения гуманистической развивающей среды в образовательном учреждении является субъектность как интегративное свойство личности педагога [1]. Субъект — это, прежде всего, деятель и личность, носитель и транслятор высших социокультурных гуманистических ценностей, «агент» гуманистических преобразований в обра-

зовательной среде. Зрелая субъектность педагога предполагает сформированность таких устойчивых личностных свойств, или атрибутивных характеристик субъектности, как активность, рефлексия, свобода выбора и ответственность за него, чувство собственной уникальности и принятие другого, а также стремление к саморазвитию [2].

Отношение учителя к себе как к деятелю, или субъектность учителя, Е. Н. Волкова рассматривает как интегративное личностное основание профессиональ-

ных и коммуникативных способностей педагога, как иницирующее и преобразующее начало личностного и профессионального потенциала педагога, как основу профессионализма школьного учителя [2].

Стиль общения педагога, стиль педагогической деятельности, система его психолого-педагогических, психолого-дидактических компетенций и способностей взаимосвязаны и имеют глубокое основание в личности педагога, его субъектности (см. таблицу 1).

Таблица 1

Субъектная и объектная парадигмы в образовании

Субъектная парадигма в образовании	Объектная парадигма в образовании
Развивающее и личностно ориентированное образование	Акциональное и дидактическое образование
<i>Позиция педагога: субъектная</i>	<i>Позиция педагога: объектная</i>
<i>Цель образования: развитие личности через саморазвитие, собственную активность в системе деятельностей и отношений, самодеятельность ребенка</i>	<i>Цель образования: адаптация и развитие социализированной личности ребенка</i>
<i>Главные ценности: гуманизм, творчество, познание, развитие</i>	<i>Главные ценности: успех, результативность, достижения</i>
<i>Главные задачи: гармония индивидуализации, социализации и персонализации как линий развития детей и педагогов</i>	<i>Главные задачи: социализация детей и педагогов</i>
<i>Позиция педагога во взаимодействии: позиция партнерства</i>	<i>Позиция педагога во взаимодействии: позиция авторитета</i>
<i>Психологическая центрация, направленность педагога: гуманистическая, познавательная и творческая</i>	<i>Психологическая центрация, направленность педагога: дидактическая, эгоистическая, бюрократическая, авторитетная, конформная</i>
<i>Методы: продуктивные, творческие, исследовательские</i>	<i>Методы: репродуктивные, объяснительно-иллюстративные</i>
<i>Отношение к субъектам педагогического процесса: как к высшей ценности, активно положительное, как к равноправному партнеру — сотрудничество</i>	<i>Отношение к субъектам педагогического процесса: формально-нормативное, соревновательное</i>
<i>Стратегии воздействия: диалогическая, фасилитирующая</i>	<i>Стратегии воздействия: императивная, манипулятивная</i>
<i>Трансляция субъектных свойств личности педагога детям</i>	<i>Трансляция объектных свойств личности педагога детям</i>
<i>Стиль общения: субъект-субъектный, недирективный, демократический, гибкий</i>	<i>Стиль общения: субъект-объектный, директивный, авторитарный, жесткий</i>
<i>X-тип педагога (развивающий)</i>	<i>У-тип педагога (оценивающий)</i>

Субъектная парадигма в образовании	Объектная парадигма в образовании
Развивающее <i>управление</i> как основа оптимизации, инновации, модернизации образовательного учреждения	Административное <i>управление</i>
Событийная <i>общность</i>	Функционально-ролевая <i>общность</i>
Содержательная адекватная <i>оценка</i> возможностей, способностей, успехов, неудач, поступков	<i>Оценка</i> достижений и нормативных нарушений

Объектная или субъектная позиция педагога, педагогического коллектива задает качество образовательной среды как системы отношений всех субъектов образовательного процесса, определяет ценностный вектор, цели и методы образования, управления, воздействия, оценки детей, учащихся, дает образ поведения, деятельности, отношения [3; 4; 5].

Наше экспериментальное исследование было направлено на изучение субъектно-личностных ресурсов педагогов, воспитателей дошкольных образовательных учреждений и учителей начальных классов средних образовательных школ как средообразующего фактора в образова-

тельном учреждении. Для этого мы использовали опросник «Диагностика субъектности педагога» (Е. Н. Волковой), для обработки данных применялся факторный анализ компонентов субъектности методом выделения и анализа главных компонент с применением варимакс-вращения с помощью статистического пакета SPSS-17.

Выборка воспитателей муниципальных дошкольных образовательных организаций составила 337 человек, учителей начальных школ — 305 человек, всего 642 педагога разного возраста и стажа.

Результаты исследования субъектности педагогов представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Субъектность как свойство личности воспитателей и учителей начальных классов
(в станаинах)**

Субъектные свойства личности воспитателя и учителя	Активность	Способность к рефлексии	Свобода выбора и ответственность за него	Осознание собственной уникальности	Понимание и принятие других	Саморазвитие
M	4,13	6,25	3,00	5,5	2,36	4,21
σ	1,54	2,18	1,53	1,58	1,24	1,8
M	4,14	6,25	2,99	5,54	2,33	4,24
σ	1,82	1,85	1,94	1,74	1,42	1,29

Из таблицы 2 следует, что профиль субъектности педагогов, воспитателей и учителей начальных классов имеет выраженное сходство, статистически значимые различия отсутствуют. Наиболее высокие средние значения, а также наибольший процент значений выше пяти

станайнов (стандартного среднего) наблюдается по следующим шкалам: способность к рефлексии (6,25 / 6,25), осознание собственной уникальности (5,5 / 5,54) и саморазвитие (4,21 / 4,24), которые находятся в пределах среднего уровня выраженности и имеют сходную вариатив-

ность. Среднее значение по показателю саморазвития несколько ниже стандартного среднего.

Способность к рефлексии оказалась наиболее выраженной субъектной характеристикой педагога (6,25). Как это можно объяснить? Во-первых, рефлексия рассматривается исследователями как компонент педагогических способностей и педагогической деятельности. Умение педагога анализировать и адекватно оценивать свою деятельность и себя в деятельности и отношениях — основа развития сознания и самосознания профессионального педагога. Постоянный самоотчет становится основой коррекции педагогом своих воздействий на воспитанников, позволяет оценивать результативность применяемых методов. Кроме того, по данным Е. Н. Волковой, рефлексивный слой сознания у педагогов более выражен, чем бытийный [2]. И, наконец, рефлексивные акты лежат в основе коммуникации, которая занимает основную часть рабочего времени воспитателя. Способность к рефлексии проявляется в атрибуции причин жизненных событий, осознанном планировании и инициировании жизни и деятельности, понимании и анализе сложных жизненных и профессиональных ситуаций. Процент значений выше пяти станайнов (стандартного среднего) по способности к рефлексии составил 87,76 %.

Постоянный самоотчет становится основой коррекции педагогом своих воздействий на воспитанников, позволяет оценивать результативность применяемых методов.

После способности к рефлексии (6,25 / 6,25) следуют такие субъектные свойства личности педагогов, как осознание собственной уникальности (5,5 / 5,54) и саморазвитие (4,21 / 4,24). Чувство уникальности проявляется в способности ладить с самим собой, чувствовать свои границы и возможности, быть независимым и в то же время уживчивым и благодарным окружающим за их содействие, прощать ошибки других. Уникальность реализуется в целеустремленности, импровизации, творчестве. Именно

эти возможности предоставляет профессия воспитателя. Он действует самостоятельно, иницируя и выстраивая отношения и образ жизни в детской группе, и имеет достаточно широкие возможности к импровизации и творчеству от выбора программ развития до построения индивидуализированной системы методов развития детей.

Процент педагогов, осознанная активность которых выше пяти станайнов, составляет менее 40,6 %. То есть примерно две пятых воспитателей имеют достаточный уровень энергии воли и целеустремленности, лидерского потенциала, чтобы сопротивляться судьбе, влиять на обстоятельства, чувствовать себя центром и вектором изменений.

Самые низкие показатели были получены по шкалам саморазвития (4,21 / 4,24), свободы выбора и ответственности за него (3 / 2,99), а также понимания и принятия других (2,36 / 2,33). Указание на возможность саморазвития в профессии педагога подтверждается результатами, приведенными выше (методика И. А. Боевой по изучению психологической безопасности образовательной среды). Большая часть педагогов указывала на возможность личностного и профессионального совершенствования, становления разноплановых творческих способностей в процессе воспитания детей и педагогической деятельности. Шкала саморазвития позволила также оценить способность личности педагогов начинать новое, инновационное в своей жизни и профессии, меняться, сохраняя индивидуальность и ответственность, стремление к профессиональному и карьерному росту. Однако данные по шкале саморазвития несколько ниже стандартного среднего (4,21 / 4,24), что говорит об определенных сложностях и ограничениях на пути к профессиональной и личностной самореализации педагогов.

Наибольшие опасения вызывают результаты, полученные по шкалам свободы выбора и ответственности за него

(3/2,99), а также понимания и принятия других (2,36/2,33). Свобода выбора и ответственность за него проявляются в единстве намерений и их реализации, видении и оценке перспектив, ощущении себя «автором своей жизни» и «хозяйном своей судьбы». Средне-низкие результаты воспитателей и учителей по данной характеристике говорят об определенных ограничениях в собственных созидательных возможностях, возможностях влияния на события и отношения в своей личной и профессиональной жизни. Слабо выражен и вызывает наибольшую тревогу показатель понимания и принятия других. Уважение, доброжелательность, эмпатия, великодушие, умение видеть причины жизненных и профессиональных ситуаций в себе, в объективных обстоятельствах, аффилиация как постоянная внутренняя готовность к непрерывному позитивному контакту с другим — важные коммуникативные характеристики педагога, которые принимаются «по умолчанию» и в коммуникативном компоненте педагогической деятельности подробно не раскрываются. У подавляющего большинства педагогов (92,84 %) значения понимания и принятия другого ниже пяти станайнов, что требует специального психологического исследования и сопровождения. Возможным фактором снижения принятия может быть и эмоциональное выгорание, о чем свидетельствует высокий процент педагогов, желающих сменить работу и специальность, низкие показатели по поведенческому компоненту отношения к среде образовательной организации.

Факторный анализ субъектности педагогов разных специальностей в школе Е. Н. Волковой позволил выявить четыре фактора или относительно независимых компонента в ее структуре:

✓ сознательная творческая активность (осознание собственной активности, свободы выбора и ответственности за него, саморазвития);

- ✓ способность к рефлексии;
- ✓ осознание своей уникальности;
- ✓ понимание и принятие другого.

Фактор сознательной творческой активности содержит отношение к себе как к ценности и субъекту своей профессиональной деятельности, рассматривается в качестве детерминанты субъектности педагога и представляет ее инвариантную часть. Фактор понимания и принятия другого сигнализирует об отношении к коллегам и воспитанникам как к ценности и субъекту развития.

Фактор понимания и принятия другого сигнализирует об отношении к коллегам и воспитанникам как к ценности и субъекту развития.

Полученные нами данные позволяют увидеть, что у педагогов в большей степени сформирован детерминантный фактор субъектности, фактор отношения к себе как к ценности и субъекту своей профессиональной деятельности (способность к рефлексии — 6,25 / 6,25, осознание собственной уникальности — 5,5 / 5,54, саморазвитие — 4,21 / 4,23). Фактор отношения к воспитаннику как к ценности и субъекту развития выражен слабо (2,36 / 2,33).

Факт сходства, практически тождественности профилей субъектности воспитателей и учителей начальных классов поднимает вопрос о роли педагога как образца, транслятора и модели субъектности для растущего ребенка. Динамика атрибутивных свойств субъектности и уровней субъектности у детей показывает нарастающую потребность во взрослом как носителе социокультурных смыслов деятельности и общения. Для прогрессивного развития ребенка как деятеля и формирования отношения к себе как к деятелю требуется педагог-профессионал со сформировавшейся субъектной позицией, в основе которой лежит фактор сознательной творческой активности, состоящий из осознания собственной активности, свободы выбора и ответ-

ственности за него и саморазвития. Из нашего исследования следует, что системообразующий фактор субъектности у воспитателей и учителей начальных классов сформирован явно недостаточно, наряду со столь значимым в педагогической деятельности фактором принятия другого человека.

Для выявления типов субъектности педагогов использовался факторный анализ компонентов субъектности методом выделения и анализа главных компонент с применением варимакс-вращения. Полученные факторные матрицы для компонентов субъектности педагогов представлены в таблице 3.

Таблица 3

Типы субъектности педагогов (матрица повернутых компонент)

Компоненты субъектности воспитателей	Компоненты		Компоненты субъектности учителей	Компоненты	
	1	2		1	2
Уникальность	0,786	-0,131	Уникальность	0,774	-0,022
Принятие	0,619	0,129	Принятие	0,683	0,068
Рефлексия	0,618	0,234	Рефлексия	0,663	0,222
Активность	0,227	0,683	Активность	0,050	0,824
Свобода	0,453	0,572	Свобода	0,311	0,704
Саморазвитие	-0,136	0,676	Саморазвитие	-0,007	0,434

Как следует из таблицы 3, сходство в профиле субъектных свойств личности у воспитателей и учителей начальных классов подтверждается и методом факторного анализа.

Из матриц факторных нагрузок можно выделить два типа педагогов, воспитателей и учителей. Первый тип, у которого выражены осознание собственной уникальности (0,786 / 0,774); понимание и принятие другого (0,619 / 0,683); рефлексия (0,618 / 0,663); свобода выбора и ответственность за него (0,453 / 0,311) — «автономные и принимающие», ориентированные на *социально-личностную модель взаимодействия*.

Второй тип с выраженным фактором «сознательной творческой активности», ядром субъектности, в который входят осознание собственной активности (0,683 / 0,824), свобода выбора и ответственность за него (0,572 / 0,704), саморазвитие (0,676 / 0,434), а также слабо выраженный, статистически незначимый по весу

фактор понимания и принятия другого человека (0,129 / 0,068). Данный тип был обозначен как «деятельные и строгие» — это педагоги, которые ориентированы на *развивающе-дисциплинарную модель взаимодействия*.

Таким образом, изучение субъектно-личностных ресурсов педагогов как средообразующего фактора показало, что профиль субъектности педагогов, воспитателей и учителей имеет выраженное сходство, статистически значимые различия отсутствуют. Сходство в типах субъектности воспитателей и учителей начальных классов подтвердилось с помощью метода факторного анализа. Факторный анализ компонентов субъектности подтвердил высоко значимый вес детерминантного фактора субъектности, фактора отношения к себе как к ценности и субъекту своей профессиональной деятельности и низкий вес фактора отношения к воспитаннику как к ценности и субъекту развития.

Данные нашего исследования позволяют судить о том, что субъектность педагога выступает средообразующим фактором, ресурсом гуманистического пре-

образования среды дошкольной образовательной организации в русле ценностей доверия, уважения, сотрудничества и духовно-нравственных ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баева, И. А.* Психологическая безопасность образовательной среды : учебное пособие / под ред. И. А. Баевой. — М. : Экон-Информ, 2009. — 248 с.
2. *Психология субъектности педагога* / под. ред. Е. Н. Волковой; Институт психологии Нижегородского государственного педагогического университета. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2001. — 272 с.
3. *Слободчиков, В. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школьная Пресса, 2000. — 416 с.
4. *Суворова, О. В.* Влияние семейной и образовательной среды на развитие субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству : монография / О. В. Суворова. — Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2012. — 330 с.
5. *Суворова, О. В.* Изучение субъектно-ориентированного общения педагогов с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста / О. В. Суворова, В. А. Аристова // Мир науки, культуры, образования. — 2012. — № 2 (33). — Ч. 1. — С. 37—40.
6. *Суворова, О. В.* Субъектность воспитателя как фактор психологической безопасности среды дошкольного образовательного учреждения / О. В. Суворова // Известия Самарского научного центра РАН. — Сер. «Социальные науки». — 2011. — Т. 13. — № 2 (4). — С. 894—901.

**В 2014 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет издания:**

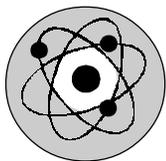
Изучение творчества М. Ю. Лермонтова в современной школе: К 200-летию со дня рождения поэта: Учебно-методическое пособие / Сост. и науч. ред.: Л. В. Шамрей, С. В. Тихонова. 232 с.

В сборнике представлены материалы уроков, посвященных творчеству М. Ю. Лермонтова, разработанные преподавателями кафедры словесности и культурологии ГБОУ ДПО НИРО, а также учителями-исследователями Нижегородской области. Опираясь на образную основу произведений М. Ю. Лермонтова, выделяя ведущие лейтмотивы его творчества, обращаясь к произведениям разных видов искусств, авторы подводят учащихся к размышлениям над сложными философскими, этическими и эстетическими проблемами.

Факультативный курс «За страницами учебника математики»: 7 класс: Учебно-методическое пособие / Сост.: М. А. Мичасова, И. Г. Мальшев, М. В. Котельникова. 64 с.

В основу предлагаемого пособия положены материалы факультативного курса, выполняющего функцию поддержки основных курсов цикла математического образования основной школы и ориентированного на углубление и расширение предметных знаний по математике.

Пособие может использоваться для проведения уроков и факультативных занятий в 7-х классах общеобразовательных организаций.



Современные тенденции развития образования



СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ НАТУРАЛЬНОГО И КУЛЬТУРНОГО В ДЕТСКОМ РАЗВИТИИ*

Н. Е. ВЕРАКСА,
доктор психологических наук, профессор МПГУ,
декан факультета психологии образования РГГУ,
главный научный сотрудник ФГАУ ФИРО (Москва)
neveraksa@gmail.com

Статья посвящена обсуждению проблемы соотношения натурального и культурного в контексте разработки программ и стандартов образования детей младшего возраста. В статье анализируются различные аспекты этого вопроса. Оказывается, что многие решения так или иначе подчеркивают либо одну, либо другую составляющую детского развития. Попытка оптимального разрешения противоречия приводит специалистов к поиску новых форм работы с детьми. В качестве одной из таких форм выступает соучастие.

The article discusses the problem of correlation between the natural and the cultural in the context of the development of programs and standards of early childhood education. The article analyzes the various aspects of this issue. It turns out that many of the decisions emphasize either one or the other component of a child's development. Trying to find solution of the contradiction leads professionals to seek new forms of work with children. One of such forms is participation.

Ключевые слова: *натуральная активность, культура, дошкольное образование, голос ребенка*

Keywords: *natural activity, culture, preschool education, voice of a child*

Разработка современных образовательных программ и стандартов в различных странах, адресованных системе образования детей младшего возраста, несмотря на разнообразие содер-

жания так или иначе сталкивается с необходимостью разрешения одной общей проблемы, затрагивающей современные образовательные подходы.

Эта проблема стала активно обсуж-

* Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 13-06-00669.

даться Л. С. Выготским*. Он специально исследовал вопрос о соотношении натурального и культурного в детском развитии. Согласно Л. С. Выготскому, развитие ребенка представляет собой процесс трансформации натуральных функций в высшие психические функции благодаря освоению системы культурных средств. К сожалению, проблема преобразования натуральной психики в культурную форму хотя и была заявлена, но исследовалась явно недостаточно. Возможно, это связано с трудностями понимания природы культурного и натурального, а также диалектики их взаимодействия [1—4; 6]. Существенным моментом культурного поведения в какой-либо ситуации является соответствие действующим в ней нормам. Это означает, что в конкретной нормативной ситуации от ребенка требуется действие, соответствующее этим нормам, образцам или требованиям. Другими словами, субъект должен действовать именно стандартным с точки зрения правил способом. Его действия заранее известны, еще до того, как ребенок оказался в ситуации. Они выступают неким идеальным представлением взрослого о детском поведении, и именно его воспроизведения взрослый ожидает от ребенка. Натуральное поведение оказывается относительным, это такое поведение, которое не укладывается в заранее установленные правила, оно в этом смысле не нормировано, то есть индивидуально и спонтанно. В этом случае, например, в исследованиях творческого мышления проблема соотношения натурального и культурного встает с особой остротой.

Взаимодействие взрослого с ребенком может быть акцентировано на под-

держании либо культурных форм активности, либо его натуральных проявлений. В контексте проблемы соотношения натурального и культурного становится понятно, что различные предлагаемые формы детской активности стоят ближе либо к натуральной психике, либо к культурной. Например, свободная игра стоит ближе к натуральным формам детской активности, а академическое обучение — к культурным формам. Подобное разделение, конечно, не исключает возможности, когда по отношению к игре может быть занято две различные позиции. В одной из них акцент будет делаться на натуральном характере игры [11], а в другой — на ее культурной стороне [12].

J. Einarsdottir указывает, что анализ педагогики в дошкольных образовательных учреждениях Исландии позволяет выделить несколько позиций, которые занимают педагоги и дошкольные учреждения. Согласно одной, наиболее традиционной позиции, дошкольный возраст рассматривается как золотой век свободной игры и развития, а роль педагогов сводится к уходу за ребенком и обеспечению эмоциональной поддержки. С другой точки зрения, детский сад рассматривается как первый уровень формального обучения, когда взрослые выступают в роли учителей. Согласно третьей позиции, и уход за детьми, и обучение являются включенными друг в друга концептами, которые необходимы для обеспечения высокого качества дошкольного образования [8]. Как мы видим, происходит столкновение позиций, ориентированных и на натуральную сторону в ребенке, и на культурную.

Вместе с тем существует позиция, в которой совершается попытка примирения этого противостояния. Она представляется весьма продуктивной, если, согласно Л. С. Выготскому, понимать культурную сторону детского поведения как

Взаимодействие взрослого с ребенком может быть акцентировано на поддержании либо культурных форм активности, либо его натуральных проявлений.

* Например, в работе «Орудие и знак в психическом развитии ребенка» Л. С. Выготский характеризует развитие высших психических функций как результат присвоения культурных средств. В книге «Мышление и речь» он также подчеркивает наличие двух аспектов детского развития: натурального и культурного и т. д.

результат преобразования натурального. Это означает, что для появления всякой культурной формы необходимо наличие натуральных форм активности. В этом случае чрезвычайно важно для полноценного развития ребенка не подавлять эти инициативные, спонтанные формы активности.

Исследование этого вопроса мы находим в работе S. Navu Nuutinen [10]. Она ставит, казалось бы, вполне нейтральный вопрос: «Где лучше себя чувствуют дети: в отдельном детском саду или в группе детского сада, расположенной в школе?» Если в качестве обоснования ответа рассматривать отношение натуральное — культурное, то вопрос не будет казаться таким уж простым. Школа сразу приобретает статус носителя культуры со всеми вытекающими отсюда последствиями, а дошкольное учреждение поддерживает натуральную сторону в детском развитии, то есть индивидуальность, активность, игру. Однако цели Национального стандарта предполагают не только гуманизм, этику и ответственность в воспитании детей, но и подготовку будущих учеников к жизни в обществе и обеспечение их необходимыми навыками и знаниями. В этом случае нет ничего удивительного в том, что организация детского сада в школе приводит к доминированию школы как носителя культуры. Как отмечает автор, школьное окружение понимается как основа для

Взрослый как носитель культурных образцов должен так взаимодействовать с ребенком, чтобы развитие последнего (то есть преобразование натурального в культурное) не было бессмысленным механическим процессом.

эффективного обучения: в классах появляются столы, стулья и доски; занятия рассматриваются как важная культурная форма передачи детям знаний. Однако некоторые педагоги при этом отмечали,

что в классах практически не оставалось места для активности детей. Возникает проблема возможной школяризации образования дошкольников и необходимости ее избегания.

Следует подчеркнуть, что никто из авторов не отрицает необходимости дошкольного образования, но оно понимается как образование, организованное особым образом. Так, S. Brostrom и коллеги [7], ссылаясь на А. Н. Леонтьева, указывают на необходимость в раннем образовании учета собственной активности ребенка. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что движущей силой детского развития выступает деятельность самого ребенка. Однако нужно иметь в виду, что, согласно А. Н. Леонтьеву, деятельность носит предметный характер. Она направлена на выявление свойств человеческой культуры. В этом смысле деятельность культурна, поэтому она должна осваиваться с помощью взрослого. Здесь опять-таки важно, чтобы освоение деятельности не превратилось в освоение формальных схем действий, то есть прямого подчинения природного культурному. Взрослый как носитель культурных образцов должен так взаимодействовать с ребенком, чтобы развитие последнего (то есть преобразование натурального в культурное) не было бессмысленным механическим процессом. Появление культурных форм проходило бы в ходе общения взрослого и ребенка с учетом равенства позиций. Этот процесс должен быть одновременно и диалогом, и субъектным взаимодействием. Такой диалог возможен, если в нем в равной степени звучат два голоса: ребенка и взрослого. S. Brostrom и коллеги выделяют особый тип образовательного взаимодействия, в котором ребенок как представитель натуральной стороны обладает голосом, равным голосу взрослого как представителя культурной стороны. Этот процесс называется соучастием. Авторы говорят о двух видах понимания процесса соучастия — как взаимодействия через уважение и как возможность влияния на принятие решения. Согласно результатам исследования, соучастие способствует обучению.

Указанный подход предполагает умение слышать голос ребенка и вступать с

ним в диалог. J. Einarsdottir справедливо отметила, что голоса детей могут помочь увидеть другую точку зрения и изменить видение ситуации. Однако нам нужно достаточно отчетливо понимать, что мы имеем в виду, когда говорим о голосе ребенка.

Мы можем стремиться увидеть в ребенке представителя взрослой культуры, как это делает К. Hawkins [9], говоря о понимании социальной справедливости дошкольниками. С ее точки зрения, сегодняшние дошкольники — завтрашние родители, граждане и лидеры, которые будут принимать решения. Поэтому дошкольное образование закладывает фундамент для обучения на протяжении всей жизни и продуктивного участия в жизни мультикультурного общества. При этом она подчеркивает, что хотя такие исследователи детства, как Ж. Пиаже и Л. Кольберг, исходили из того, что дети обладают небольшими способностями развития социальной справедливости, ее исследования показали, что дети способны совершать моральные суждения и понимать точку зрения другого, выражать эмпатию по отношению к другим и заботиться о других. Хотелось бы отметить, что мы можем поставить ребенка в ситуацию, когда дети младшего возраста будут вынуждены выполнять роль взрослых. А. Н. Леонтьев писал о таких ситуациях: «Ребенок шести лет может отлично уметь читать и писать, и при известных обстоятельствах его знания могут быть относительно велики. Это, однако, само по себе не стирает и не может стереть в нем детского, истинно дошкольного; наоборот, нечто детское окрашивает все его знания. Но если случится так, что основные жизненные отношения ребенка перестроятся, если, например, на его руках окажется маленькая сестренка, а мать обратится к нему как к своему помощнику, участнику взрослой жизни, тогда весь мир откроется перед ним совсем иначе» [5, с. 282—283]. В этом смысле услышать голос ре-

бенка не значит, на наш взгляд, ограничиться предоставлением ему таких же прав, что и взрослому. Задача заключается в том, чтобы увидеть своеобразие ребенка именно как субъекта, обладающего значительно большими возможностями развития, чем взрослый. Эти возможности определяют особенностями его спонтанной активности, его натурального начала.

Следует отметить, что Ж. Пиаже преодолел взгляд на ребенка

как на «маленького взрослого», который был характерен для психологии XIX века. Он показал, что развитие ребенка не сводится к чисто количественному накоплению характерных для взрослого свойств. Детство в его исследованиях выступает как особый период. Подчеркивание социального равноправия ребенка и взрослого не должно возвращаться к старой позиции, игнорирующей своеобразие детского возраста. А. В. Запорожец писал, что для полноценного развития детей необходимо максимально насытить период детства ребенка детскими видами активности, то есть такими, в которых представлена не только культурная, но и натуральная сторона.

Подводя итог рассмотрения проблемы, хотелось бы подчеркнуть, что отмеченное Л. С. Выготским противоречие между натуральным и культурным выступает на разных уровнях системы образования детей младшего возраста:

✓ между ребенком и взрослым — как противоречие между спонтанностью и следованием установленным правилам;

✓ между детским садом и школой — как противоречие между детоцентрированным образованием и образованием, ориентированным на академические достижения;

✓ между детским садом и семьей — как противоречие между специалистами в области дошкольного образования и натуральным семейным воспитанием;

Подчеркивание социального равноправия ребенка и взрослого не должно возвращаться к старой позиции, игнорирующей своеобразие детского возраста.

✓ между сторонниками ориентации на академические достижения и игровое воспитание;

✓ как противоречие между информацией, допускающей прямое действие, и информацией, предполагающей обдумывание и принятие ответственного решения.

Представленные уровни проблемы соотношения натурального и культурного

характеризуют не только зарубежные подходы к организации системы образования, но и отражены в ФГОС по дошкольному образованию. Они позволяют глубже осознать масштаб проблемы соотношения натурального и культурного в развитии ребенка в свете тех преобразований, которые совершаются в современном дошкольном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белолуцкая, А. К.* Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования противоположностями у детей и взрослых / А. К. Белолуцкая // Педагогический журнал Башкортостана. — 2011. — № 2. — С. 50—58.

2. *Белолуцкая, А. К.* Структурная гибкость мышления в контексте диалектической психологии / А. К. Белолуцкая // Филология и культура. *Philology and Culture*. — 2013. — № 3. — С. 290—298.

3. *Веракса, А. Н.* Символ как средство познавательной деятельности / А. Н. Веракса // Вопросы психологии. — 2012. — Т. 4. — С. 62—70.

4. *Веракса, А. Н.* Теория сознания и символизация в дошкольном возрасте / А. Н. Веракса // Культурно-историческая психология. — 2011. — Т. 4. — С. 9—16.

5. *Леонтьев, А. Н.* Избранные психологические произведения. Т. 1 / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983.

6. *Чернокова, Т. Е.* Диалектические структуры в метапознании / Т. Е. Чернокова // Филология и культура. *Philology and Culture*. — 2013. — № 3. — С. 322—329.

7. *Brostrom, S.* Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark / S. Brostrom [et al] // *European Early Childhood Education Research Journal*. — 2012. — Vol. 1. — P. 1—14.

8. *Einarsdottir, J.* Between two continents, between two traditions: Education and care in Icelandic / J. Einarsdottir. — Greenwich : Information Age Publishing, 2006.

9. *Hawkins, K.* Connecting early childhood educators, action research, and teaching for social justice' / K. Hawkins // *Creating connections in teaching and learning* / L. Abawi, JM Conway & R. Henderson (eds). — Charlotte, NC : Information Age Publishing, 2011. — P. 17—32.

10. *Navu Nuutinen, S.* In Search of Quality in Finnish Pre-School Educationpolicy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden Scandinavian / S. Navu Nuutinen // *Journal of Educational Research*. — 2009. — Vol. 10. — P. 431—445.

11. *Singer, E.* Play and playfulness, basic features of early childhood education / E. Singer // *European Early Childhood Education Research Journal*. — 2013. — Vol. 21 (2). — P. 172—184.

12. *Van Oers, B.* Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective / B. Van Oers // *European Early Childhood Education Research Journal*. — 2013. — Vol. 21 (2).

13. *Veraksa, A.* Symbol as cognitive tool of mental activity / A. Veraksa // *Psychology in Russia: State of the Art*. — 2013. — Vol. 6. — P. 57—65.

14. *Veraksa, N.* Structural dialectical approach in psychology: problems and research results / N. Veraksa [et al] // *Psychology in Russia: State of the Art*. — 2013. — Vol. 6 (2). — P. 65—77.



ПОЗИТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ДИСКУРСЕ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Ф. БАЯНОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии
Казанского (Приволжского) федерального университета
balan7@yandex.ru

В статье предлагается анализ основных понятий, связанных с дискурсом ФГОС дошкольного образования, отражающих концепт позитивной социализации в культуре. Приведены уровни взаимодействия дошкольника и культуры, представленной системой нормативных ситуаций.

In the article an analysis of the main definitions, connected with the discourse of the Federal State Education Standard of preschooler education, which determine a concept of a positive socialization in a culture, is presented. The levels of an interaction of a preschooler and of the culture, which is defined by a system of normative situations, are shown.

Ключевые слова: *культура, нормативная ситуация, позитивная социализация, нормативная диспозиция, культурная конгруэнтность*

Key words: *culture, normative situation, positive socialization, normative disposition, cultural congruence*

Основной тезис в тексте федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, связанный с социализацией ребенка, сформулирован в требованиях к содержанию образовательных программ и звучит следующим образом: «Программа формируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации» [11]. Дискурс текста ФГОС дошкольного образования по социализации представлен на всех уровнях данного документа. При определении направленности программ в ФГОС подчеркиваются те аспекты социализации, которые связаны с культурными ценностями и нормами. В качестве основной задачи позитивной социализации отмечается «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства» [там

же]. Исходя из данных тезисов ФГОС обратимся к психологическому анализу взаимодействия ребенка и культуры в контексте его позитивной социализации.

В теории Л. С. Выготского становление личности в онтогенезе означает ее развитие в культуре. Он пишет об этом так: «Мы склонны поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием. Личность, таким образом, есть понятие социальное, оно охватывает надприродное, историческое в человеке. Оно не врожденно, но возникает в результате культурного развития, личность поэтому есть понятие историческое» [12, с. 53]. Исходя из позиции Л. С. Выготского возникает вопрос о том, что понимать под понятием «культура» в психологическом смысле.

В психологии общепринято рассматривать человека как биосоциальное су-

щество, в котором есть и социальное, и природное начало. Эти две составляющие рассматриваются в оппозиционных отношениях. Диалектический анализ противопоставления природного и культурного в человеке, представленный в работе Н. Е. Вераксы «Личность и культура: структурно-диалектический подход», позволяет выделить то опосредующее звено, в котором проявляются культурная и природная составляющие [8]. Такой единицей психологического анализа, в котором человек предстает как биосоциальное существо, является социальная ситуация с заданным культурой правилом — *нормативная ситуация*. Именно в ее нормативности (общепринятости, ставшей нормой) проявляется культурное содержание ситуации. Среди множества объяснений причин возникновения культуры в истории человечества существует позиция, которую отстаивает большинство, — культура возникла из необходимости выработать правила человеческого бытия. При этом возникает пространство взаимодействия человека и культурного правила, что и является интереснейшим предметом психологического изучения. Это весьма неоднозначный процесс, предполагающий особые отношения к правилу, когда человек либо принимает его, либо отвергает. Правило — это продукт культуры, оно социально, поскольку производится культурой исходя из целесообразности организации социальной жизни людей.

Дефицит общения в младенчестве становится причиной задержанного психического развития ребенка на дальнейших возрастных этапах его становления.

Сами правила представляют собой предписания разного уровня — от простых запретов до этических инстанций. Так или иначе, ребенок, воспитываясь в определенных культурных условиях, вступает во взаимодействие с правилами культуры. Задача взрослых при этом сводится к трансляции правил культуры ребенку и, следовательно, формированию личности, адекватной нормам культуры. Следует отме-

тить, что норма культуры выступает не как ценность, а как мера, определяющая общепринятый паттерн поведения в той или иной ситуации. Общепринятость в данном случае формируется конвенционально и, как правило, исходя из целесообразности вводимой нормы. Норма отлична прежде всего тем, что она внесубъектна, объективно задана и общепринята как составляющая культуры. С точки зрения этической инстанции ситуация выстраивается в шкалу «хорошо — плохо». Нормативная же ситуация оценивается с позиции того правила, которое в ней заложено, поэтому человек в нормативной ситуации либо соответствует, либо не соответствует предъявленному правилу, или образцу, имеющему статус общепризнанности — нормы.

Формирование нравственного сознания связано с усвоением этических норм, что очевидно актуально для дошкольного возраста [13]. Однако надо иметь в виду, что понятие «нормативная ситуация» в контексте психического развития не исчерпывается этическим содержанием. В онтогенезе нормативная ситуация выступает в связи с социальной ситуацией развития ребенка в целом. Принципиальным моментом в роли социальной ситуации является то, что ее отсутствие затрудняет формирование высших психических функций и личности в целом. Так, дефицит общения в младенчестве становится причиной задержанного психического развития ребенка на дальнейших возрастных этапах его становления. Социальная ситуация развития не просто среда, находящаяся вне человека как совокупность объективных внешних факторов, не просто контекст развития, а совершенно особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, специфичное для каждого возрастного периода.

В социальной ситуации развития особая роль принадлежит взрослому. Поскольку знаки не создаются ребенком, а являются продуктом исторического раз-

вития культуры, то взрослый осуществляет роль транслятора знаков, становящихся психическими орудиями для ребенка. Взрослый при постановке задач развития создает его перспективы, помогает ребенку «продвигаться» по пути к данным перспективам. Социальная ситуация развития ребенка культурна по своему содержанию и, следовательно, представляет собой систему нормативных ситуаций. К примеру, взаимодействие дошкольника со взрослым опосредовано культурным правилом, транслируемым ребенку. Социальная ситуация развития на разных этапах онтогенеза будет меняться — в какие-то периоды развития значимыми для ребенка субъектами взаимодействия будут взрослые, в какие-то — сверстники, однако социальная ситуация развития в части взаимодействия ребенка с другими будет опосредована правилом, транслируемым культурой.

Психология при исследовании ребенка в нормативной ситуации призвана выявить то, каким образом ребенок дифференцирует правило в ситуации, как он выстраивает свое отношение к нему, насколько у ребенка сформирована внутренняя установка (диспозиция) по отношению к предъявляемой норме. В концепции Н. Е. Вераксы обозначены теоретические основания, позволяющие ответить на данные вопросы.

Во-первых, следует обратить внимание на то, из каких структурных компонентов состоит нормативная ситуация. По этому поводу Н. Е. Веракса пишет, что «всякая нормативная ситуация включает в себя следующие структурные компоненты: материальные свойства (или признаки) ситуации и правила (или предписанные способы действия), то есть идеальные свойства (в терминологии Э. В. Ильенкова). Материальные и идеальные свойства нормативной ситуации представляют собой фактически ее внешние и внутренние свойства. Эти свойства можно назвать объективными свойствами ситуации» [8, с. 87]. В данном

случае то, как ребенок различает само правило в ситуации, — дифференциация правила в нормативной ситуации — отражает *перцептивный уровень* взаимодействия субъекта с культурной нормой [4].

Во-вторых, важно то, как человек, оказываясь в определенных обстоятельствах, интерпретирует их в зависимости от правил, предписываемых данным обстоятельствам. Это означает, что «человек должен постоянно давать ответы на вопросы: что и как делать можно в данных внешних обстоятельствах, а что делать нельзя, то есть он должен постоянно заниматься рефлексией. Рефлексивность есть главное свойство нормативного (культурного) поведения» [8, с. 88]. Следовательно, помимо перцептивного уровня есть *рефлексивный уровень* взаимодействия субъекта с правилом в нормативной ситуации. В данном случае важным аспектом выступает мышление, и не только как процесс анализа ситуации, но и предвосхищения ее, способность к обобщению, во многом предопределяющая возможности символизации.

Мышление ребенка дошкольного возраста располагает потенциалом, обеспечивающим его субъектную позицию в нормативной ситуации, что отражено в целом ряде исследований психологии дошкольника. Прежде всего, это работы Н. Е. Вераксы [9], А. К. Белолуцкой [5], И. Б. Шияна [14], Р. Р. Зиннуровой [10], Т. В. Артемьевой, А. О. Ильиной [1], посвященные развитию диалектического мышления в дошкольном возрасте. Ключевым моментом развития психики ребенка является способность использования символа. За этим стоит эмансипация от непосредственного натурального взаимодействия индивида с миром. Именно символизация открывает возможность использования средств, выработанных культурой. Данный аспект символической функции в раннем онтогене-

Социальная ситуация развития ребенка культурна по своему содержанию и, следовательно, представляет собой систему нормативных ситуаций.

зе четко представлен в работе А. Н. Вераксы [7].

Ребенок как субъект культуры в своем реальном поведении позиционирует принятие или неприятие нормы, что является ничем иным, как его объективацией в нормативной ситуации. Это есть *интерактивный уровень* взаимодействия субъекта и культурной нормы, проявляющийся в его непосредственном поведении. Н. Е. Веракса следующим образом характеризует данный уровень: «нормативная ситуация предписывает не то, как надо переживать, а как надо себя вести именно потому, что в поведении есть внешний момент, то есть момент объективности, что и может быть отслежено, зарегистрировано объективно» [8, с. 89]. По существу, соответствие норме отражает культурную конгруэнтность ребенка, за которой скрыта сложная детерминация [3]. Однако зачастую в реальной практике взрослый ориентируется на наблюдаемое поведение, исходя из которого либо одобряет, либо порицает ребенка. Самым важным моментом в психологии дошкольника является то, что в данном возрасте возникает внутренняя регуляция поведения. Такое новообразование, как соподчинение мотивов, влекущее за собой необходимость осуществления выбора ребенком одной из нескольких возможностей, является пока-

зателем субъектного поведения, регулируемого им самим. Более того, у дошкольника формируется надситуативное (культурное) поведение. Л. И. Божович называет подобное поведение «непроизвольно-произвольным», обеспечивающим устойчивость в соответствии с общепринятыми нормами [6].

В контексте предлагаемого дискурсивного анализа социализации дошкольника в культуре важным становится само понимание ребенка как «субъекта культуры, взаимодействующего с ней как с системой нормативных ситуаций, сознательно отражающего их и проявляющего соответствие культурным нормам в своем поведении, общении, деятельности» [2, с. 296]. При этом ребенок как субъект в нормативной ситуации дифференцирует правило, подвергает его рефлексии, выстраивая или не выстраивая нормативную диспозицию. Взрослый как важнейший субъект взаимодействия с ребенком ориентируется на оценку культурной конгруэнтности ребенка. В связи с данными аспектами образовательной программы дошкольного образования, ориентированными на реализацию ФГОС дошкольного образования, взрослые призваны учитывать сложную психологическую организацию взаимодействия ребенка с культурой, представленной системой нормативных ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемьева, Т. В.* Понимание юмора и диалектические действия — исследование взаимосвязи / Т. В. Артемьева, А. О. Ильина // Образование и саморазвитие. — 2012. — № 5 (33). — С. 114—117.
2. *Баянова, Л. Ф.* К постановке проблемы субъекта культуры в психологии / Л. Ф. Баянова // Филология и культура. Philology and Culture. — 2012. — № 3. — С. 294—299.
3. *Баянова, Л. Ф.* Культурная конгруэнтность дошкольника в нормативной ситуации и возможности ее исследования / Л. Ф. Баянова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2013. — № 4. — С. 70—75.
4. *Баянова, Л. Ф.* Определение дифференциации правила дошкольником в нормативной ситуации / Л. Ф. Баянова // Филология и культура. Philology and Culture. — 2013. — № 3 (33). — С. 286—289.
5. *Белолуцкая, А. К.* Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования противоположностями у детей и взрослых / А. К. Белолуцкая // Педагогический журнал Башкортостана. — 2011. — № 2. — С. 49—57.

6. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М., 1968. — 464 с.
7. *Веракса, А. Н.* Развитие символизации в детском возрасте и диалектическое мышление / А. Н. Веракса // Филология и культура. *Philology and Culture*. — 2013. — № 3 (33). — С. 298—302.
8. *Веракса, Н. Е.* Личность и культура: структурно-диалектический подход / Н. Е. Веракса // Перемены. — 2000. — № 1. — С. 81—107.
9. *Веракса, Н. Е.* Структурные особенности диалектического мышления / Н. Е. Веракса // Филология и культура. *Philology and Culture*. — 2013. — № 3. — С. 303—312.
10. *Зиннурова, Р. Р.* Развитие диалектического мышления дошкольников посредством «диалектических наглядных схем» на основе мифов и сказок / Р. Р. Зиннурова // Мир психологии. — 2003. — № 3. — С. 174—181.
11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. — 2013. — 25 ноября. — (Федеральный выпуск) № 6241.
12. Словарь Л. С. Выготского / под ред. А. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2007. — 119 с.
13. *Фатихова, Л. Ф.* Изучение нравственного сознания дошкольников / Л. Ф. Фатихова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2012. — № 1. — С. 44—47.
14. *Шиян, И. Б.* Диалектическое мышление и представления о возможностях ситуации у детей старшего дошкольного возраста / И. Б. Шиян // Филология и культура. *Philology and Culture*. — 2013. — № 3 (33). — С. 329—332.



РЕГУЛЯТОРНЫЕ ФУНКЦИИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

А. Н. ВЕРАКСА,
кандидат психологических наук,
доцент факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова,
вице-президент Российского психологического общества (Москва)
neveraksa@gmail.com

Статья посвящена проблематике изучения регуляторных функций как комплексного показателя развития различных когнитивных навыков, необходимых для успешной социализации детей. В статье анализируются современные исследования, направленные на изучение регуляторных функций, в контексте образовательного процесса в дошкольном учреждении. Показана нелинейная связь развития регуляторных функций и качества образования в дошкольном учреждении. Особое внимание уделено пониманию возможностей развития регуляторных функций в условиях образовательного пространства.

The article is devoted to the study of the executive functions as a comprehensive indicator of development of different cognitive skills needed to succeed in the socialization of children. The paper analyzes the current research aimed at studying the executive functions in the context of the educational process

in preschool. A nonlinear relationship between the development of executive functions and the quality of education in preschool is shown. Particular attention is given to understanding of the possibilities of development of executive functions in an educational environment.

Ключевые слова: *регуляторные функции, произвольность, качество образования*

Key words: *executive functions, self-regulations, quality of preschool education*

Одной из целей освоения основной образовательной программы дошкольного образования ФГОС ДО определяет умение ребенка подчиняться правилам и социальным нормам. Еще в работах учеников Л. С. Выготского (А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец) проблеме произвольной регуляции поведения придавалось особое значение. В рамках отечественной психологии *регуляторные* способности выделяются наряду с *познавательными* и *коммуникативными* [3]. Это особое направление, связанное с изучением механизмов регуляции поведения, в современной литературе приобрело самостоятельный статус и закреплено термином «регуляторные (исполнительские) функции» (executive functions), а также сопровождается большим количеством зарубежных исследований, проведенных за последние пятнадцать лет. Полученные результаты имеют не только теоретическую значимость, но и практически внедрены в работу ДОО в США, Европе, Японии и других странах. Регуляторные функции относятся к

В рамках отечественной психологии регуляторные способности выделяются наряду с познавательными и коммуникативными.

нейрокогнитивным процессам, связанным с гибким, ориентированным на цель решением задач. Фактически регуляторные функции — это обобщающий термин для различных когнитивных навыков, помогающих вести себя адаптивно и пластично в новых ситуациях.

Как показали современные исследования, развитие регуляторных функций в детском возрасте определяет дальнейшие

образовательные успехи в математике, чтении, социальной компетенции детей и даже социоэкономический статус во взрослом возрасте [5; 7]. Так, исследование И. Найфелд и коллег, в котором приняли участие 278 детей в возрасте 4—5 лет, показало, что регуляторные функции связаны с успехами в математике, грамотности и науке.

В исследовании М. Виллоби и коллег приняли участие 794 ребенка в возрасте 4 лет, которые выполняли задания, направленные на измерение уровня развития регуляторных функций, а также уровня академической успеваемости (распознавание букв и слов, математические навыки, распознавание звуков). Результаты показали, что дети, которые продемонстрировали более высокое развитие регуляторных функций, были успешнее в академической успеваемости [15].

Поскольку регуляторные функции оказывают влияние на различные грани академической успешности детей, становится очевидным важность их развития уже в дошкольном возрасте, а также следует отметить наличие связи между их развитием и организацией образования.

Регуляторные функции и качество образования

С теоретической точки зрения, более высокое качество дошкольного образования, характеризующееся богатыми возможностями для обучения, позитивными связями с ровесниками и взрослыми, адекватными материалами и безопасной средой, должно способствовать позитивному развитию детей, включая развитие речи и регуляторных функций. Так, в

одном исследовании было показано, что высокий уровень организации класса положительно связан с когнитивным контролем детей, но высокий уровень инструментальной поддержки негативно связан с когнитивным контролем [9].

В исследовании К. Вейланд и коллег [13] приняли участие 414 детей из 46 учреждений, у которых был продиагностирован уровень развития регуляторных функций, словарного запаса, а качество дошкольного образования было измерено с помощью шкалы ECERS-R. Результаты показали, что качество дошкольного образования не связано с результатами развития детей. Другими словами, линейные взаимосвязи между выделенными переменными не обнаружены. По мнению авторов, полученные данные указывают в первую очередь на возможную слабость инструментария, направленного на изучение качества дошкольного образования.

Развитие регуляторных функций в условиях образовательного процесса

Можно говорить об индивидуальном и групповом подходе к формированию регуляторных функций в дошкольном возрасте. При этом групповой подход, как правило, реализуется в логике общеобразовательных программ, не направленных специально на развитие регуляторных функций, но тем не менее существенно влияющих на него. Так, например, в работе К. Вейланд и Х. Йошикавы [14] изучалась успешность программы дошкольного образования, внедренной в Бостоне. В исследовании приняли участие более 2000 детей 4—5 лет. Результаты показали, что несмотря на то что в большей степени наблюдалось позитивное влияние на освоение речи, грамотности, счета и математических способностей, у детей также повысился уровень регуляции эмоций и развития регуляторных функций. Точно так же было показано положительное, но умеренное

влияние на развитие регуляторных функций в рамках программы Head Start [8].

Исключением является работа М. Потлисбергер с соавторами [10], в которой групповой подход сочетался с индивидуальным и работой детей в мини-группах (по два ребенка). В рамках исследований с детьми 5—6 лет из экспериментальной группы в составе 25 человек проводилось 30 занятий на протяжении шести недель. Сравнение результатов, проведенных до исследования и спустя шесть недель, показало значимые сдвиги у детей в рабочей памяти, когнитивной гибкости и контроле, то есть во всех трех компонентах регуляторных функций. Причем если для детей 5 лет значимыми оказались успехи в первых двух компонентах, то для детей 6 лет они имели место в отношении последнего компонента. Таким образом, очевидно, что регуляторные функции подлежат развитию в рамках смешанного подхода — группового и индивидуального — что позволяет, во-первых, существенно сэкономить время (в сравнении с индивидуальным подходом) и, во-вторых, воздействовать на все компоненты регуляторных функций.

В работе Р. Руеда и коллег [11] приняли участие 37 детей в возрасте 5—6 лет. На протяжении десяти 45-минутных занятий (два занятия в неделю) дети из экспериментальной группы индивидуально проходили обучение по специальной программе, направленной на развитие произвольных функций. Программа обучения состояла из заданий, разделенных на пять категорий: отслеживание, фокусировка внимания, разрешение конфликта, сдерживающий контроль и удержание внимания. Все задания были организованы по возрастанию уровня сложности (большинство заданий имело семь уровней сложности).

Программа обучения состояла из заданий, разделенных на пять категорий: отслеживание, фокусировка внимания, разрешение конфликта, сдерживающий контроль и удержание внимания.

Задания в группе *отслеживания* были направлены на то, чтобы дети следили за нарисованной на экране монитора кошкой с помощью мышки и одновременно отслеживали положение других нарисованных объектов на экране. Так, в одном задании кошку нужно было доставить на травку, но не попасть при этом в грязь. С развитием умения ребенка грязь занимает все больше места на экране, что повышает требование к контролю над кошкой. В другом упражнении требуется провести кошку по лабиринту. В упражнении преследования дети должны угадать, где появится утка, которая ныряет в озеро и плывет по прямой линии с определенной скоростью.

Задания в группе *фокусировки внимания* были двух видов. Первый вид состоял из подбора совпадений — одинаковых изображений, при этом схожесть изображений возрастала. Ребенок должен был выполнять это упражнение в случае, когда изображения находились перед ним, и в случае, когда изображения закрывались, что требовало работы кратковременной памяти. В другом виде заданий ребенку демонстрировались наложенные друг на друга формы и ставилась задача их определить. Задание усложнялось за счет количества наложенных форм и сложности фигур.

В группе *разрешения конфликта* детям давались игры на цифры по аналогии с эффектом Струпа.

В группе на *сдерживающий контроль* использовалась игра «Фермер», выполненная в парадигме Go / No-Go. На экране демонстрировался фермерский загон, а за его пределами были нарисованы стога сена. Нажимая на стог сена, ребенок видел, кто в нем прячется — овца или волк. Овцу нужно как можно быстрее отправить в загон, нажав на нее; волка же, наоборот, нельзя пускать к овцам, поэтому и нажимать на него нельзя. На более сложном уровне

волк одевается как овца и только через некоторое время становится понятно, что это волк, что делает задание еще более сложным.

В группе *удержания внимания* детей просили помочь лягушке в ловле мух, которые с определенной частотой вылетали из бутылки. Ребенок должен был нажимать на кнопку как можно быстрее, чтобы лягушка поймала языком муху. Перед вылетом муха жужжала. С увеличением сложности возрастал интервал появления мух.

В результате дети из экспериментальной группы показали значимое повышение уровня развития невербального интеллекта и повышение готовности процессов, связанных с исполнительскими функциями.

Не менее популярной является система тренажеров CogMed. Так, в работе Л. Торелл и ее коллег [12] приняли участие более 60 детей в возрасте 4—5 лет. На протяжении пяти недель каждый день в течение 15 минут дети в индивидуальном порядке играли в специально разработанные компьютерные игры. При этом одна группа детей играла в игры, направленные на развитие рабочей памяти, а другая — в игры на сдерживающий контроль. Игры на рабочую память были направлены, прежде всего, на развитие визуально-пространственной памяти: во всех заданиях детям представлялись стимулы на экране, и ребенок должен был запомнить их место и порядок (и соответственно нажимать мышью на объекты в правильном порядке). Задания усложнялись за счет увеличения количества стимулов, которые нужно было запомнить. Задания на сдерживающий контроль были представлены в рамках парадигм Go / No-Go, стоп-сигнал (когда ребенка просят как можно быстрее реагировать на появление ключевого стимула (например, изображение фрукта), за исключением случаев, когда за ним следует определенный стимул (например, изображение рыбы) и др. Сложность задания

В группе на сдерживающий контроль использовалась игра «Фермер», выполненная в парадигме Go / No-Go.

увеличивалась за счет сокращения времени, отводимого для ответа. Результаты проведенного исследования показали, что тренировка рабочей памяти существенно улучшила результаты детей, направленные на ее диагностику. При этом результаты возросли по показателям не только пространственной, но и вербальной памяти.

В исследовании А. Даймонд и коллег [6] хотя и не проводилось целенаправленного формирования регуляторных функций, однако изучались обстоятельства, при которых решение задач, направленных на их диагностику, происходит наиболее успешно. По мнению авторов, большая часть заданий на диагностику регуляторных функций предполагает удержание детьми в памяти двух правил одновременно. Как известно, в концепции Ж. Пиаже ребенок на предоперациональной стадии отличается от ребенка на стадии конкретных операций именно тем, что старший ребенок может удерживать одновременно два правила. В качестве модельного задания авторы выбрали задания «День — Ночь», которое представляет собой по сути детский вариант задачи Струпа. В нем от ребенка требуется удерживать в памяти инструкции и сдерживать ответ (то есть не называть то, что нарисовано на картинке).

Авторами было выдвинуто предположение о том, что успешность решения задания для детей 4 и 4,5 лет может быть повышена в случае, если удержание двух правил будет объединено в одно. В соответствии с предположением детям предлагалось говорить «наоборот», то есть говорить «ночь» на картинку с солнцем и «день» на изображение луны. Всего в исследовании приняли участие 48 детей 4 лет и 48 детей 4,5 лет, каждый из которых решал предложенную за-

дачу лишь в одном из вариантов. Результаты показали, что предложенная стратегия способствовала более успешному выполнению задания как в 4, так в 4,5 года. На наш взгляд, полученные результаты свидетельствуют о присутствии уже в столь раннем возрасте диалектических структур в сознании ребенка, отвечающих за оперирование противоположностями [1; 2; 4]. Их использование оказывается продуктивным в развитии регуляторных функций уже в раннем дошкольном возрасте. Проведенные исследования показывают различные пути влияния на развитие отдельных компонентов регуляторных функций.

Можно говорить о том, что качество дошкольного образования не оказывает прямого влияния на развитие регуляторных функций. В то же время специально организованный образовательный процесс оказывает развивающее влияние на отдельные компоненты регуляторных функций.

Это обстоятельство представляется важным в контексте внедрения ФГОС, поскольку развитие регуляторных функций не только является важной линией детского развития, но и, как показывают зарубежные исследования, во многом определяет успешность школьного обучения.

Отметим, что так как произвольность развивается, прежде всего, в игровой деятельности (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.), тот факт, что ФГОС ДО уделяет большое внимание игре, безусловно, указывает на необходимость анализа развития регуляторных функций в свете зарубежных подходов.

Результаты проведенного исследования показали, что тренировка рабочей памяти существенно улучшила результаты детей, направленные на ее диагностику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белолуцкая, А. К. Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования противоположностями у детей и взрослых / А. К. Белолуцкая // Педагогический журнал Башкортостана. — 2011. — № 2. — С. 50—58.

2. *Белолуцкая, А. К.* Структурная гибкость мышления в контексте диалектической психологии / А. К. Белолуцкая // Филология и культура. *Philology and Culture*. — 2013. — № 3. — С. 290—298.
3. *Веракса, Н. Е.* Понятие нормативной ситуации в психологии личности (структурно-диалектический подход) / Н. Е. Веракса // Педагогический журнал Башкортостана. — 2006. — № 1 (2). — С. 39—59.
4. *Чернокова, Т. Е.* Особенности ментальных представлений у детей старшего дошкольного возраста / Т. Е. Чернокова // URL: <http://psystudy.ru>.
5. *Blair, C.* Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten / C. Blair, R. P. Razza // *Child Development*. — 2007. — Vol. 78. — P. 647—663.
6. *Diamond, A.* Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a prepotent response / A. Diamond et al // *Developmental Psychology*. — 2002. — Vol. 3. — P. 352—362.
7. *Denham, S. A.* «Plays nice with others»: Socioemotional learning and academic success / S. A. Denham et al // *Early Education and Development*. — 2010. — Vol. 21. — P. 652—680.
8. *Karen L. Bierman.* Behavioral and Cognitive Readiness for School: Cross-domain Associations for Children Attending Head Start / Karen L. Bierman et al // *Social Development*. — 2009. — Vol. 18 (2).
9. *Rimm-Kaufman, S. E.* The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom / S. E. Rimm-Kaufman et al // *Developmental Psychology*. — 2009. — Vol. 45 (4). — P. 958—972.
10. *Rothlisberger, M.* Improving executive functions in 5- and 6-year-olds: Evaluation of a small group intervention in prekindergarten and kindergarten children / M. Rothlisberger et al // *Infant and Child Development*. — 2012. — Vol. 21. — P. 411—429.
11. *Rueda, R.* Enhanced efficiency of the executive attention network after training in preschool children: Immediate changes and effects after two months / R. Rueda et al // *Developmental Cognitive Neuroscience*. — 2012. — Vol. 25. — P. 192—204.
12. *Thorell, L.* Training and transfer effects of executive functions in preschool children / L. Thorell et al // *Developmental Science*. — 2009. — Vol. 12. — P. 106—113.
13. *Weiland, C.* Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive functions skills in an urban public prekindergarten program / C. Weiland et al // *Early Childhood Research Quarterly*. — 2013. — Vol. 28. — P. 199—209.
14. *Weiland, C.* Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function and emotional skills / C. Weiland, H. Yoshikawa // *Child Development*. — 2013. — Vol. 6. — P. 2112—2130.
15. *Willoughby, Michael T.* Is preschool executive function causally related to academic achievement? / Michael T. Willoughby et al // *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*. — 2012. — Vol. 18:1. — P. 79—91.



ВЗРОСЛО-ДЕТСКИЙ ДИАЛОГ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ

О. А. ШИЯН,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии познания
Института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ (Москва)
olgablues@gmail.com

В статье анализируются особенности взросло-детского диалога, типичного для современного дошкольного образования. В качестве единицы анализа выступает «диалогическая тетрада». Показано, что работа в зоне ближайшего развития предполагает работу педагога с пониманием ребенка, возражение на детские реплики, а не просто предложение своего решения задачи. В ходе исследования было обнаружено, что возражение представляет значительную трудность для педагогов.

The paper analyzes the characteristics of adult-child dialogue typical of modern preschool education. The unit of analysis supports the «dialogic tetrad». It is shown that the work in the zone of proximal development involves working with child's understanding, objection to children's cues, rather than just offering teacher's solution. The study found that the objection is a significant challenge for educators.

Ключевые слова: *взросло-детский диалог, тетрада диалога, понимание, зона ближайшего развития*

Key words: *adult-child dialogue, tetrad of dialogue, understanding, the zone of proximal development*

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве важного приоритета выступает развитие мышления ребенка, в том числе мышления творческого. В этой связи возникает вопрос о том, каких именно профессиональных компетентностей сегодня не хватает педагогам и на что, соответственно, должна быть ориентирована система повышения квалификации.

Исследования показали, что амплификация творческого мышления возможна, если создаются специальные образовательные условия: педагог учит детей обнаруживать противоположности и противоречивые ситуации, аргументировать и проблематизировать суждения [1; 2; 7; 9]. Для того чтобы разработать образовательные курсы для педагогов дошкольно-

го образования, необходимо проанализировать, какая традиция ведения диалога-обсуждения существует в настоящее время в детских садах.

Педагогический дискурс и его роль в активизации мышления детей в последние десятилетия оказался в центре внимания исследователей [4; 5; 10]. В сложившейся практике анализа педагогического дискурса в качестве единицы активно используется «триада учебного диалога», описанная Дж. Синклером: иницилирующая реплика педагога, ответ ребенка и завершающая реплика педагога, которая включает обратную связь [5]. Сопоставив две системы обучения («развивающую» и «традиционную»), Г. А. Цукерман выявила два отличающихся содержательно типа триад, типичных для взаимодействия педагогов с детьми: одни побужда-

ют ребенка к репродуктивной деятельности, другие — к инициативному самостоятельному поиску [3]. Таким образом, анализ диалога по единицам позволяет выделить его содержательные характеристики.

По оценкам экспертов, сегодня в дошкольном образовании сложилась устойчивая традиция ведения образовательного диалога с детьми. В нашем исследовании были поставлены две задачи: во-первых, описать эту дискурсивную практику и понять, насколько она способствует достижению поставленной цели — развитию мышления детей; во-вторых, реконструировать те скрытые «послания» («скрытое содержание образования»), которые содержатся в таком взаимодействии.

Особенности предмета исследования требуют уточнения единицы анализа. Мышление по определению предполагает переструктурирование, то есть обнаружение скрытой структуры ситуации. Следовательно, обсуждение, направленное на развитие мышления, должно создавать условия для совершения двух «шагов»: постановки проблемы и проблематизации полученного решения. Но это означает, что в случае решения проблемных вопросов логичнее говорить не о «триаде» диалога, а о «тетраде», которая включает постановку исходного вопроса педагогом, ответ ребенка, возражение педагога и фиксацию ребенком проблемы. Именно

Обсуждение, направленное на развитие мышления, должно создавать условия для совершения двух «шагов»: постановки проблемы и проблематизации полученного решения.

но эти четыре «шага» являются условием создания проблемной ситуации для ребенка, а значит, стимулируют его мышление. Перед нами стоит задача посмотреть, насколько педагоги

выдерживают эту структуру при обсуждении с детьми проблемных ситуаций.

При этом важно то, что обсуждение ведется в группе. Взаимодействие с собеседниками сообщает дополнительное измерение ситуации решения проблемы:

в диалоге субъект имеет дело не только с задачей, но и с чужими решениями задачи. Это значит, что он должен искать решение или выбирать из предложенных вариантов, а также определять свое отношение к чужому решению*.

Для анализа данного типа образовательного дискурса мы обратились к видеозаписям занятий, проведенных группой педагогов дошкольного образования Москвы в рамках краткосрочных курсов повышения квалификации, где педагоги получили опыт участия в образовательном диалоге и его организации. Задание заключалось в том, чтобы сделать видеозапись беседы-обсуждения сказки, расшифровать свою запись и прокомментировать ее, отрефлексировав возникающие трудности. Сопоставление видеоряда с текстом расшифровки давало дополнительную информацию: можно было увидеть, какие именно аспекты диалога являются «прозрачными» для педагогов**.

Для анализа, на основании экспертных оценок, мы выбрали наиболее часто повторяющиеся паттерны диалога, которые можно считать типичными для «дискурса обсуждения».

Тетрада диалога включает четыре элемента:

- ✓ вопрос взрослого;
- ✓ ответ ребенка;
- ✓ проблематизирующую реплику взрослого;

* Заметим, что общение людей в обыденной жизни чаще всего не соответствует этой модели: обмен мнениями происходит в любом речевом взаимодействии, однако собеседники часто не отвечают на поставленный вопрос, не аргументируют свои суждения, приписывают собеседнику собственные мысли, не замечают, что противоречат друг другу или соглашаются друг с другом и пр. Мы исходили из того, что педагог, ставящий перед собой цель развития мышления ребенка, должен стараться сконструировать во время беседы ситуацию подлинного диалога.

** То, что занятия были записаны на видеокamerу, не снижает, а повышает их ценность для целей нашего исследования: по сути, в видеозаписи отражен «идеальный», с точки зрения педагогов, вариант беседы с детьми.

✓ ответ ребенка, который обнаруживает проблему.

Приведем примеры таких взаимодействий.

Пример 1 (цитата из письменного текста)

Педагог: А за что вам нравится Лягушка-Царевна?

Ребенок: Она была самой рукодельной: самый лучший ковер, самый вкусный хлеб сделала.

Педагог: А она сама ковер ткала и хлеб пекла?

Ребенок: Нет, ей помогали...

В этом диалоге отчетливо проявляется, как педагог помогает ребенку обнаружить проблему, ставя под вопрос полученный ответ.

Пример 2 (цитата из письменного текста)

Педагог: Мужик был умным или глупым?

Ребенок: Умным, он богатого мужика перехитрил.

Педагог: А как же умный мужик столько раз домой ни с чем приходил?

Дети: (молчание).

В этом фрагменте особенно интересно то, что педагог, расшифровывая видеозапись, записал его именно таким образом. Это означает, что молчание детей он воспринял как свидетельство того, что дети обнаружили проблему.

Однако анализ конспектов и видеозаписей педагогов показал, что наиболее частыми оказываются совсем другие варианты диалога.

Обратимся к типичному для подобных обсуждений диалогу по сказке «Мужик и медведь»:

Пример 3 (цитата по видеозаписи)

Педагог: Почему сильного медведя победил слабый мужик?

Дети: Потому что он был добрый, трудолюбивый, умный (ответы даются разными детьми).

Педагог: Уууумный.

Обратим внимание на то, что дети дают три разных ответа, однако детям не

предлагается их сравнить и выбрать лучший. В видеозаписи отчетливо слышна своеобразная интонация, с которой дети перечисляют свойства героя, дополняя друг друга, как если бы этот ответ принадлежал коллективному субъекту. Значение такой «перечислительной» интонации можно расшифровать следующим образом:

дети не видят необходимости выбирать один из ответов, для них аргументы вполне рядоположены. В ответ педагог повторяет последнюю реплику, показывая интонацией свое одобрение. Понятно, что в расшифровке нет указания на интонацию взрослого: она поддерживающая, а не провоцирующая критику предложенных вариантов, поэтому фрагмент диалога завершается на получении искомого слова.

Важно, что педагог игнорирует остальные детские ответы как *неправильные*. Однако именно за такими ответами скрывается то *натуральное понимание* ситуации, которое в данный момент есть у ребенка. Фактически взрослый должен работать именно с этим пониманием, выдвигая возражение. Только в таком случае может произойти подлинная встреча натурального решения ребенка и культурного понимания взрослого, в противном случае «выданный» взрослым «правильный» ответ не встретится с суждением ребенка, а просто отменит его своим авторитетом.

Отдельно следует отметить, что отсутствует обсуждение того, можно ли из текста почерпнуть аргумент (как из сказки видно, что мужик умный или добрый?). Во время занятий нередко были случаи, когда дети аргументировали поведение героя его действиями в другой сказке. Это говорит о том, что дети не обращаются к тексту как источнику аргументации, не учатся «вычитывать» его. Не предлагая анализировать текст, педагог фактически дает сигнал о возможности не

Во время занятий нередко были случаи, когда дети аргументировали поведение героя его действиями в другой сказке.

искать в нем аргументы для своего ответа. Плоды этого приходится пожинать уже в школе.

А вот иная ситуация — обсуждение сказки «Заюшкина избушка», где дети моделировали сказку, обозначая героев квадратами разного размера.

Пример 4

Педагог: Каким квадратом мы обозначим петуха?

Ребенок: Большим.

Педагог: Почему?

Ребенок: Потому что он с косой.

Педагог (обращаясь к другим детям): А еще почему?

В данном случае ребенок обращает внимание на несущественный в данном контексте признак, а взрослый такой ответ не принимает. Однако выделение несущественных признаков — это и есть наиболее существенная характеристика мышления ребенка в дошкольном возрасте. Работать с этим можно только одним способом: не предлагая верный ответ, а возражая, но саму работу по осмыслению ситуации, то есть ответ на возражение, надо оставить ребенку. Это означает, что ребенок должен иметь возможность согласиться или не согласиться — и уже в зависимости от решения ребенка взрослый сможет действовать дальше.

Только в этом случае можно будет сказать, что взрослый действует в зоне ближайшего развития, то есть работает

именно с детским пониманием, предлагая ребенку средства для его изменения — контраргументацию, но оставляя ему свободу в принятии решения.

В данном же случае ребенок получает информацию о том, что его ответ не подходит, однако не понимает почему. Это провоцирует ребенка не на решение задачи, а на угадывание того ответа, который (по непонятным для него причинам) будет принят взрослым.

Обратимся к еще одному эпизоду.

Пример 5

Педагог (обращается за помощью к Иосифу): А ты как думаешь?

Иосиф: Она не мертвая, он подумал.

Педагог: Что получается, дед мимо проехал? Что в сказке было дальше?

Тут взрослый вроде бы проблематизирует слова ребенка, однако не дожидается его реакции. Диалог опять же не завершен: у ребенка просто нет возможности увидеть противоречие, проанализировать свое суждение и изменить его.

Рассмотрим другой фрагмент беседы, в котором хорошо видно, почему взрослый не комментирует ответы детей. Обсуждается сюжет сказки «Два жадных медвежонка». Дети пересказывали события сказки, в ходе пересказа развернулся такой диалог.

Пример 6 (цитата по видеозаписи)

Педагог: Как поступила лиса с сыром?

Ребенок 1: Хитро.

Педагог: Таак, хитро. А еще как?

Ребенок 2: Плохо.

Педагог: Плоохо. А еще как?

Интонация, одновременно поощряющая ответ и призывающая к перечислению, очень типична для «дошкольного дискурса обсуждения». Из контекста занятия видно, что педагог предполагал, что дети воспроизведут следующее событие сказки, но вопрос задал неточно, и дети поняли его иначе — как вопрос об оценке действий лисы. В этом эпизоде ясно слышно, что дети подхватывают перечисляющую интонацию педагога, включаясь в «нанизывание» синонимических (для них) ответов.

Для детей не возникает ситуации решения задачи, а возникает совсем другая — «языковая игра», когда взрослый поощряет предложение ответов, и дети их предлагают.

Вот продолжение этого эпизода:

Ребенок: И забрала сыр.

В отличие от предыдущих детей этот ребенок понял вопрос так, как взрослый

Выделение несущественных признаков — это и есть наиболее существенная характеристика мышления ребенка в дошкольном возрасте.

его задумывал, — как вопрос не о качествах лисы, а о событиях в сказке.

Педагог: Правильно. В итоге она что сделала? Рассказывайте!

Наконец-то прозвучал ожидаемый ответ, и педагог реагирует на него, говоря, что ответ правильный, но после этого задает вместо исходного расплывчатого вопроса более точный вопрос и побуждает детей повторить ответ. Это показательный момент: если в обычном диалоге ответ следует за вопросом, то в данном случае более точный вопрос следует за ответом явно в расчете на то, что ребенок повторит свой ответ и таким образом диалог будет «починен». В данном случае педагог подстраивает вопросы к тем ответам детей, которые соответствуют его плану, и таким образом тоже избегает работы с пониманием детей.

Отметим, что традиционное различие «вопросов на воспроизведение» и «вопросов на понимание» для дошкольного возраста является условным: для того чтобы воспроизвести сложное содержание, его надо понимать. Приведем пример следующего диалога при обсуждении сказки «Лиса и волк».

Пример 7

Педагог: Что дед подумал, когда увидел лисичку?

Наташа: Он подумал, что она была не мертвой.

Педагог (обращается за помощью к Диме): А ты как думаешь?

Дима: Дед подумал, что она мертвая.

Педагог: Тааак.

Следует заметить, что ответ Наташи показывает, что она не поняла самого ключевого момента сказки — того, что мужик не раскусил сразу хитрость лисы и принял ее за мертвую. В этом эпизоде ясно видна возможность для развития мышления ребенка: педагог может помочь ему самому или с привлечением других детей сличить свое понимание с тем, о чем говорится в тексте. Однако и тут педагог «бросает» ответ девочки и обращается к другому ребенку в поисках

ответа «правильного». Обнаружила ли Наташа в результате свою ошибку, остается непонятным. Отметим, что в конце того же обсуждения есть такой эпизод:

Педагог: А чем сказка-то закончилась?

Наташа: А лисичка была не мертвая!

Очевидно, что для Наташи хитрость лисички была настолько важной, что ей было трудно ответить на поставленный в начале вопрос именно потому, что он требовал децентрации — описания ситуации не со своей позиции, а с позиции обманувшегося мужика. Для девочки воспроизведение содержания сказки представляет проблему, но педагог не помогает решить ее, а обращается к другому ребенку.

Еще один пример такого решения (из расшифровки видеозаписи, сделанной самим педагогом):

Пример 8

Педагог: Для чего тогда лиса пригласила в гости журавля, раз не угостила и не накормила?

Ульяна: Просто так.

Педагог: Дополняю ее ответ: пригласила потому, что хотела сама потом прийти в гости и наесться на неделю, но не получилось.

В этом фрагменте характерно то, что педагог называет свое действие «дополнением», хотя на самом деле это ответ, данный вместо ребенка. Это означает, что педагог «дообраивает» слова ребенка, проецирует на них свое понимание и не замечает понимания самого ребенка.

В ходе анализа взаимодействия наиболее часто встречаются следующие варианты разворачивания диалога:

✓ После незапланированного ответа ребенка диалог обрывается — вместо третьего «шага» тетрады диалога, то есть проблематизации ответа ребенка, взрослый обращается к другим детям в ожидании «правильного» ответа или предлага-

Традиционное различие «вопросов на воспроизведение» и «вопросов на понимание» для дошкольного возраста является условным: для того чтобы воспроизвести сложное содержание, его надо понимать.

ет его сам, при этом данный ребенком ответ игнорируется, и взрослый не объясняет почему.

✓ Если взрослый возражает и проблематизирует ответ ребенка, он не добивается того, чтобы ребенок обнаружил противоречие и самостоятельно решил, что делать с этим противоречием. Таким образом, отсутствует четвертый элемент диалогической тетрады.

✓ Дети провоцируются на то, чтобы давать все новые ответы, при этом ответы не сопоставляются и не противопоставляются.

Таким образом, можно выделить главную проблему проанализированных диалогов: педагог не работает с пониманием ребенка. Если ответ не соответствует ожиданиям, он прочитывается педагогом отрицательно, как «непонимание», и игнорируется. Однако работа в зоне ближайшего развития предполагает как раз внимательное отношение к детскому пониманию, так как задача взрослого, развивающего мышление, состоит в том, чтобы преобразовать детское видение ситуации: помочь ребенку увидеть противоречие и самостоятельно принять решение. Только в этом случае может произойти подлинная встреча натурального решения ребенка и культурного понимания взрослого. В противном случае «выданный» взрослым «правильный» ответ не встретится с суждением ребенка, а просто отменит его своим авторитетом.

Надо отметить, что способ ведения

диалога определяет не только способы решения конкретных задач. Как любой сложившийся дискурс, он включает множество скрытых правил: типичные роли, цели и мотивы участников взаимодействия и т. д. Описанный выше способ ведения диалога несет скрытые послания, которые прочитываются детьми следующим образом:

✓ Существует правильный ответ, его знает взрослый, и задача ребенка — его угадать. Собственное понимание не имеет ценности. Так ситуация переходит из сферы мышления в сферу отношений со взрослым, где принятие и непринятие для ребенка не имеют рационального обоснования.

✓ Разные ответы не противоречат друг другу, поэтому нет необходимости ответственно, аргументированно выбирать, какой ответ лучше.

✓ Опасно не быть согласным с мнением группы.

Такого рода обсуждения, вопреки декларируемым целям, не только не способствуют развитию мышления детей, но и дают детям опыт участия в беседе, в которой самоопределение (при решении задачи в группе собеседников) не только трудно, но и опасно.

Таким образом, понимание возможностей и проблемных точек диалога взрослого и ребенка позволит грамотно выстроить программы подготовки и переподготовки педагогов в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белолуцкая, А. К. Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования противоположностями у детей и взрослых / А. К. Белолуцкая // Педагогический журнал Башкирии. — 2011. — № 2. — С. 50—58.

2. Веракса, А. Н. Формы знаковой и символической репрезентации в познавательной деятельности младших школьников / А. Н. Веракса // Культурно-историческая психология. — 2009. — № 1. — С. 103—111.

3. Цукерман, Г. А. Обучение ведет за собой развитие. Куда? / Г. А. Цукерман // Вопросы образования. — 2011. — № 1. — С. 42—88.

4. Alexander, R. J. Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk / R. J. Alexander. — 2nd ed. — Cambridge : Dialogos, 2005.

5. *Sandoval, W. A.* Teacher's Discourse Strategies for Supporting Learning Through Inquiry. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, April 19—23, 1999 / W. A. Sandoval // URL: <http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/sandoval/pdf/sandoval-aera99.pdf>.
6. *Sfard, A.* Thinking as communicating: human development, the growth of discourses, and mathematizing / A. Sfard. — New York : Cambridge University Press, 2008.
7. *Shiyan, I. B.* Dialectical Thinking as a Mechanism of Construction of Possible Relations for Senior Pre-school Children / I. B. Shiyan // Procedia. — Social and Behavioral Sciences, 2013. — P. 308—311.
8. *Sinclair, J. McH.* Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils / J. McH. Sinclair, M. C. Coulthard. — L. : Oxford University Press, 1975.
9. *Veraksa, N.* Structural dialectical approach in psychology: problems and research results / N. Veraksa et al // Psychology in Russia: State of the Art. — 2013. — Vol. 6(2). — P. 65—77.
10. *Wood, D.* The role of tutoring in the problem solving / D. Wood et al // Child Psychol. Psychiat. — 1976. — Vol. 17. — P. 89—10.



ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩЕГО ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. Ю. ДЕДОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры начального образования НИРО
nachobr@bk.ru

Данная статья посвящена исследованию проблемы психолого-педагогической компетентности педагога, работающего на этапе преемственности дошкольного и начального образования. Введение новых образовательных стандартов предъявляет новые требования к профессиональной компетентности педагога. В статье представлены компоненты, критерии оценки и условия формирования профессиональной компетентности педагога. Описан «профессиональный портрет» педагога, осуществляющего преемственность дошкольного и начального образования в соответствии с требованиями современных образовательных стандартов.

This article deals with the problem of psychological and pedagogical competence of teachers working at the stage of succession of pre-school and primary education. Introduction of new educational standards imposes new requirements for professional competence of the teacher. The paper presents the components of the evaluation criteria and the conditions of formation of professional competence of the teacher. Described «professional portrait» of the teacher conducting the continuity of pre-school and primary education in accordance with the requirements of modern educational standards.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность педагога, психолого-педагогические знания, профессиональные действия, профессиональная мотивация, взаимодействие субъектов образовательного процесса, «профессиональный портрет педагога»

Key words: *competence-based approach, the professional competence of the teacher, psycho-pedagogical knowledge, professional activities, professional motivation, interaction of subjects of the educational process, «a portrait of a professional educator»*

Проблема развития профессиональной компетентности педагога в отечественной психолого-педагогической науке и образовательной практике не нова. Еще великий русский педагог и писатель К. Д. Ушинский более 150 лет назад говорил о том, что *вся школа, вся педагогика — это в конечном итоге учитель.*

Характер современного отечественного образования определяется его стандартизацией. Сегодня в образовании знамевая парадигма сменяется на компетентностную. Изменение требований к образовательным результатам предъявляет *новые требования к профессиональной компетентности современных педагогов.*

Педагог, занимающийся с детьми подготовкой к обучению в школе, должен обладать особыми профессиональными качествами. Однако педагоги дошкольных образовательных организаций и школ подготовку детей к школе часто заменяют обучением знаниям, умениям и навыкам. Педагоги общеобразовательных школ, организующие «Школы будущего первоклассника», несмотря на большой выбор программ и пособий по подготовке к

школе, часто *не могут определить задачи* такой подготовки, грамотно подобрать необходимое содержание, осуществляют эту деятель-

ность стихийно или в виде методичного выполнения всех заданий, данных в пособиях. Педагогам, ориентированным на конкретный детский возраст, подчас не удается диагностировать особенности детского развития (например, определить причины трудностей конкретного ребенка в освоении деятельности), выстроить перспективу его дальнейшего развития, подобрать для этого различные психологические и дидактические средства.

На основе анализа уровней развития компонентов профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования и начальных классов Нижнего Новгорода и Нижегородской области, проведенного в 2009—2010 годах [1], можно сделать вывод о недостаточном развитии у педагогов профессиональной психолого-педагогической компетентности, необходимой для проектирования развивающего пространства для старших дошкольников и младших школьников. А между тем именно переход от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту характеризуется возникновением у ребенка новой, учебной, деятельности, результативность которой впервые будет подвергаться общественной оценке.

Возникает необходимость появления новой профессиональной квалификации — *педагог, осуществляющий преемственность между дошкольным и начальным образованием.*

Педагог, осуществляющий преемственность образования — это педагог, который готовит детей к освоению следующего этапа обучения. Это педагог, обладающий *интегративным психолого-педагогическим знанием* о психологических особенностях развития детей в единстве прошлого, настоящего и будущего и владеющий профессиональной деятельностью, направленной на развитие личности ребенка.

Профессиональная компетентность педагога, осуществляющего преемственность образования, может включать следующие компоненты: психолого-педагогические профессиональные знания интегративного характера; профессиональные действия (аналитические, диагностические, прогностические, рефлексивные); профессиональную мотивацию (характер направленности профессиональной деятельности).

Педагог, занимающийся с детьми подготовкой к обучению в школе, должен обладать особыми профессиональными качествами.

В исследовании сущности профессиональной компетентности педагога мы опирались на системно-деятельностный, гуманно-личностный, компетентностный, профессиографический и интегративный подходы.

Личностно-гуманный и системно-деятельностный подходы в качестве смыслообразующего звена в структуре профессиональной компетентности обуславливают направленность педагога на развитие личности ребенка.

Различные аспекты в исследовании профессиональной компетентности педагога нашли отражение в работах Б. Г. Ананьева, Ю. К. Бабанского, А. А. Бодалева, В. А. Болотова, Л. С. Выготского, А. А. Деркача, Л. Н. Захаровой, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Е. Е. Кравцовой, Н. В. Кузьминой, А. Г. Леонтьева, М. И. Лукьяновой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, А. А. Орлова, В. А. Сластина, В. И. Слободчикова, Т. М. Сорокиной, Г. А. Цукерман и др.

В соответствии с профессиографическим подходом, в психологии труда разрабатывается *модель специалиста* (А. К. Маркова, Л. Н. Захарова). Модель специалиста содержит *профессиограмму* как описание психологических норм и требований к деятельности и личности специалиста.

Выделяя единицы анализа профессии (по типу модулей), А. К. Маркова основной модуль считает *профессиональную задачу*; каждая из профессиональных задач увязывается с *профессиональными личностными качествами*. Такой подход к описанию модели специалиста А. К. Маркова условно называет *задачно-личностным*.

Опираясь на задачно-личностный подход, можно определить понятие «профессиональная компетенция» как круг профессиональных задач, функционал специалиста, а понятие «профессиональная компетентность» как комплекс профессиональных качеств конкретного специалиста. По данным Т. М. Сорокиной [5],

при развитии компетентности расширяется и круг профессиональных возможностей (компетенций) педагога. То есть понятие «компетенция» можно рассматривать и как новый уровень профессионального развития педагога (расширенные возможности педагога на основе освоенных им задач, его специализацию и индивидуализацию), и соответственно, как его новую профессиональную характеристику.

На основании анализа исследований названных авторов можно выделить следующие критерии оценки профессиональной компетентности педагога, осуществляющего преемственность между дошкольным и начальным образованием:

✓ *Характер направленности* профессиональных потребностей, интересов и целей, профессиональных знаний и профессиональных действий:

— «интегративный», отражающий понимание того, как и какими психологическими или дидактическими средствами можно развивать личность ребенка и повышать свою профессиональную компетентность;

— «дидактический», связанный с результативностью образовательного процесса, внешними проявлениями профессионализма — престижем профессиональной деятельности.

✓ *Полнота знаний* (или поверхностность, «общие представления»), полнота сформированности профессионально значимых действий (аналитических, диагностических, проектировочных, рефлексивных и др.).

✓ *Степень осознания* своих профессиональных целей, профессиональных знаний, профессионально значимых качеств личности, эффективности своей профессиональной деятельности.

✓ *Степень профессиональной активности* (готовности передавать гумани-

Модель специалиста содержит профессиограмму как описание психологических норм и требований к деятельности и личности специалиста.

стические ценности детям в процессе личностно ориентированного образования).

Данные критерии оценки позволяют сформировать модель профессиональной компетентности педагога, осуществляющего преемственность между дошкольным и начальным образованием [1].

В 2009—2012 годах в Нижегородской области был организован эксперимент «Гуманно-личностный подход к дошкольникам и младшим школьникам в учебно-воспитательном процессе», целью которого было формирование психолого-педагогической компетентности педагогов. В формирующем эксперименте участвовали 22 экспериментальные площадки (67 педагогов Нижнего Новгорода и Нижегородской области).

Экспериментальная деятельность позволила сформулировать выводы о том, что условиями совершенствования профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих преемственность дошкольного и начального образования, являются:

✓ переподготовка педагогов на основе усвоения интегрированного психолого-педагогического содержания;

✓ создание особого полисубъектного профессионального взаимодействия педагогов и практических психологов (школьных команд), а также их совместной работы с родителями детей дошкольного и младшего школьного возраста, основанной на гуманистических позициях.

Именно направленность на ребенка обуславливает освоение педагогами профессиональных знаний и умений, необходимых для работы с детьми на стыке двух возрастов (дошкольного и младшего школьного).

Результаты данных исследований используются при курсовой подготовке педагогов дошкольного и начального образования. Кафедрами начального образования, теории и методики дошкольного обра-

зования ГБОУ ДПО НИРО проводятся межкафедральные курсы, посвященные актуализации и решению проблем преемственности. Актуальной становится командная форма обучения, когда одна

и та же проблема рассматривается с позиций разных субъектов образования. Среди различных форм работы со слушателями применяются и бинарные занятия.

В результате формирующей работы сложился обобщенный *профессиональный* портрет педагога непрерывного образования.

✓ Профессиональная направленность педагога (профессиональные потребности, интересы, цели) связана с целями развития личности детей и своим профессиональным совершенствованием. Именно направленность на ребенка обуславливает освоение педагогами профессиональных знаний и умений, необходимых для работы с детьми на стыке двух возрастов (дошкольного и младшего школьного).

Педагог проявляет профессиональную активность в передаче детям гуманистических ценностей в педагогическом процессе. Педагог не «пускает на самотек», а активно включается в решение педагогических задач, взаимодействует с этой целью разными субъектами образования: с обучающимися, родителями, психологом, школьной администрацией, другими педагогами. У педагога есть осознанная потребность в получении дополнительного образования по вопросам обучения и воспитания детей. Он сам выстраивает свой образовательный маршрут.

✓ Профессиональные знания педагога отличаются психодидактическим характером и полнотой. Педагог непрерывного образования владеет понятием *психологической готовности* детей к учению как комплексной личностной характеристики ребенка, находящегося на определенном этапе личностного развития. Педагог осознает задачи подготовки детей к учению как:

— установление эмоционального контакта педагога с группой детей и с каждым ребенком в отдельности;

— создание условий для воспитания у ребенка доброжелательного, вниматель-

ного отношения к значимым взрослым (педагогу, родителям) и сверстникам и навыков общения с ними (в игровой, учебной деятельности дошкольного типа);

— формирование у детей предпосылок к дальнейшему освоению учебной деятельности. Предпочтение отдается мотивационному компоненту учебной деятельности (формирование мотивации к учению).

Педагог знает содержание понятий «периодизация психического развития», «психический возраст», «ведущий тип деятельности», «учебная деятельность», «игровая деятельность» и т. д. Различает понятия «учебная деятельность» и «деятельность научения». Педагог знает о соотношении зон актуального и ближайшего развития в знаниях и умениях детей. Педагог знает психологическую структуру занятия для старших дошкольников и урока для младших школьников, содержание программ и учебно-методических комплектов по подготовке детей к обучению в школе, владеет критериями анализа и отбора развивающего содержания для детей конкретной группы. Педагог понимает сущность понятия «адаптация ребенка к учению» как совокупность следующих признаков: эмоциональное благополучие ребенка, сформированность общения с взрослым и сверстниками, развитие предпосылок к овладению учебной деятельностью.

✓ Профессиональные действия педагога, осуществляющего преемственность, также отличаются интегративным характером и полнотой. Педагог владеет методами психолого-педагогической диагностики. Предпочтение отдается фронтальным методам педагогической и психологической диагностики (педагогическим наблюдением и анализом продуктов деятельности детей) и индивидуальной беседе с ребенком.

Педагог строит занятие со старшими дошкольниками на основе структуры деятельности, а в качестве содержания занятия выбирает игру. Педагог владеет

приемами проведения с детьми различных игр (сюжетно-ролевых, игр по правилам и, в частности, дидактических и подвижных игр), а также продуктивных видов деятельности (конструирование, аппликация, лепка и т. д.).

Педагог владеет методами и приемами формирования предпосылок к освоению детьми учебной деятельности (произвольности, рефлексии, мотивации к учению и т. д.) на основе элементов игрового и учебного содержания, заложенного в УМК по подготовке детей к учению в школе. Он владеет навыками учебного сотрудничества с детьми, так как, по мнению Л. С. Выготского, именно в сотрудничестве ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей, разрешаемых им. Поэтому работа в «зоне ближайшего развития» ребенка осознается педагогом не столько в повышении уровня трудности содержания заданий, предлагаемых детям, сколько в том уровне помощи, который необходим для освоения данного содержания конкретным ребенком.

По результатам исследования [1] можно сделать вывод о том, что профессиональная компетентность современного педагога должна иметь интегративный характер. Педагогу необходимо осознание того, что он не «учитель отдельного предмета», а педагог целого этапа детства, педагог, который работает над становлением личности ребенка (различными средствами урочной и внеурочной деятельности и общения).

Базовым интегративным ядром профессионализма педагога является его профессиональная психологическая компетентность [2; 3; 4; 5]. Тогда дидактическое содержание, с которым педагог работает в настоящее время, будет воплощаться в методической системе пе-

По мнению Л. С. Выготского, именно в сотрудничестве ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей, разрешаемых им.

дагога через призму его направленности на ребенка.

Важно осознание самим педагогом, какими профессиональными компетенциями (кругом задач) он должен овладеть, какие составляющие его профессиональной компетентности развиты у него в достаточной степени и над чем ему предстоит работать.

Современные тенденции и изменения в образовании требуют от педагогов большей мобильности в усвоении информации, наличия профессиональных интег-

рированных знаний и надпредметных умений как средств преобразования педагогической ситуации, а также ряда профессионально значимых качеств личности. Именно наличие у педагога профессиональной психолого-педагогической компетентности поможет ему в эпоху универсализации и стандартизации отечественного образования осознать смыслы своей профессии и себя в ней, создать свой неповторимый «профессиональный портрет» и определить перспективы своего профессионального пути.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дедова, О. Ю. Психологические условия и механизмы развития профессиональной компетентности педагога непрерывного образования (дошкольного и начального) : дис. ... канд. психол. наук / О. Ю. Дедова. — Н. Новгород, 2012. — 230 с.
2. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М., 1996.
3. Митина, Л. М. Психологические аспекты труда учителя / Л. М. Митина. — Тула, 1991. — 178 с.
4. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. — М. : Дело, 1994. — 216 с.
5. Сорокина, Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы : монография / Т. М. Сорокина ; Нижегородский государственный педагогический университет. — Н. Новгород : НГПУ, 2002. — 168 с.



ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОО К ВВЕДЕНИЮ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Р. Ю. БЕЛОУСОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой управления
дошкольным образованием НИРО
belousova_58@mail.ru

В статье рассматривается проблема профессиональной готовности руководителя дошкольной образовательной организации к введению федерального государственного стандарта дошкольного образования, дается характеристика компонентов готовности, предложен инструментарий для определения ее уровня, приводятся результаты научного исследования кафедры.

The author of the article reveals the problem of professional readiness of the head of the preschool educational organization for the introducing the federal state standard of preschool education. The author gives the characteristic of components the readiness, the tools for determination of its level, describes the results of scientific research of the chair.

Ключевые слова: *федеральный государственный стандарт дошкольного образования, дошкольная образовательная организация, управление, профессиональная готовность руководителя к введению ФГОС ДО*

Key words: *federal state standard of preschool education, preschool educational organization, management, professional readiness of leader to introduction of federal state educational standard of preschool education*

После принятия Закона «Об образовании в Российской Федерации», введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) управленческая деятельность руководителя дошкольной образовательной организации (ДОО) приобретает новую специфику.

На первом, аналитическом этапе введения ФГОС ДО (январь — июнь 2014 года) деятельность кафедры управления дошкольным образованием НИРО была направлена на изучение и анализ законодательной и нормативно-правовой базы дошкольного образования, проводился сравнительный анализ ФГТ, ФГОС ДО, ФГОС начального общего образования, SWOT-анализ проблем кафедры, проблем руководителя ДОО.

В данной статье автор акцентирует внимание на одном из направлений анализа, связанном с изучением проблемы профессиональной готовности руководителя к введению ФГОС ДО.

Какова сущность и структура понятия «профессиональная готовность руководителя ДОО к введению ФГОС ДО»? Можно ли определить степень (уровень) профессиональной готовности руководителя ДОО к введению ФГОС ДО? Каким должен быть инструментарий для измерения компонентов готовности? Каково мнение руководителей о введении стандарта? В чем состоят проблемы управления в

связи с введением ФГОС ДО в дошкольных образовательных организациях? Какими будут направления и перспективы научной и организационно-методической работы кафедры по вопросам введения ФГОС ДО? Как организовать и содержательно наполнить процесс дополнительного профессионального образования заведующих ДОО в условиях изменений? Все эти вопросы определяют ситуацию как проблемную.

Проблемой, анализируемой в данной статье, является отсутствие у руководителей ДОО необходимых знаний и операционально-технологических умений по управлению ДОО в условиях изменений, связанных с введением ФГОС ДО. Особенно актуальной эта проблема становится в связи с кардинальными изменениями в законодательной и нормативно-правовой базе [1; 2; 3].

Предметом исследования является профессиональная готовность руководителя ДОО к введению ФГОС ДО. Необходимо выявить потребности руководителей и проблемы, возникающие в условиях введения ФГОС в дошкольной образовательной организации.

Объектом исследования стали заведующие ДОО Нижегородской области.

Проблемой, анализируемой в данной статье, является отсутствие у руководителей ДОО необходимых знаний и операционально-технологических умений по управлению ДОО в условиях изменений, связанных с введением ФГОС ДО.

Нами были определены следующие гипотетические позиции:

✓ определение сущности и структуры профессиональной готовности руководителя ДОО к введению ФГОС ДО, критериев и показателей ее оценки поможет определить актуальный уровень профессиональной готовности руководителя ДОО к введению ФГОС ДО;

✓ изучение динамики профессиональной готовности руководителя к введению ФГОС ДО в условиях дополнительного профессионального образования является целесообразным;

✓ выявление проблем профессиональной готовности руководителя позволит определить стратегические направления деятельности кафедры по научному и организационно-методическому сопровождению введения ФГОС ДО.

Целями проводимого исследования явились:

✓ анализ теории профессиональной готовности педагога;

✓ изучение и выявление актуального состояния профессиональной готовности руководителей ДОО к введению ФГОС дошкольного образования.

Задачами исследования стали:

✓ изучение материалов научных исследований проблемы профессиональной готовности;

✓ определение сущности и структуры профессиональной готовности руководителя ДОО к введению ФГОС ДО;

✓ разработка содержания процедуры исследования профессиональной

готовности руководителя ДОО в условиях введения ФГОС ДО;

✓ организация проведения процедур: — анкетирование заведующих ДОО;

— интернет-опрос заведующих ДОО Нижегородской области на официальном сайте ГБОУ ДПО НИРО;

✓ анализ полученных результатов.

На основе анализа подходов к определению сущности и структуры профессиональной готовности, ее изменению, установлению динамики формирования компонентов профессиональной готовности в процессе профессионального образования, особенностей образования взрослых в современных социально-экономических условиях (Б. Г. Ананьев, Н. Ю. Бармин, С. Г. Вершловский, В. А. Глуздов, Л. А. Зеленев, Г. А. Игнатьева, М. М. Поташик, В. Т. Чичикин) нами было предложено определение профессиональной готовности руководителя ДОО к введению ФГОС дошкольного образования как объекта, обладающего качествами сложной развивающейся системы в условиях изменений, связанных с требованиями ФГОС ДО в дошкольной образовательной организации.

Представим описание основной идеи научного исследования.

В качестве основных компонентов профессиональной готовности руководителя рассматривались мотивационный, информационный и операционально-технологический компоненты.

По нашему предположению, *мотивационный* компонент определяет отношение руководителя ДОО к изменениям, связанным с введением стандарта. В этой связи мотивационная установка у руководителей дошкольного образования может быть различной. Одни принимают ФГОС ДО как важное и значимое событие, другие — как неизбежное, третьи принимают ситуацию, но сопротивляются изменениям, четвертые занимают выжидательную позицию. Выполнение руководителем требований ФГОС ДО, установка на создание в коллективе благоприятного мотивационного климата, на достижение профессионализма в управлении ДОО в период введения ФГОС — важные показатели мотивационного компонента готовности.

Информационный компонент готовности руководителя определяется приобре-

Одни принимают ФГОС ДО как важное и значимое событие, другие — как неизбежное, третьи принимают ситуацию, но сопротивляются изменениям, четвертые занимают выжидательную позицию.

тением необходимых знаний по содержанию и структуре федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Показателями информационного компонента готовности являются знания о требованиях к условиям, которые необходимо создать в детском саду в соответствии с требованиями ФГОС (психолого-педагогическими, кадровыми, материально-техническими, финансовыми, к развивающей предметно-пространственной среде). Знание руководителем теории менеджмента для управления организацией в условиях изменений поможет обеспечить конкурентоспособность ДОО.

Операционально-технологический компонент готовности руководителя к введению ФГОС ДО включает следующие показатели:

✓ умение руководителя принимать управленческие решения в условиях введения ФГОС ДО;

✓ обеспечение координации участников образовательных отношений ДОО по введению стандарта;

✓ умение осуществлять мониторинг и контроль за реализацией плана действий по введению ФГОС;

✓ владение технологиями (способами) обеспечения конкурентоспособности ДОО.

Рассмотрим содержание и результаты исследования.

Для проведения анализа был разработан инструментарий в виде показателей и критериев уровней готовности ру-

ководителей к введению ФГОС по обозначенным компонентам.

Мотивационный компонент готовности руководителя определялся нами с помощью следующих показателей:

✓ принятие руководителем ситуации изменений в ДОО в условиях введения ФГОС ДО;

✓ выполнение взятых обязательств по созданию условий введения ФГОС ДО в ДОО (психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, развивающая предметно-пространственная среда);

✓ создание в коллективе ДОО благоприятного мотивационного климата в условиях изменений, связанных с введением ФГОС ДО;

✓ установка на достижение профессионализма в управлении ДОО.

Нами были подготовлены вопросы, по которым можно было выявить отношение руководителя к изменениям в управлении образовательной организацией.

Так, мы предложили определить личное отношение руководителя к введению ФГОС ДО:

✓ принимаю как важное, значимое событие;

✓ принимаю как неизбежное;

✓ принимаю, но внутренне сопротивляюсь;

✓ не принимаю.

На каждый показатель руководитель ДОО определял свой уровень по компонентам готовности (см. таблицу 1).

Таблица 1

Уровни и критерии оценки мотивационного компонента готовности

Уровни	Критерии
<i>Оптимальный</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Принимает введение ФГОС ДО как значимое событие; ✓ активен в выполнении взятых обязательств; ✓ создает благоприятный мотивационный климат в коллективе; ✓ хочет стать успешным руководителем
<i>Достаточный</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Принимает ФГОС ДО как неизбежный факт; ✓ выполняет взятые обязательства по разработке и реализации плана действий; ✓ мотивирован на достижение профессионализма в управлении ДОО

Окончание табл. 1

Уровни	Критерии
<i>Критический</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Принимает ситуацию, но сопротивляется изменениям: — не проявляет активности в выполнении взятых обязательств, — не способствует созданию благоприятного мотивационного климата в коллективе; ✓ не мотивирован на достижение профессионализма в управлении ДОО
<i>Недопустимый</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Не принимает введение ФГОС ДО; ✓ пассивен в условиях изменений; ✓ занимает выжидательную позицию

Информационный компонент готовности определялся следующими показателями:

- ✓ знания руководителя о структуре и содержании ФГОС ДО, порядке организации и осуществления образовательной деятельности по ОП ДО;

- ✓ знания об организации образовательной деятельности ДОО в условиях социального партнерства;

- ✓ представление о противоречиях и

трудностях (рисках) введения ФГОС ДО и способах их разрешения;

- ✓ знания теории менеджмента для обеспечения конкурентоспособности ДОО в условиях введения ФГОС ДО.

По каждому показателю для руководителей были подготовлены специальные вопросы.

Уровневая шкала для информационного компонента была представлена следующим образом (см. таблицу 2).

Таблица 2

Уровни и критерии информационного компонента готовности

Уровни	Критерии
<i>Оптимальный</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Обладает полными и системными знаниями о содержании и структуре ФГОС ДО, порядке организации и осуществлении образовательной деятельности, требованиях стандарта к созданию необходимых условий в ДОО; ✓ знает теорию менеджмента и современные информационные технологии
<i>Достаточный</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Знает содержание и структуру ФГОС ДО, порядок организации и осуществления образовательной деятельности, требования ФГОС ДО к созданию необходимых условий в ДОО; ✓ знает теорию менеджмента; ✓ активен в работе с информацией
<i>Критический</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Имеет общее представление о содержании и структуре ФГОС ДО, порядке организации и осуществления образовательной деятельности, требованиях ФГОС ДО к созданию необходимых условий в ДОО; ✓ не имеет знаний по теории менеджмента; ✓ пассивен в работе с информацией
<i>Недопустимый</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Не знает содержание и структуру основных документов; ✓ не работает с информацией

Операционально-технологический компонент готовности руководителя ДОО определялся с помощью следующих показателей:

- ✓ умение принимать управленческие решения в условиях введения ФГОС ДО;

- ✓ обеспечение координации деятельности участников образовательных от-

ношений ДОО по введению ФГОС ДО;

- ✓ организация мониторинга и контроля введения ФГОС ДО в ДОО;

- ✓ владение технологиями (способами) обеспечения конкурентоспособности ДОО.

Руководители смогли сделать выбор по критериям относительно четырех уровней (см. таблицу на с. 87).

Таблица 3

Уровни и критерии операционально-технологического компонента готовности

Уровни	Критерии
<i>Оптимальный</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Разрабатывает и принимает целесообразные управленческие решения по введению ФГОС ДО; ✓ не испытывает затруднений при разработке локальной нормативно-правовой документации; ✓ регулярно обеспечивает координацию участников образовательных отношений; ✓ владеет технологиями обеспечения конкурентоспособности ДОО
<i>Достаточный</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Самостоятельно принимает управленческие решения по введению ФГОС ДО; ✓ испытывает незначительные затруднения при разработке локальной нормативно-правовой документации; ✓ обеспечивает координацию участников образовательных отношений; ✓ применяет современные технологии управления ДОО
<i>Критический</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Требуется помощь в принятии управленческих решений по введению ФГОС ДО; ✓ испытывает серьезные затруднения при разработке локальной нормативно-правовой документации; ✓ эпизодически обеспечивает координацию участников образовательных отношений; ✓ не применяет современные технологии управления ДОО
<i>Недопустимый</i>	Не принимает управленческих решений по введению ФГОС ДО

Данный инструментарий использовался профессорско-преподавательским составом кафедры при обработке анкет. В анкетировании, которое проводилось в феврале 2014 года, приняли участие 72 заведующих ДОО Нижегородской области. Его итоги отражены в диаграммах 1, 2, 3.

Кроме того, на сайте ГБОУ ДПО НИРО кафедрой управления дошкольным образованием с 10 апреля этого года по 30 апреля этого года проводился интерактивный опрос заведующих ДОО Нижегородской области. Общее количество участников опроса составило 158 человек.

Рассмотрим его результаты.

На вопрос, готовы ли руководители к изменениям, связанным с кадровым обеспечением ДОО в соответствии с требованиями ФГОС ДО, 73,4 % заведующих дали положительный ответ, 3,2 % ответили отрицательно, 23,4 % затруднились ответить.

Выявляя знания руководителей ДОО о соотношении объема обязательной части образовательной программы дошкольного образования и части, формируемой участниками образовательных отношений, согласно ФГОС ДО, положительно отве-

Диаграмма 1

Распределение итоговых данных по уровням мотивационного компонента готовности руководителей ДОО к введению ФГОС ДО

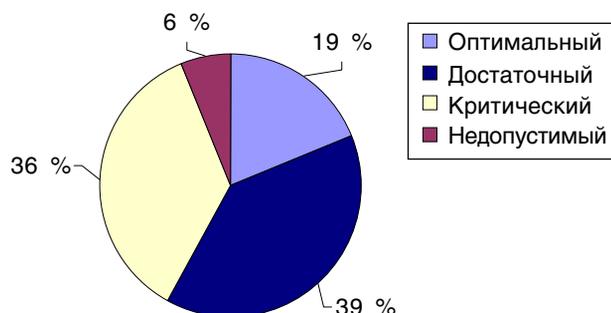


Диаграмма 2

Распределение итоговых данных по уровням информационного компонента готовности руководителей ДОО к введению ФГОС ДО

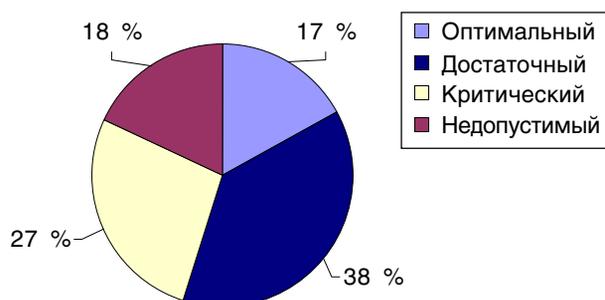


Диаграмма 3

Распределение итоговых данных по уровням операционально-технологического компонента готовности руководителей ДОО к введению ФГОС ДО

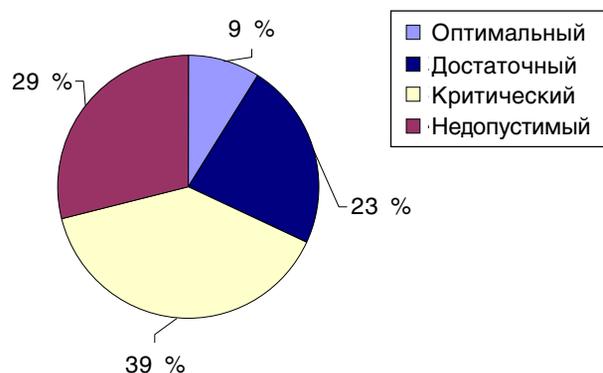
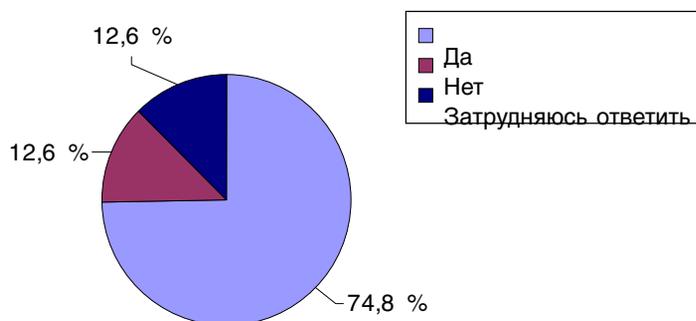


Диаграмма 4

Потребность руководителей ДОО в специальных курсах «Деятельность руководителя в условиях введения ФГОС ДО»



тили 61,1 % опрошиваемых, 22,2 % руководителей затруднились ответить, 16,7 % дали отрицательный ответ. Более 30 % заведующих признались, что испытывают затруднения при разработке образовательной программы ДОО.

На вопрос о том, могут ли целевые ориентиры ФГОС ДО служить основанием для решения управленческих задач, связанных с оценкой качества деятельности ДОО, затруднились ответить около 60 % респондентов.

Выявление предпочтений об отношении руководителей ДОО к введению ФГОС ДО показало, что только 50 % принимают это событие как важное и значимое, 30,6 % принимают ФГОС ДО как неизбежный факт, 33,9 % заведующих принимают, но внутренне сопротивляются соответствующим изменениям, 5,6 % затруднились с ответом.

При ответе заведующих на вопрос, какую из задач (проблем) на начальном этапе введения ФГОС ДО следует решать первоначально, мнения о кадровом обеспечении и разработке локальной нормативной документации распределились примерно поровну.

Значимым результатом опроса явился факт выявления потребности в специально организованном обучении руководителей ДОО (см. диаграмму 4).

Итак, качественный анализ результатов социологического исследования позволил выявить потребности руководителей ДОО в:

- ✓ разработке специально организованных курсов по проблеме введения ФГОС ДО;
- ✓ рекомендациях по разработке локальной документации ДОО;
- ✓ информации по структуре и содержанию образовательной программы ДОО и др.

Кроме того, был выявлен ряд проблем профессиональной готовности руководителей ДОО к введению ФГОС ДО на начальном этапе.

Относительно *мотивационного компонента* готовности можно констатировать факт недостаточной сформированности у руководителей ДОО осознанного позитивного отношения к изменениям, происходящим в системе дошкольного образования.

Анализ *информационного компонента* готовности показал недостаточный уровень знания руководителями законодательных и нормативно-правовых основ введения ФГОС ДО, теоретико-методологи-

ческих основ управления и современных технологий управления ДОО в условиях введения ФГОС ДО. Следует отметить также недостаточный уровень компетентности руководителей в вопросах развития вариативных форм дошкольного образования, моделей образовательной деятельности и востребованность научно-методического сопровождения перехода ДОО к ФГОС ДО.

По части *операционально-технологического компонента* готовности следует отметить отсутствие у руководителей необходимых компетенций для:

✓ анализа готовности ДОО к введению ФГОС ДО;

✓ разработки плана-графика введения ФГОС ДО;

✓ принятия управленческих решений;
✓ проектирования образовательной программы ДО;

✓ создания условий реализации ФГОС ДО;

✓ обеспечения координации субъектов образовательного процесса ДОО по введению ФГОС ДО;

✓ мониторинга и контроля введения ФГОС в ДОО.

Таким образом, поставленная на аналитическом этапе исследования цель была достигнута, поскольку:

✓ определены сущность и содержание профессиональной готовности руководителя ДОО к введению ФГОС ДО;

✓ разработан инструментарий для определения степени (уровня) профессиональной готовности;

✓ изучено и выявлено актуальное состояние профессиональной готовности руководителей ДОО к введению ФГОС дошкольного образования на начальном этапе.

Материалы анализа профессиональной готовности руководителя к введению ФГОС ДО в дошкольной образовательной организации использованы при разработке стратегии деятельности кафедры по сопровождению введения ФГОС дошкольного образования с 2014 по 2016 год.

Следует отметить также недостаточный уровень компетентности руководителей в вопросах развития вариативных форм дошкольного образования, моделей образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».
2. Приказ Минобрнауки России от 25 августа 2012 г. № 851 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по общеобразовательным программам дошкольного образования».
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.13 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
4. Бармин, Н. Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ : монография / Н. Ю. Бармин. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010.
5. Белоусова, Р. Ю. Управление инновационными процессами в дошкольном образовании Нижегородской области: маркетинговый подход : монография / Р. Ю. Белоусова. — Н. Новгород : НИРО, 2011.
6. Чичикин, В. Т. Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры : монография / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : НИРО, 2011.

В 2014 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников: Монография / Под ред. Н. Н. Деменевой, С. К. Тивиковой. 230 с.

Коллективная монография посвящена одной из наиболее актуальных проблем современной школы — проблеме становления гражданской идентичности учащихся.

Издание адресовано специалистам в области начального образования, а также студентам педагогических вузов и колледжей.



СОЗДАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. Ф. АФАНАСЬЕВА,
заведующая МБДОУ «Буревестниковский детский сад»
Богородского района Нижегородской области
admin@burevestniksad.ru

В статье рассматриваются этапы создания развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации, отвечающей требованиям ФГОС.

This article discusses the steps for creating a developing subject-spatial environment of preschool educational organization, meeting the requirements of the federal state educational standards.

Ключевые слова: *развивающая предметно-пространственная среда, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, этапы создания среды, SPOT-анализ, алгоритм проектирования*

Key words: *developing domain-specific spatial environment, federal state educational standard of preschool education, steps for creating an environment, SPOT-analysis, algorithm design*

С января 2014 года в Российской Федерации внедряется Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Как отметил в своем выступлении на первом Всероссийском съезде работников дошкольного образования ми-

нистр образования и науки РФ Д. В. Ливанов, «стандарт основывается на исключительной самоценности дошкольного периода в развитии маленького человека. Он создает нормативные правовые условия для личностного роста ребенка, формирования траектории его индивидуального развития» [2].

ФГОС, выступая важным ориентиром

качества дошкольного образования, включает в себя требования к:

- ✓ структуре основной образовательной программы и ее объему;
- ✓ условиям реализации программы;
- ✓ результатам освоения программы.

Одним из значимых условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования, согласно пункту 3.3 ФГОС ДО, является создание развивающей предметно-пространственной среды.

Предметно-пространственная среда в развитии ребенка имеет большое значение. Известно, что любая деятельность осуществляется не только при условии сформированности у ее субъекта способностей ее построения и реализации, но и при наличии соответствующих объектов и средств, то есть предметной среды

Одним из значимых условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования, согласно пункту 3.3 ФГОС ДО, является создание развивающей предметно-пространственной среды.

развития деятельности — «системы материальных объектов, функционально моделирующих перспективы развития деятельности детей» [3]. В этой связи важнейшей задачей каждой дошкольной образовательной организации является создание полноценной развивающей предметно-пространственной среды.

Наша дошкольная образовательная организация — поселковый детский сад, здание которого построено в 1968 году. Здание типовое, рассчитанное на шесть групп. Спальни имеются только в двух группах, поэтому создать предметно-пространственную среду, отвечающую требованиям ФГОС дошкольного образования, в условиях ограниченного пространства непросто. Но коллектив нашего детского сада поставил перед собой такую задачу. Хотим поделиться опытом ее решения. Работа велась под руководством главного научного сотрудника лаборатории социально-педагогических измерений в образовании НИРО, доктора педагогических наук, профессора О. А. Сафоновой.

Создание предметно-пространственной развивающей среды осуществлялось в четыре этапа.

Первый (мотивационно-ценностный) этап выступил в качестве основы, которая обеспечивает формирование мотивационно-ценностного отношения педагога к необходимости приведения предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации в полное соответствие с требованиями ФГОС.

Прежде всего была проведена работа, связанная с формированием педагогического мнения вокруг проблемы качества дошкольного образования. Для этого на педагогических советах обсуждались следующие вопросы:

✓ «Достижение качества дошкольного образования — главная цель детского сада»;

✓ «Состояние и результаты деятельности детского сада по внедрению ФГОС дошкольного образования»;

✓ «Образовательная программа как инструмент управления качеством образования»;

✓ «Развивающая предметно-пространственная среда — необходимое условие эффективной реализации ФГОС».

Особое значение на этом этапе имел анализ состояния предметно-развивающей среды на предмет ее соответствия требованиям ФГОС. Он проводился методом SPOT-анализа, в процессе которого выявлялись сильные (satisfaction) и слабые стороны (problems) детского сада в этом вопросе, имеющиеся у него шансы (opportunities) и возможные опасности (threats).

В результате проведенного SPOT-анализа были определены потребности педагогов детского сада в создании предметно-пространственной среды, отвечающей требованиям ФГОС, их потенциал, связанный с прогрессивной практикой в этом вопросе.

На *втором (проектировочном) этапе* осуществлялась работа по созданию проектов обновленных предметно-пространственных сред групп.

Первоначально в рамках методических семинаров были тщательно проанализированы нормативно-правовые требования к развивающей предметно-пространственной среде, концептуально-методические основы ее создания, заложенные в работах доктора психологических наук С. Л. Новоселовой, опыт других детских садов в этом вопросе.

Затем был создан *алгоритм проектирования предметно-пространственной среды*. Он включал в себя следующие последовательные действия.

✓ *Зонирование*. В группах были выделены предметно-пространственные зоны в соответствии с основными образовательными областями развития детей, заданными во ФГОС: социально-коммуникативного развития, познавательного раз-

Важнейшей задачей каждой дошкольной образовательной организации является создание полноценной развивающей предметно-пространственной среды.

Таблица 1

SPOT-анализ состояния развивающей предметно-пространственной среды (ППС) детского сада в соответствии с требованиями ФГОС

<p>Сильные стороны (на их основе можно осуществлять развитие ППС)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Какие существенные достоинства присущи ППС группы, в которой Вы работаете? ✓ Какие ресурсы и условия способствовали созданию качественной ППС? ✓ Мотивированы ли Вы на модернизацию ППС в соответствии с ФГОС? 	<p>Слабые стороны (что будет препятствовать модернизации ППС)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Каким из перечисленных критериев, заданных ФГОС, не соответствует ППС группы, в которой Вы работаете: структурированность, насыщенность, трансформируемость и полифункциональность, вариативность, доступность и безопасность, эстетичность? ✓ Чего не хватает (в научно-информационном, материально-техническом, методическом, организационно-педагогическом аспектах) для создания ППС? ✓ Что не удастся сделать для повышения качества ППС?
<p>Шансы (предпосылки повышения качества ППС)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Что остается Вами не сделанным для модернизации ППС в соответствии с требованиями ФГОС? ✓ Какие ресурсы и условия используются Вами недостаточно эффективно для создания ППС в контексте ФГОС? 	<p>Опасности (что произойдет, если Вами ничего не будет предпринято)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Как Вы относитесь к необходимости модернизации ППС? ✓ К чему Вы должны быть готовы? ✓ Что произойдет, если Вы не будете повышать свою компетентность в этом вопросе?

вития, речевого развития, художественно-эстетического развития, физического развития.

✓ *Деятельностное наполнение зон.* Уточнили, какие виды деятельности являются определяющими для развития ребенка в той или иной образовательной области. К примеру, познавательное развитие детей в наибольшей степени обеспечивается средствами игры, детского конструирования, элементарной математической деятельности, ознакомления с окружающим миром; художественно-эстетическое развитие детей осуществляется средствами музыкальной, изобразительной, конструктивно-модельной, художественно-речевой, театрализованной деятельностью. В соответствии с этим была проведена пространственная «разбивка» зон по видам детской деятельности.

✓ *Предметное обогащение зон.* Эта работа была связана с подбором игро-

вого, спортивного оборудования, игрушек, дидактических материалов, позволяющих решать задачи развития ребенка в различных видах деятельности. Основным содержательным ориентиром в этом направлении была образовательная программа дошкольного образования, реализуемая ДОО. Наш детский сад работает по образовательной программе «От рождения до школы» (авторский коллектив под руководством Н. Е. Вераксы), в связи с чем обогащение предметных зон проводилось по этой программе. Помимо общеразвивающей программы, в детском саду используются и парциальные программы: «Камертон» Э. П. Костиной; «Основы безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста» Н. Н. Авдеевой, Р. Б. Стеркиной, О. Н. Князевой; «Программа развития речи детей в детском саду» О. С. Ушаковой. Исходя из требований парциальных программ

осуществлялось предметное обогащение соответствующих зон.

Проектируя среду, мы руководствовались требованиями к ее созданию, представленными в пункте 3.3 ФГОС ДО, среди которых:

✓ *безопасность среды*, предполагающая соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования;

✓ *вариативность среды*, которая предполагает периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную активность детей;

✓ *полифункциональность материалов*, предполагающая возможность самостоятельного разнообразного использования детьми различных составляющих среды, таких как маты, мягкие модули, ширмы.

Не менее важными требованиями, которые соблюдались нами при создании предметно-развивающей среды, были:

✓ *направленность предметной среды на обеспечение функционального и эмоционального комфорта*, требующая сопоставимости элементов среды росту ребенка, действиям его рук, соответствия нормам гигиены и эстетики, индивидуальным физическим и психологическим особенностям детей;

✓ *эстетичность*, которая достигалась использованием в оформлении групп цветовой гаммы пастельных тонов, сочетаемостью фактуры и цвета материалов.

В соответствии с рассмотренным алгоритмом воспитателями были созданы эскизы предметно-пространственных сред групп, которые затем прошли профессиональное обсуждение и последующее утверждение на педагогическом совете.

На *третьем (организационно-исполнительском) этапе* началась практическая реализация проектов предметно-развивающих сред, созданных на предыдущем этапе.

Важное место в этой работе занимали родители. На родительских собраниях по проблеме создания обогащенной предметно-пространственной среды были определены зоны ответственности персонала групп и родителей. Следует заметить, что родители активно включились в деятельность по модернизации предметно-пространственной среды. Они изготовили дидактические материалы для игр, нестандартное оборудование для участков и групп, ширмы, макеты игрового оборудования (машина, паровозик, кораблик и др.), покрасили стены групп и приемных, игровое оборудование на участках, принесли комнатные растения для «уголков природы», участвовали в озеленении участков.

На *четвертом (оценочном) этапе* был проведен конкурс на лучшую предметно-пространственную среду группы, для чего была создана комиссия в составе заведующего, старшего воспитателя, председателя родительского комитета. Оценка среды проводилась по рассмотренным выше критериям и показателям.

Результаты оценки заносились в таблицу.

Таблица 2

№ п/п	Критерий	Показатели	Оценка	
			1 балл соответствует	0 баллов не соответствует

По результатам конкурса осуществлялось материальное и моральное поощрение воспитателей.

Реализация рассмотренных выше этапов оказалась эффективной: в детском саду создана развивающая предметно-пространственная среда, отвечающая требованиям ФГОС. Надеемся, что наш опыт будет полезен коллективам дошкольных образовательных организаций, создающих развивающую предметно-пространственную среду в контексте ФГОС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.
2. Материалы к выступлению Министра образования и науки Российской Федерации Дмитрия Ливанова на I Всероссийском съезде работников дошкольного образования 1 октября 2013 года // URL: <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/3682>.
3. Новоселова, С. Л. Развивающая предметная среда / С. Л. Новоселова. — М., 1995.

В 2014 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:

Нормативно-правовые и методические основы деятельности социального педагога в современных условиях: Информационный сборник. 130 с.

В издании отражены наиболее важные и актуальные вопросы организации работы социального педагога образовательной организации. Содержатся перечень базовой нормативно-правовой базы, должностные инструкции, формы текущей документации, список необходимой методической литературы, полезные интернет-ресурсы.

Предложенные рекомендации будут полезны социальным педагогам, классным руководителям, заместителям директоров образовательных организаций по воспитательной работе.

Ермина В. Ю., Сафонова О. А., Гришина М. С. Технология оценки качества образования в школе: Рабочая тетрадь. 56 с. (Серия «Дидактическое обеспечение модульной образовательной программы “Современный образовательный менеджмент”»)

Рабочая тетрадь предназначена для директоров, заместителей директоров школ, обучающихся по модульной программе «Современный образовательный менеджмент». Содержание рабочей тетради направлено на формирование квалиметрической компетентности руководящих и педагогических кадров общеобразовательных организаций, обеспечивающей эффективность процесса измерения и оценки качества образования.

Учебный проект: от «школы знаний» — к «школе деятельности»: Сборник методических разработок / Редакционная коллегия: О. В. Плетенева, В. Я. Бармина, В. В. Целикова. 124 с. (Серия «Проектно-дифференцированное обучение»)

Сборник содержит лучшие методические разработки учебных прикладных и исследовательских проектов по различным предметным областям ступени основного общего образования, представленные педагогами — участниками профессионального конкурса общеобразовательных организаций «Учебный проект: от “школы знаний” к “школе деятельности”».

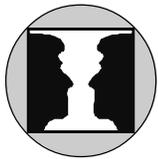
Издание предназначено администраторам и педагогическим работникам образовательных организаций, специалистам органов управления образованием, муниципальных методических служб, системы повышения квалификации педагогических кадров.

Втюрин М. Ю., Голунова М. И., Мостипан Е. П. Практикум по программированию на языке Паскаль. 37 с.

Предлагаемое пособие предназначено для освоения основных алгоритмических структур языка программирования Паскаль.

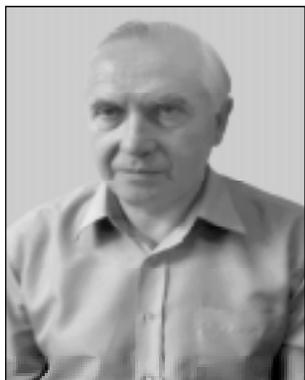
Издание адресовано слушателям курсов повышения квалификации в Нижегородском институте развития образования и в помощь учителям информатики в процессе изучения языка программирования Паскаль.

**ИННОВАЦИОННОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
ПРОСТРАНСТВО**



Антропологический аспект модернизации образования

ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВЫЕ МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ СПО



В. А. ГОРБУНОВ,
доктор педагогических наук,
доцент, ведущий научный сотрудник
лаборатории управления
профессиональной подготовкой
ФГНУ ИПППО РАО
lab-spp@yandex.ru



Р. Г. ЗЯЛАЕВА,
кандидат педагогических наук,
заведующая лабораторией управления
профессиональной подготовкой
ФГНУ ИПППО РАО
dzidra11@mail.ru

В статье представлены результаты исследования и обоснованы проектно-целевые механизмы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в образовательных организациях среднего профессионального образования.

The results of research and substantiated project targeted mechanisms of realization of Federal state educational standards in educational institutions of secondary professional education.

Ключевые слова: *проектно-целевые механизмы, реализация федеральных государственных образовательных стандартов, основная профессиональная образовательная программа*

Key words: *project targeted mechanisms, implementation of state educational standards, basic professional educational program*

Введение федеральных государственных образовательных стандартов в систему профессионального образования направлено на обеспечение эффективности и повышения качества подготовки специалиста.

Основная цель образования в соответствии с требованиями ФГОС состоит в развитии личности обучающихся посредством формирования у них универсальных учебных действий, создания условий для развития творческих способностей и приобретения опыта деятельности [1].

В современных требованиях федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО) можно констатировать ряд положительных моментов: педагогические коллективы получили больше свободы в формировании профессиональных образовательных программ; возросла доля самостоятельной подготовки студента; четко определены, какими общими и профессиональными компетенциями должен обладать выпускник. Расширяются возможности социального партнерства за счет внедрения новых педагогических технологий, создания обучающей среды с соответствующей материальной базой, стажировки преподавателей на предприятиях, для которых они готовят специалистов.

Основными направлениями практики образовательных организаций по реализации ФГОС СПО являются разработка и реализация проектов научно-методического сопровождения учебного процесса, производственной практики студентов, УМК по новым профессиям / специальностям, контрольно-оценочных средств, комплексной оценки сформированности компетенций специалиста.

В качестве основных рисков реализации ФГОС среднего профессионального образования определены:

✓ несовершенство методического обеспечения системы оценки качества профессиональных компетенций;

✓ несовершенство нормативно-правовой базы, регулирующей отношения образовательных организаций с предприятиями — заказчиками кадров;

✓ несоответствие материально-технической базы учебного заведения новым требованиям [5].

Специфику реализации ФГОС профессионального образования определяет основная профессиональная образовательная программа (ОПОП). Как комплексный проект ОПОП

образовательных организаций СПО формируется на основе требований ФГОС, ориентированных на цели, значимые для сферы труда. Системная структура ОПОП образовательных организаций СПО разного профиля содержит единичные проекты (локальные нормативные и учебно-методические документы, регламентирующие организацию учебного процесса) [4].

Нормативно-правовой базой разработки основной профессиональной образовательной программы в системе СПО являются: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 27.12.2012 г.; ФГОС по специальностям; разъяснения по формированию примерных программ учебных дисциплин начального и среднего профессионального образования, примерных программ профессиональных модулей на основе ФГОС СПО, утвержденные департаментом государственной политики в образовании Министерства образования и науки РФ; положение об оценке и сертификации квалификаций выпускников, прошедших профессиональное обучение в различных формах (утв. Минобрнауки № АФ-317/03 от 31 июля 2009 г.); типовое положение об образовательном учреждении среднего профессионального образования (среднем специальном учебном заведении), утвержденное Постановлением Правительства РФ от 18 июля 2008 г. № 543.

Введение федеральных государственных образовательных стандартов в систему профессионального образования направлено на обеспечение эффективности и повышения качества подготовки специалиста.

При формировании ОПОП образовательные организации СПО имеют право:

✓ использовать объем времени, отведенный на вариативную часть циклов ОПОП, увеличивая при этом объем времени, отведенный на дисциплины и модули, в соответствии с потребностями работодателей и спецификой деятельности образовательной организации;

✓ определять в рамках профессионального модуля профессию рабочего, должность служащего (одну или несколько) для освоения обучающимися согласно приложению ФГОС;

✓ ежегодно обновлять основную профессиональную образовательную программу (в части состава дисциплин и профессиональных модулей, установленных учебным заведением в учебном плане, и (или) содержания рабочих программ учебных дисциплин и профессиональных модулей, программ учебной и производственной практик, методических материалов, обеспечивающих реализацию соответствующих образовательных технологий) с учетом запросов работодателей, особенностей развития региона;

✓ в рабочих учебных программах всех дисциплин и профессиональных модулей формулировать требования к результатам их освоения: компетенциям, приобретенному практическому опыту, знаниям и умениям [1].

Большинство студентов отмечает улучшение материально-технической базы и необходимость дальнейших финансовых вложений в систему среднего профессионального образования.

Лабораторией управления профессиональной подготовкой Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования (ИПППО

РАО) проведено анкетирование студентов для оценки состояния реализации ФГОС в системе СПО. Опрос проводился на базе ГБОУ СПО «Казанский авиационно-технический колледж им. П. В. Дементьева», факультета начального и среднего профессионального образования ЧОУ ВПО «Академия социального образова-

ния», ГАОУ СПО «Казанский базовый медицинский колледж», в нем принимали участие 85 человек. Опрос показал, что:

✓ 64 % студентов гуманитарных специальностей и 73 % технических оценили уровень компетенций преподавательского состава как «высокий»;

✓ готовность к работе в условиях реализации ФГОС высказали соответственно 83 % и 69 % студентов;

✓ для повышения эффективности формирования профессиональных компетенций, по мнению большинства (гуманитарные специальности — 76 %, технические — 61 %), необходимо увеличить объем часов на практику;

✓ большинство студентов отмечает улучшение материально-технической базы и необходимость дальнейших финансовых вложений в систему среднего профессионального образования;

✓ в оценке нормативно-правовой базы, регулирующей отношения с социальными партнерами, только 24 % респондентов считают, что эти отношения отрегулированы.

Онлайн-тестирование преподавателей СПО АУ ЧР СПО «Чебоксарский техникум транспортных и строительных технологий», БОУ ЧР СПО «Чебоксарский экономико-технологический колледж», АУ ЧР СПО «Новочебоксарский политехнический техникум», ГБОУ СПО «Казанский авиационно-технический колледж им. П. В. Дементьева», факультет начального и среднего профессионального образования ЧОУ ВПО «Академия социального образования» (общее число опрошенных составило 83 человека) выявило неоднозначные оценки роли производственной практики студентов: 20 % респондентов считают важным комплексное освоение видов профессиональной деятельности, столько же (20 %) высказались за выполнение квалификационной работы по профессии (специальности). Точки зрения поэтапного формирования общих и профессиональных компетенций придерживаются 26 % респонден-

тов, 34 % высказались за приобретение опыта практической работы по специальности.

По мнению преподавателей СПО гуманитарного (87,5 %) и технологического (более 58 %) профилей, количества часов, отведенных на учебную (производственную) практику студентов, достаточно; за увеличение высказались преподаватели СПО технического профиля (около 58 %).

Выявлена проблема организации стажировок преподавательского состава по наиболее актуальным вопросам профессионального образования. Всего 10 % из общего числа респондентов прошли стажировку по инновационным видам профессиональной деятельности специалиста, 19 % — по обновлению содержания профессионального модуля.

Исследование практики реализации ФГОС СПО в образовательных организациях гуманитарного и технического профиля проводилось также методом педагогического наблюдения. Были получены следующие результаты:

✓ на факультете начального и среднего профессионального образования ЧОУ ВПО «Академия социального образования» — внедрение вариативных и дополнительных образовательных программ, направленных на получение прикладных квалификаций; информационно-аналитической системы управления образованием, позволяющей осуществлять оперативное координирование работы и эффективное управление всеми направлениями деятельности образовательного учреждения в едином информационном пространстве; рейтинговой системы оценки профессиональных качеств руководителей, преподавателей, сотрудников, качества образовательной среды, теоретического и практического обучения, личностного и социального развития обучающихся; корректировка долгосрочных прогнозов реализации ФГОС СПО;

✓ на базе ФГОУ СПО «Казанский авиационно-технический колледж им. П. В. Деметьева» — разработка и согласование

рабочих учебных планов, ОПОП по специальности с работодателями; внешнее рецензирование рабочих программ всех дисциплин и модулей по всем специальностям и формам обучения; разработка методических рекомендаций по выполнению практических занятий, лабораторных и самостоятельных работ в соответствии с ОПОП; создание фонда оценочных материалов для текущей, промежуточной и государственной (итоговой) аттестации по специальности, методики оценки формирования компетенций в соответствии с требованиями ФГОС; повышение квалификации и стажировка преподавателей по реализации ФГОС; формирование информационного ресурса ФГОС СПО по специальностям; комплектация библиотечного фонда печатными и электронными изданиями; предоставление доступа к современным профессиональным базам данных и информационным ресурсам сети Интернет.

Обобщенные результаты исследования легли в основу обоснования проектно-целевых механизмов реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования.

В самом общем виде под механизмом понимается внутреннее устройство, система чего-либо, а также совокупность состояний и процессов, из которых складывается какое-либо явление.

Проектно-целевые механизмы реализации федеральных государственных образовательных стандартов мы рассматриваем как системную организацию функционирования взаимосвязанных процессов, обеспечивающих достижение целевого результата проектной деятельности в рамках компетентностно-ориентированного образования [3].

Ключевой идеей обоснования проектно-целевых механизмов является непротиворечивость педагогической действи-

Обобщенные результаты исследования легли в основу обоснования проектно-целевых механизмов реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования.

тельности требованиям ФГОС СПО, предусматривающих расширение самостоятельности образовательных организаций в разработке и управлении проектами реализации ФГОС по специальности.

Содержательно структуру проектно-целевых механизмов реализации ФГОС раскрывает *нормативно-правовая, организационно-педагогическая, управленческая и прогностическая* деятельность образовательных организаций.

Нормативно-правовой механизм реализации ФГОС СПО направлен на разработку локальных нормативно-правовых документов, учебного плана по специальности (профессии) с учетом изменений требований рынка труда и образовательных услуг, правовое сопровождение договорных отношений с представителями бизнес структур и работодателей.

Организационно-педагогический механизм реализации ФГОС СПО ориентирован на проектно-внедренческую деятельность: разработку и внедрение в педагогическую практику основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), структуры и содержания программы вариативной части ОПОП, учебно-

но-методического сопровождения реализации ФГОС по специальности (профессии), инновационных педагогических технологий, системы мониторинга качества образования.

Управленческий механизм реализации ФГОС СПО в соответствии с требованиями ФГОС по специальности обеспечивает необходимые условия и ресурсы проектной деятельности образовательной организации: модернизацию материально-технической базы, повышение квалификации педагогическо-

го коллектива, развитие системы дополнительного образования.

Прогностический механизм реализации ФГОС СПО относится к категории опережающего развития педагогических систем обучения, воспитания, формирования личности специалиста в соответствии с перспективами социально-экономического, научно-технического, культурологического развития общества; направлен на разработку стратегии развития образовательной организации в условиях реализации ФГОС; характеризуется комплексностью; обеспечивает непрерывное развитие системы профессионального образования.

Итак, результаты исследования позволяют констатировать, что выявленные проблемы реализации ФГОС среднего профессионального образования в большей степени лежат в плоскости организационно-управленческих решений. Проектно-ориентированный характер реализации ФГОС среднего профессионального образования определяет сущностное содержание процессов, обеспечивающих достижение целевого результата в рамках компетентностно-ориентированного образования. В этих условиях уровень сформированности проектных компетенций становится ключевым инструментом, позволяющим:

- ✓ раскрыть потенциал образовательной организации, заключающийся в проектировании вариативных и дополнительных образовательных программ, учебно-методических материалов нового поколения;
- ✓ внедрять проекты по новым профессиям и специальностям, современные педагогические технологии, инновации в разработке контрольно-оценочных средств;
- ✓ осуществлять корректировку долгосрочных прогнозов реализации ФГОС СПО [2].

Результаты исследования позволяют констатировать, что выявленные проблемы реализации ФГОС среднего профессионального образования в большей степени лежат в плоскости организационно-управленческих решений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунов, В. А. Особенности проектно-целевых механизмов реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования гуманитарного профиля / В. А. Горбунов // Ученые записки АГНИ. — 2014. — Т. 12. — № 2. — С. 92—97.

2. Горбунов, В. А. Проектно-целевые механизмы реализации ФГОС СПО / В. А. Горбунов // Многоуровневое профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы развития : материалы Междунар. научно-практич. конф. — Казань : Школа, 2014. — С. 42—46.

3. Зялаева, Р. Г. Основная профессиональная образовательная программа как комплексный проект реализации ФГОС СПО / Р. Г. Зялаева // Опыт и проблемы реализации Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования : материалы Всероссийской научно-практич. конф. / под науч. ред. Р. Х. Гильмеевой. — Казань : Отечество, 2014. — С. 52—55.

4. Зялаева, Р. Г. Реализация федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования: проектно-целевой подход / Р. Г. Зялаева // Многоуровневое профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы развития : материалы Междунар. научно-практич. конф. — Казань : Школа, 2014. — С. 52—54.

5. Мухаметзянова, Ф. Ш. Научно-методическое обеспечение реализации ФГОС СПО / Ф. Ш. Мухаметзянова, Г. И. Ибрагимов // Опыт и проблемы реализации Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования : материалы Всероссийской научно-практич. конф. / под науч. ред. Р. Х. Гильмеевой. — Казань : Отечество, 2014. — С. 3—8.



ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ И ОСНОВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

Н. А. ШОБОНОВ,
доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой теории и практики управления
образованием НИРО
shobonov_n@mail.ru

В статье анализируется федеральная нормативно-правовая база разработки программы развития и основной образовательной программы общеобразовательной организации в целях выявления особенностей и взаимосвязи этих документов. Рассматриваются структура, срок действия, соотношение частей и полномочия по принятию программ. Показывается нормативно-правовая взаимосвязь и различия этих документов, являющихся основными механизмами развития общеобразовательной организации.

The author of the article analyzes the federal standard and the legal base of the program's development and the main educational program of the general educational organization for detecting the features and interrelation of these documents. The structure, the validity period, the ratio of parts and the power on adoption of programs are considered. The standards, the legal interrelation and distinctions of these documents which are the main mechanisms of the development of the general education organization are shown.

Ключевые слова: *основная образовательная программа, программа развития, примерная основная образовательная программа, ФГОС*

Key words: *main educational program, the program of the development, the approximate main educational program, the federal state educational standards*

Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), а также необходимость поддержки и сопровождения инновационных процессов выдвигают в качестве актуальной проблему соотношения двух важнейших управленческих документов образовательной организации: программы развития и основной образовательной программы (ООП).

Программа развития общеобразовательного учреждения всегда играла и играет важную роль в его инновационной деятельности, являясь одним из приоритетных механизмов позитивных преобразований.

В условиях введения и реализации ФГОС появились качественно новые требования к основным общеобразовательным программам, в том числе проектирование ООП на каждом уровне образования в соотношении обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, и организация их деятельности на основе ООП.

Чтобы понять, какие документы можно считать программами развития и основ-

ными образовательными программами, необходимо проанализировать федеральные нормативные документы, связанные с порядком разработки, утверждения и реализации государственных и ведомственных целевых про-

грамм, а также Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

Государственной программой является система мероприятий (взаимоувязанных по задачам, срокам осуществления и ресурсам) и инструментов государственной политики, обеспечивающих в рамках реа-

лизации ключевых государственных функций достижение приоритетов и целей государственной политики в сфере социально-экономического развития и безопасности [3].

В Постановлении Правительства РФ от 19.04.2005 г. № 239 «Об утверждении положения о разработке, утверждении и реализации ведомственных целевых программ» под целевой программой понимается комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на решение конкретной тактической задачи, описываемой измеряемыми целевыми индикаторами [2].

Итак, программа (государственная, ведомственная целевая) — документ, который обеспечивает достижение стратегических и тактических задач с учетом приоритетов и целей государственной политики в сфере социально-экономического развития страны, причем реализация на федеральном уровне стратегических направлений осуществляется при помощи системы взаимосвязанных и утвержденных мероприятий (по задачам, срокам осуществления и ресурсам).

В анализируемых документах не представлено определение программы развития, поэтому указанные характеристики можно отнести к определению программы развития образовательной организации.

Можно предложить следующее определение программы развития — это управленческий документ образовательной организации, направленный на достижение ее стратегических целей с учетом приоритетов государственной политики в сфере образования, на основе проблемного анализа, планирования системных позитивных изменений, описания содержания инновационной деятельности и механизмов ее финансирования, критериев количественной и качественной оценки достижения прогнозируемых результатов [8].

Программа развития общеобразовательного учреждения всегда играла и играет важную роль в его инновационной деятельности, являясь одним из приоритетных механизмов позитивных преобразований.

В Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дается определение программ:

✓ *образовательная программа* — комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов (п. 9, ст. 2);

✓ *примерная основная образовательная программа* — учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин, иных компонентов), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы (п. 10, ст. 2).

Из представленных определений видно, что Федеральный закон дает более широкое понимание ООП по сравнению с приказами Минобрнауки России, связанными с утверждением ФГОС для разных уровней общего образования [4; 5; 6].

ФГОС не содержит учебных планов с количеством часов, конкретного содержания образования, обязательного для обучения. В соответствии с принятым законом именно образовательные программы определяют содержание образования.

В старом законе «Об образовании» стандарт был источником и основой примерной основной образовательной программы, базируясь на которой, школы готовили свои образовательные программы, которые и были для них основным

рабочим документом, определявшим содержание образования. Стандарт для школ не был документом прямого действия, он реализовывался через примерную образовательную программу.

В связи с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» ситуация изменилась. Примерная основная программа формируется на основе стандарта (п. 9, ст. 12), а в соответствии с п. 7 ст. 12

Федерального закона образовательная программа организации, осуществляющей образовательную деятельность, теперь разрабатывается школой *в соответствии* со стандартом и *с учетом* примерной программы, то есть стандарт становится документом прямого действия и более важным, нежели примерная программа.

Исходя из представленного в федеральных документах определения ООП как комплекса основных характеристик образования, можно увидеть взаимосвязь этого документа с программой развития в части описания и реализации наиболее общих проблем и задач общеобразовательной организации.

Анализ определений позволяет сделать вывод о том, что программа развития, в отличие от основной образовательной программы:

✓ имеет стратегический характер, ориентируется на будущее, в первую очередь, на реализацию перспективных, прогнозируемых задач, является приоритетной по отношению к ООП как документу тактического уровня;

✓ показывает наиболее общие способы реализации инновационных, развивающих идей (в отличие от ООП, которая показывает конкретные, детально проработанные механизмы достижения планируемых результатов «здесь и сейчас»);

✓ имеет план мероприятий, касающихся всей организации, а не какого-либо уровня образования, как в ООП [8].

ФГОС не содержит учебных планов с количеством часов, конкретного содержания образования, обязательного для обучения. В соответствии с принятым законом именно образовательные программы определяют содержание образования.

Как правило, через *программу развития* каждая общеобразовательная организация, реализует стратегию системных изменений, а *основная образовательная программа* проектируется только для конкретного уровня образования, ориентируется на стратегию изменений, что находит свое выражение в реализуемых данным документом целях и задачах, подпрограммах и планах. Тем не менее основная образовательная программа является производной от программы развития.

Все блоки программы развития могут быть взаимосвязаны с ООП, и сама она оказывает прямое влияние на структуру и содержание программы развития.

В Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определены *полномочия* федеральных органов государственной власти в сфере образования по разработке, утверждению и реализации государственных программ Российской Федерации, федеральных целевых программ, реализации международных программ в сфере образования (п. 4, ч. 1, ст. 6).

Порядок разработки примерных основных образовательных программ, проведения их экспертизы и ведения реестра примерных основных образовательных программ устанавливается Министерством образования и науки РФ (ч. 11, ст. 12).

Порядок разработки примерных основных образовательных программ, проведения их экспертизы и ведения реестра примерных основных образовательных программ устанавливается Министерством образования и науки РФ.

К полномочиям органов государственной власти субъектов РФ в сфере образования в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» (п. 1, ч. 1, ст. 8) отне-

сены разработка и реализация региональных программ развития образования с учетом региональных социально-экономических, экологических, демографических, этнокультурных и других особенностей субъектов РФ.

К экспертизе примерных основных общеобразовательных программ с учетом их уровня и направленности (в части учета региональных, национальных и этнокультурных особенностей) привлекаются уполномоченные органы государственной власти субъектов РФ (п. 12, ст. 12).

Полномочия муниципальных органов власти по разработке программ развития в сфере образования на федеральном уровне не определены. Как показывает практика, данная задача решается в рамках комплексных программ социально-экономического развития муниципалитета (в качестве отдельного направления или подпрограммы).

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» к компетенции образовательной организации относятся разработка и утверждение образовательных программ образовательной организации (п. 6, ч. 3, ст. 28), а также разработка и утверждение *по согласованию с учредителем* программы развития образовательной организации (п. 7, ч. 3, ст. 28). Также подчеркивается, что ООП самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность *в соответствии с* ФГОС и *с учетом* соответствующих примерных ООП (п. 7, ст. 12), которые включаются по результатам экспертизы в реестр примерных основных образовательных программ, являющийся государственной информационной системой. Информация, содержащаяся в реестре примерных основных образовательных программ, является общедоступной (п. 10, ст. 12).

Итак, основные образовательные программы — ведущий механизм реализации ФГОС. Эти документы самостоятельно разрабатываются, утверждаются и реализуются, в том числе посредством сетевых форм (п. 1, ст. 13), организацией, осуществляющей образовательную деятельность в соответствии с ФГОС и с учетом соответствующих примерных ООП [4; 5; 6].

Программа развития и ООП каждого уровня общего образования являются обязательными в деятельности образовательной организации и создаются в условиях реализации федеральных и региональных (муниципальных) программ развития образования.

Следует отметить, что программа развития образовательной организации утверждается по согласованию с учредителем, ООП разрабатывается и реализуется полностью самостоятельно.

Структура федеральных программ включает в себя разделы, связанные с анализом ситуации и формулировкой на ее основе целей и задач программы, прогнозов развития и планируемых показателей; планирующие сроки реализации программы и перечисляющие основные мероприятия с указанием ожидаемых результатов; показывающие ресурсное обеспечение и систему управления реализацией программы [2; 3].

Если *структура* программы развития определяется локальным актом образовательной организации (например, положение «О разработке, порядке утверждения и корректировке программы развития»), то структура основной образовательной программы определяется ФГОС.

Опыт разработки и реализации *программ развития образовательных учреждений* позволяет говорить об использовании на институциональном уровне федеральных предложений, которые находят свое выражение в следующей структуре документа:

- ✓ краткая аннотация (паспорт) программы;
- ✓ информационная справка об образовательном учреждении;
- ✓ проблемно-ориентированный анализ, описание ключевых проблем и причин их появления; анализ и оценка достижений, педагогического опыта, конкурентных преимуществ за период, предшествующий нынешнему инновационному циклу развития;
- ✓ концепция (концептуальный проект)

желаемого будущего состояния образовательного учреждения, включая цели и задачи;

✓ стратегия и тактика перехода (перевода) учреждения в новое состояние: основные направления, этапы, задачи осуществления инноваций;

✓ конкретный (тактический, оперативный) план действий по реализации программы развития;

✓ перечень целевых индикаторов и показателей, обоснование их состава и значений;

✓ информация по ресурсному обеспечению;

✓ описание мер регулирования и управления рисками;

✓ методика оценки эффективности программы.

Данная структура программы развития может быть рассмотрена образовательной организацией только в качестве рекомендаций, на федеральном уровне нет однозначных указаний по этому вопросу.

Структура каждого раздела *основной образовательной программы*, которая на каждом уровне общего образования содержит три раздела: целевой, содержательный и организационный, четко определена на федеральном уровне [4; 5; 6].

Несмотря на то что структура программы развития отличается от структуры ООП, можно выделить совпадающие друг с другом разделы: пояснительные записки; цели и задачи; планируемые результаты; критерии и показатели оценки эффективности реализации; планы и подпрограммы, выступающие механизмами реализации программ, и другие разделы.

В условиях реализации различных моделей управления образовательной организацией важно понять цикличность, *срок действия* каждого из рассматриваемых документов.

Если структура программы развития определяется локальным актом образовательной организации, то структура основной образовательной программы определяется ФГОС.

Согласно действующим федеральным документам, срок действия *государственных программ* — восемь лет [7].

Целевые программы утверждаются на срок до трех лет [2].

При этом не определен срок действия программы развития институционального уровня.

Как показывает практика, *программа развития образовательного учреждения* имеет среднесрочный характер, срок ее действия устанавливается учреждением самостоятельно, исходя из решаемых проблем, и рассчитан на 3—5 лет (чаще всего — на пять лет).

В законе «Об образовании» 1992 года сроки освоения образовательных программ определялись целым рядом документов: «Нормативные сроки освоения основных образовательных программ в государственных и муниципальных образовательных учреждениях определяются настоящим Законом, другими принимаемыми в соответствии с ним федеральными законами и (или) типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов либо соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами».

В действующем законе «Об образовании в Российской Федерации» сроки получения образования определяются образовательными стандартами: «Федеральными государственными образовательными стандартами устанавливаются сроки получения общего образования и профессионального образования с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий обучающихся» (ст. 11, ч. 4). Отметим весьма важную особенность, которая заключается в том, что для различных форм обучения, образовательных технологий и отдельных кате-

горий обучающихся могут быть установлены разные сроки освоения одних и тех же образовательных программ, что должно быть зафиксировано в стандарте [1].

Необходимо отметить *разные циклы* (сроки, этапы) разработки и реализации программ развития и основных образовательных программ.

Кроме того, различается и *статус документов*. «Срок действия» программ развития говорит о том, что они создаются на определенный период времени, после которого прекращают свое существование, на их смену приходят новые программы развития. Жизненный период этого документа конечен и регламентирован календарными сроками.

Использование термина «срок освоения» не предполагает окончания действия ООП через определенный период времени, а связан с цикличностью обучения ребенка на конкретном уровне образования. При этом ООП продолжает существовать (с учетом возможной коррекции документа) до того времени, пока не будут приняты новые федеральные государственные образовательные стандарты.

Жизненный период этого документа цикличен и не регламентирован календарными сроками.

Итак, речь идет о разных «управленческих режимах» применительно к разработке и реализации программ развития и основных образовательных программ.

Программа развития имеет более широкие рамки, она не разрабатывается для определенного уровня образования. В то же время ООП создается не для всей образовательной организации (за исключением ДОУ и общеобразовательных учреждений одного уровня образования).

При анализе действующей федеральной нормативной базы значимым является ответ на вопрос о *соотношении* обяза-

Необходимо отметить разные циклы (сроки, этапы) разработки и реализации программ развития и основных образовательных программ.

тельной части и части, создаваемой разработчиками документов (вариативной).

В программе развития (государственной, целевой программе) не определено соотношение обязательной и «вариативной» частей документа, если не разработаны рекомендации, включающие в себя регламенты проектирования документа с учетом территориальной специфики.

В основной образовательной программе соотношение обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, четко регламентировано на федеральном уровне (80/20 — начальная школа; 70/30 — основная школа; 2/3 и 1/3 — средняя школа) [4; 5; 6].

Итак, программа развития образовательной организации — это авторский, креативный документ, разработанный педагогическим коллективом (или его творческой группой), в котором может быть использована структура и содержа-

ние федеральных и региональных программ, а ООП создается в соответствии с ФГОС и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ, в соответствии с соотношением (регламентом), определенным на федеральном уровне.

Анализ действующих федеральных документов в сфере образования позволяет говорить:

- ✓ о значимости программ развития и основных образовательных программ для функционирования и развития образовательного учреждения;
- ✓ об обязательности документов, закрепленной на федеральном уровне;
- ✓ о совпадении некоторых разделов и об особенностях программ развития и ООП, влияющих на проектирование и взаимосвязь документов.

В основной образовательной программе соотношение обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, четко регламентировано на федеральном уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Постановление Правительства РФ от 19.04.2005 г. № 239 «Об утверждении положения о разработке, утверждении и реализации ведомственных целевых программ».
3. Постановление Правительства РФ от 02.08.2010 г. № 588 «Об утверждении Порядка разработки, реализации и оценки эффективности государственных программ Российской Федерации».
4. Приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 г. № 373 (с изменениями от 26.11.2010 г. № 1241 и от 22.09.2011 г. № 2357) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
5. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
6. Приказ Минобрнауки РФ от 17.05.2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования».
7. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы / утв. постановлением Правительства РФ от 22.10.2012 г. № 2148-р.
8. Программа развития и основная образовательная программа: Стратегия и тактика проектирования в условиях реализации ФГОС / под общ. ред. проф. Р. Г. Чураковой. — М. : Академкнига / Учебник, 2013. — 104 с. — (Сер. «Библиотека руководителя и методиста. Введение ФГОС»).



ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ВУЗЕ

Т. А. ПОЛЯКОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физической культуры
Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского
tpolyakova@bk.ru

В статье представлен анализ формулировок общекультурных компетенций, обозначенных во ФГОС, относящихся к результатам образовательной деятельности по данной дисциплине, и их соотнесение с содержанием примерной программы дисциплины «Физическая культура», рекомендуемой для всех направлений и профилей подготовки квалификации (степени) выпускника — бакалавр. Автором статьи предложены аспекты организации компетентно-ориентированного обучения по дисциплине «Физическая культура» в вузе на основе системного подхода.

The article presents an analysis wording of common cultural competencies identified in the FSES concerning the results of the educational activities in the discipline, and their relationship with the contents of the model program for the discipline «Physical culture» in all directions training qualification (degree) graduate — bachelor. The author of the article suggested aspects of the organization of the competence-based learning in the discipline «Physical culture» at the university on the basis of a systematic approach.

Ключевые слова: *компетентностный подход, компетенция, основная образовательная программа вуза, направление подготовки, модуль, результаты обучения, физическая культура*

Key words: *competence approach, competence, basic educational program of the university, direction of training, module, learning outcomes, physical culture*

В свете современной государственной политики в России статус физической культуры рассматривается как корпоративный инструмент, способствующий укреплению здоровья нации и росту общественной производительности, а качество процесса физического воспитания позиционируется как национальное достояние.

В «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года» (утвержден-

ной распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 августа 2009 г. № 2 1101-р) указывается следующее: «Физическая культура и спорт должны стать основой здорового образа жизни, а расходы общества на занятия физической культурой и спортом следует рассматривать как выгодное вложение в развитие и более экономически эффективное использование человеческого потенциала».

Основой федеральных государственных образовательных стандартов высше-

го образования является компетентностно-ориентированный подход, соответствием его ключевыми понятиями выступают «компетенция» и «компетентность».

На наш взгляд, анализ формулировок общекультурных компетенций, обозначенных во ФГОС, относящихся к результатам образовательной деятельности по данной дисциплине, и соотнесение их с содержанием примерной программы дисциплины «Физическая культура», рекомендуемой для всех направлений подготовки (специальностей) и профилей подготовки квалификации (степени) выпускника — бакалавр, может являться первоначальным теоретическим показателем возможности достижения эффективности планируемого процесса физического воспитания.

Нами проанализирован пункт 5.1 (общекультурные компетенции) ФГОС укрупненных групп направлений, всего 53 стандарта (стандарты профессионального образования сферы физической культуры не рассматривались):

- ✓ 010000 «Физико-математические науки» (девять стандартов);
- ✓ 020000 «Естественные науки» (девять стандартов);
- ✓ 030000 «Гуманитарные науки» (24 стандарта);
- ✓ 040000 «Социальные науки» (три стандарта);
- ✓ 050000 «Образование и педагогика» (пять стандартов).

В трех стандартах (033700 «Прикладная этика», 034000 «Конфликтология», 051000 «Профессиональное обучение») нет формулировок компетенций, напрямую отнесенных к дисциплине «Физическая культура». По смысловому содержанию, возможно, к ним отнесены: готовность «к самопознанию, самостоятельности, освоению культурного богатства как фактора гармонизации личностных и межличностных отношений» (ОК-6); готовность «к самооценке, ценностному социокультурному самоопределению и саморазвитию» (ОК-7).

В большинстве рассмотренных ФГОС компетентности, относящиеся к дисциплине «Физическая культура», представлены одной формулировкой, зачастую однотипной (32 совпадения), или близкими по содержанию и смыслу формулировками. Попытаемся разделить часто встречающуюся формулировку компетенции на смысловые части.

Если по отношению к первой смысловой части исключить конкретные характеристики, то по существу часть компетенции подразумевает: «овладение средствами... использования методов...». Обратившись к электронным толковым словарям С. И. Ожегова, Т. Ф. Ефремовой, С. А. Кузнецова, Малому академическому словарю, мы выяснили, что в словарях формулировки и смысл понятий «средство» и «метод» практически идентичны. Средство — это прием, способ действия для достижения чего-либо, метод — это прием, способ действия для достижения чего-нибудь. Получается, что в формулировке присутствует некая тавтология. Между тем в теории и методике физической культуры основными и вспомогательными средствами являются физические упражнения, гигиенические факторы и оздоровительные силы природы. В этой связи, возможно, логичнее формулировать первую часть компетенции таким образом: «овладение методами самостоятельного, методически правильного использования средств...».

Во второй смысловой части встречается как минимум разделение, а как максимум — противопоставление методов физического воспитания и методов укрепления здоровья. Один из основных принципов физического воспитания — оздоровительный — подразумевает невозможность использования средств, методов, технологий, которые хотя бы предположительно могут иметь негативное

В трех стандартах (033700 «Прикладная этика», 034000 «Конфликтология», 051000 «Профессиональное обучение») нет формулировок компетенций, напрямую отнесенных к дисциплине «Физическая культура».

влияние на состояние здоровья обучающихся.

Третья смысловая часть — «...готовность к достижению должного уровня физической подготовленности...». Из трех составляющих понятия «физическое состояние человека» — физическое развитие, физическая работоспособность, физическая подготовленность — основным все же считается понятие физической работоспособности, поскольку именно она отражает состояние здоровья человека. Физическая подготовленность — это соответствие нормам и требованиям.

Что включено в смысловое содержание фразы: «...должного уровня физической подготовленности для полноценной социальной и профессиональной деятельности»? Условно можно предположить, что планируемый к введению в массовое использование Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) может быть показателем подготовленности к социальной и профессиональной деятельности. Большинство стандартов ФГОС направлений и специальностей вступили в силу в 2010 году; согласно Указу Президента РФ В. В. Путина от 24 марта 2014 года Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО должен начать действовать с 1 сентября 2014 года [3].

В целом можно отметить, что многие формулировки компетенций, относящихся

Из трех составляющих понятия «физическое состояние человека» — физическое развитие, физическая работоспособность, физическая подготовленность — основным все же считается понятие физической работоспособности.

к дисциплине «Физическая культура» во ФГОС различных направлений и специальностей, фактически: в некоторых смысловых частях не полностью соответствуют современным положениям теории

и методики физической культуры; не предполагают учет, анализ динамики достижений студента в процессе учебы; не отражают полный спектр видов деятельности студента по дисциплине «Физическая культура»; не учитывают специфику работы со студентами различных учеб-

ных отделений (основного, специального медицинского, спортивного).

Приведем некоторые дословные выдержки из Примерной программы дисциплины «Физическая культура», рекомендуемой для всех направлений подготовки (специальностей) и профилей подготовки. Квалификация (степени) выпускника — бакалавр (авторы: В. Г. Щербakov, В. Ю. Волков, Д. Н. Давиденко, 2010) [2]: «Целью физического воспитания студентов является формирование физической культуры личности и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры, спорта и туризма для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей жизни и профессиональной деятельности».

Формулировка цели физической культуры в Примерной программе содержит несколько направлений:

- ✓ формирование осознания ценности физической культуры;
- ✓ овладение знаниями, умениями и навыками двигательных действий;
- ✓ целевое использование опыта двигательной деятельности — для выполнения социально-биологической роли, для эффективности в будущей профессии.

Именно первому вектору, на наш взгляд, должно быть уделено внимание в формулировках общекультурных компетенций в последующих ФГОС, так как этот вектор — основа психологической установки к осознанной, грамотно используемой двигательной активности, не зависящей от контроля со стороны.

Значимые, объемные формулировки целей и задач, обозначенные в вышеуказанной статье 84 главы 11 Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, достаточно детальные формулировки задач в ПрОП, формулировки того, что должен знать, уметь студент, чем он должен владеть, и во многом формальные по содержанию формулировки компетенций во ФГОС указывают на несогласованность основополагающих документов, что

усугубляет негативное отношение к значимости образовательного процесса по дисциплине «Физическая культура».

В то же время объективная необходимость улучшения здоровья, физического состояния студентов требует поиска подходов в работе преподавателя физической культуры, повышающих системность и объективность оценки результатов обучения.

На наш взгляд, в число методов, на основе которых оптимально возможно организовывать компетентностно-ориентированное обучение по дисциплине «Физическая культура», входят:

✓ проблемно-ориентированные методы, их основа — ориентация на такие действия, как умение вырабатывать собственное мнение, интерпретировать имеющуюся информацию, графически оформить текстовый материал (например, дневник самонаблюдений);

✓ лекции-дискуссии как способ повышения мотивации в отношении к дисциплине в целом и к практическим занятиям в частности на основе апелляции к жизненному опыту студентов;

✓ метод кейсов — реализуется путем рассмотрения большого количества ситуаций или задач в определенных комбинациях, способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления (программы занятий, тренировок студентов групп sportсовершенствования);

✓ сочетание метода проектов в части самостоятельного планирования и реализации траектории оптимального физического состояния и метода веб-квеста — организованного вида самостоятельной исследовательской деятельности (реализуется при работе со студентами специальной медицинской группы).

В части формирования концептуальных подходов к компетентностно-ориентированному обучению по дисциплине «Физическая культура» в нефизкультурном вузе можно использовать схему моделей входов организационной системы [1].

При описании целей и задач процесса физического воспитания, которые при условии их выполнения дадут желаемый результат — компетентность студентов, — необходимо учитывать четыре составляющие входа: от вышестоящих систем, от нижестоящих систем, от существенной среды и собственные интересы студентов. Использование данного подхода позволит выделять объективно измеряемые показатели и индикаторы процесса.

Используя алгоритм декомпозиции, составим пример формальной структуры «дерева целей» процесса физического воспитания в вузе и функций работы кафедры физической культуры как организационной системы (основные формулировки взяты из статьи 84 главы 11 ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [4].

Глобальная цель: реализация образовательных программ в области физической культуры и спорта. Конечные продукты, исходя из целей:

✓ *вышестоящей системы*: соблюденные требования Федерального закона, ФГОС, Примерной программы;

✓ *существенной среды*: сформированная культура здорового и безопасного образа жизни;

✓ *исследуемой системы*: сформированные основы физической культуры личности;

✓ *нижестоящей системы*: сформированные компетенции / компетентность, крепкое здоровье, физическое совершенство.

Жизненным циклом конечных продуктов системы будут являться следующие этапы: выявление специфики конечного продукта, реализация его воспроизводства, установление соответствия конечного продукта требованиям.

Состав системы: участники процесса, средства деятельности, предметы деятель-

Объективная необходимость улучшения здоровья, физического состояния студентов требует поиска подходов в работе преподавателя физической культуры, повышающих системность и объективность оценки результатов обучения.

ности, отношения. Управленческий цикл: 1 — планирование, выявление показателей, критериев, согласование; 2 — организация, реализация; 3 — анализ, оценка; 4 — корректировка. Делегирование полномочий: согласование, исполнение, соисполнение, установление соответствия.

Необходимо помнить, что большое значение в проявлении компетенций имеют обстоятельства, ситуации, которые несут эмоциональную, идеологическую или иную нагрузку. Поэтому не следует упрощенно подходить к их рассмотрению, обращая внимание только на инструментальную основу. Важную роль в демонстрации компетенций играет мотивационный компонент, определяющий желание студента приступить к решению задачи.

На наш взгляд, для решения таких задач образовательной деятельности, как формирование компетенций, указанных во ФГОС, и оценка сформированности компетенций у студентов, необходимо официально документировать этапы и ожидаемые результаты деятельности с целью ее систематизации, прозрачности, повышения личностной мотивированности и утвердить такие официальные документы, как: соответствующие положения

вуза, распоряжения по кафедре физической культуры, документированные процедуры, например, «Рейтинговая оценка достижений студента по дисциплине «Физическая культура»»).

Виды деятельности студентов направлений, специальностей нефизкультурного профиля, реализуемых в Арзамасском филиале ННГУ им. Н. И. Лобачевского:

✓ Посещение практического занятия / лекции / занятия в группе спортивного совершенствования. Максимальный балл — 1*. Отсутствие на занятии / лекции —

* В командных соревнованиях должны быть учтены индивидуальные заслуги студента (признание самым полезным игроком, первенство по набираемым очкам, забитым мячам и т. д.).

0 баллов; отсутствие более трех занятий подряд без уважительной причины — минус 3 балла. Условием допуска к промежуточной аттестации, получению зачета является посещаемость не менее 90 % состоявшихся занятий.

✓ Выполнение норматива по физической подготовленности, установленного для конкретного учебного отделения, максимальный балл — 3. На «отлично» — 3 балла, «хорошо» — 2 балла, «удовлетворительно» — 1 балл, «неудовлетворительно» — 0 баллов, отказ от выполнения норматива — минус 3 балла. Минимальное количество обязательных нормативов по физической подготовленности — три: тест на скоростно-силовую подготовленность (бег на 100 м), тест на силовую подготовленность (сед из положения лежа, подтягивание на перекладине), тест на общую выносливость (тесты взяты из ПрОП ФК [3]).

✓ Участие в соревнованиях внутривузовского уровня, максимальный балл — 5.

✓ Победа в соревнованиях внутривузовского уровня, максимальный балл — 7.

✓ Участие в соревнованиях городского уровня, максимальный балл — 10.

✓ Победа в соревнованиях городского уровня, максимальный балл — 15.

✓ Участие в соревнованиях областного уровня, максимальный балл — 15.

✓ Победа в соревнованиях областного уровня, максимальный балл — 20.

✓ Участие в соревнованиях всероссийского уровня, максимальный балл — 20.

✓ Победа в соревнованиях всероссийского уровня, максимальный балл — 30.

✓ Победа во внутривузовском конкурсе «Спортсмен / Спортсменка года», максимальный балл — 20.

✓ Выполнение теоретической работы / задания в форме презентации, максимальный балл — 5.

✓ Выполнение исследовательской работы / задания в форме реферата / реферативной работы, максимальный балл — 10.

✓ Составление / оформление дневни-

Необходимо помнить, что большое значение в проявлении компетенций имеют обстоятельства, ситуации, которые несут эмоциональную, идеологическую или иную нагрузку.

ка индивидуальных самостоятельных занятий, максимальный балл — 10.

✓ Подготовка доклада / выступление на конференции, семинаре внутри вузовского уровня, максимальный балл — 10.

✓ Подготовка доклада / выступление на конференции областного уровня, максимальный балл — 20.

✓ Подготовка доклада / выступление на конференции всероссийского уровня, максимальный балл — 30.

✓ Публикация статьи в сборнике конференции внутривузовского уровня, максимальный балл — 15.

✓ Публикация статьи в сборнике конференции межвузовского областного уровня, максимальный балл — 20.

✓ Публикация статьи в сборнике конференции всероссийского уровня, максимальный балл — 30.

✓ Прохождение конкурсного отбора на получение именной стипендии им. А. В. Гладкова (в Арзамасском филиале ННГУ им. Н. И. Лобачевского) за достижения в физической культуре и спорте, максимальный балл — 25.

✓ Прохождение конкурсного отбора на получение стипендии за успехи в физкультурно-спортивной деятельности в текущем году, максимальный балл — 20.

Рейтинговая оценка студента: 45—65 баллов — «удовлетворительно», 66—80 — «хорошо», 81 и выше — «отлично». Обязательно выполнение минимума по всем модулям / разделам дисциплины.

В целом в работе кафедры физиче-

ской культуры логическая последовательность деятельности может быть такова:

✓ коллегиальный, объективный отбор компетенций, относящихся к дисциплине «Физическая культура», из ФГОС соответствующих направлений и специальностей, в первую очередь для формирования стратегических направлений в деятельности кафедры, далее — для выполнения обязательных процедур, в том числе оформления рабочих программ по дисциплине «Физическая культура»;

✓ распределение содержания программы на модули, разделы с обязательным учетом промежуточных форм отчетности, в том числе по теоретическому и практическому компонентам;

✓ документированное описание видов, форм деятельности студента с учетом его учебного отделения (основное, специальное, спортивное);

✓ составление официального документа, отражающего согласованное содержание компетенций ФГОС, видов, форм деятельности и уровней освоения компетенций, комплексной рейтинговой оценки достижений студента;

✓ формирование электронного ресурса с возможностями удаленного доступа для размещения студентами отчетной информации для рейтинговой оценки и корректировки ее преподавателем.

Рейтинговая оценка студента: 45—65 баллов — «удовлетворительно», 66—80 — «хорошо», 81 и выше — «отлично». Обязательно выполнение минимума по всем модулям / разделам дисциплины.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Перегудов, Ф. И.* Основы системного анализа : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. — М. : Высшая школа, 1986.

2. Примерная Программа дисциплины «Физическая культура», рекомендуемая для всех направлений подготовки (специальностей) и профилей подготовки. Квалификация (степени) выпускника — бакалавр / В. Г. Щербачков, В. Ю. Волков, Д. Н. Давиденко. — М. : МГУП, 2010.

3. Указ о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» от 24 марта 2014 г. // URL: <http://президент.рф/документы/206336>.

4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 21.10.2014) // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166143.



ПОДГОТОВКА К РЫНКУ ТРУДА: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СТУДЕНТОВ

М. Л. КУРЬЯН,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
НИУ ВШЭ (Нижний Новгород)
marialvovnakuryan@yandex.ru

В статье анализируется стратегическое поведение учащихся вузов, ориентированное на подготовку к рынку труда уже в рамках учебного заведения. Автор исследует конкретные стратегии студентов для повышения собственной конкурентоспособности на рынке труда, которые демонстрируют новый тип современного самосознания и позволяют получить представление об актуальных поведенческих приоритетах молодежи. Данные тенденции важно учитывать при организации образовательного пространства в вузе.

The paper analyses factors causing students to start using labour market strategies while they are still in the process of acquiring higher education. These strategies are specified and thoroughly described in order to show a new type of behaviour and aspirations typical of the modern youth. Awareness of students' current orientations towards the labour market helps in organization of the educational environment inside the academia.

Ключевые слова: *высшее образование, рынок труда, стратегия, востребованность молодых специалистов, конкурентоспособность, «твердые» и «мягкие» навыки, работающий студент, успеваемость*

Key words: *higher education, labour market, strategy, employability, competitive advantages of graduates, «hard» and «soft» skills, combining studies and work, academic achievement*

Сегодня можно наблюдать все больше примеров стратегически осознанного поведения людей — как при принятии бытовых, повседневных решений, так и при принципиальном выборе учебного заведения, работодателя, в процессе осуществления межличностной коммуникации. Поведение студентов, получающих высшее образование все больше не ради наличия диплома, а ставящих перед собой амбициозные цели и ориентирующихся на более или менее конкретный карьерный старт к моменту оконча-

ния университета, также носит стратегический характер.

Еще в недавнем прошлом (конец 1990-х — начало «нулевых» годов) исследователи отмечали у молодежи достаточно утилитарные мотивы для поступления в вуз: престижность высшего образования, следование желанию родителей, подчинение социальному рисунку поведения — стремление быть «как все», избежать службы в армии [7; 2; 8]. В целом данному периоду были присущи черты «определенного кризиса профессиональ-

ного самооценивания» [6, с. 96], при котором значение придавалось не получению компетенций, связанных с той или иной профессией, а приобретению некоторых базовых профессиональных знаний как необходимого исходного минимума для трудового будущего.

Таким образом, зачастую отношение к высшему образованию характеризовалось пассивностью — учащиеся выбирали диплом о высшем образовании как залог некоего благополучия и престижности, не уделяя особого внимания приоритетам рынка труда, индивидуальным интересам и возможностям.

Сейчас все больше студентов начинают активно управлять своей жизненной перспективой, включая выбор профессии и условия образовательного пространства. Тенденция активного менеджмента собственного будущего, связанного с выходом на рынок труда, сегодня становится ярко выраженной. При получении высшего образования все сильнее доминирует мотив не просто профессиональной ориентации, но также и социально-статусной мотивации. Образование (и связанные с ним знания, квалификация, специальность) приобретает «инструментальную ценность» [8; 9, с. 110], превращаясь в средство достижения определенного статуса за счет более выгодного положения на рынке труда и притязаний к уровню потребления. Другими словами, высшее образование — это способ подготовки к рынку труда и фасилитация вхождения в него, а также путь к материальному благополучию, которое выступает индикатором социального статуса [8, с. 111]. Поэтому для достижения желаемого места в социальной иерархии необходимы новые поведенческие приоритеты, такие как активность, способность стратегически мыслить, планировать, действовать.

В данной статье проанализированы тенденции стратегического поведения студентов, ориентированного на подготовку к рынку труда уже в рамках учебного заведения.

Методологической основой статьи является анализ данных теоретических и эмпирических исследований российских и зарубежных ученых, а также часть результатов анкетирования студентов НИУ ВШЭ Нижнего Новгорода, проведенного в 2013 году [13].

Триада «студент — вуз — рынок труда» (важно отметить, что отношения между данными компонентами носят взаимозависимый, нелинейный характер) является сегодня предметом пристального внимания со стороны отечественных и зарубежных исследователей. Можно сказать, что данная цепочка изучается в разнообразных плоскостях. В плоскости «студент — рынок труда» описываются «самочувствие», ожидания студентов перед «встречей» с миром труда, их притязания; опыт поиска работы; обратная связь от работодателя [1; 7; 15]. В плоскости «студент — вуз» затрагиваются вопросы отношения учащихся к высшему образованию с точки зрения мотивационно-ценностных установок, уровня усилий вуза по подготовке востребованных специалистов [6; 8; 9]. В плоскости «вуз — рынок труда» речь идет о проблеме рассогласованности высшего образования и ожиданий работодателей, важности их взаимодействия [12; 14].

В данной статье акцент делается на самостоятельных действиях студентов (их стратегическом поведении) уже в рамках вуза. То есть через призму студенческого поведения рассматривается изменение самосознания и отношения к высшему образованию в контексте рынка труда.

Говоря о причинах возросшей активности студентов в подготовке к рынку труда, следует упомянуть о социально-экономических факторах. В последние годы происходит сдвиг в сторону массовости высшего образования. Если несколько десятилетий назад выпускники вузов представляли собой социальную элиту, характеризующуюся почти эксклюзивным

Высшее образование — это способ подготовки к рынку труда и фасилитация вхождения в него, а также путь к материальному благополучию, которое выступает индикатором социального статуса.

статусом, то сегодня высшее образование является более доступным и распространенным.

Обострение конкуренции связано и с социальной стратификацией, обусловленной положением на рынке труда и уровнем потребления, которые так или иначе связаны с приобретенным высшим образованием [9].

Конкурентное напряжение среди образованной молодежи вызвано также непростыми отношениями между вузом и рынком труда, характеризующимися несогласованностью [7, с. 200; 15]. Наиболее острой проблемой сегодня становится неудовлетворенность работодателей подготовкой выпускников вузов и их пригодностью для конкретных условий современной экономики. Это объясняется традиционно обсуждаемым разрывом между теоретизированным образованием и практическим «миром труда». Если ранее связь между полученным высшим образованием и трудоустройством была более прямолинейной [7, с. 16; 15], то сейчас мы видим, что образование хотя и способствует вхождению на рынок труда, но не является гарантией успешной карьеры и социального благополучия. Атмосфера «общества риска», тревожности и неуверенности также обостряет конкурентное напряжение.

Очевидно, что профессиональная востребованность выпускников, их подготовленность к рынку труда (англ. *employability*) становится центральным понятием. Эта подготовленность начинает конструироваться в рамках вуза, причем со стороны как самого вуза, так и учащихся.

По большому счету данная категория подразумевает целый ряд составляющих: подготовку специалиста-профессионала и социальные гарантии для его реализации на рынке труда; развитие общекультурной базы; наращивание личностного потенциала; формирование нового типа

сознания, подразумевающего навыки обработки информации, готовность и желание к накоплению знаний, совершенствованию умений, способность адаптироваться к изменяющимся экономическим и социальным условиям, и т. д.

Готовность к рынку труда складывается из «твердых» и «мягких» навыков. Функциональные и технические характеристики специалиста, его профессиональные знания и опыт называются «твердой валютой», «твердыми навыками». Они являются объективно измеряемыми, могут быть наглядно продемонстрированы и имеют документальное подтверждение. Однако современной тенденцией является некое обесценивание формальных характеристик кандидатов, «инфляция «твердых навыков»» [12]. Работодатели все больше обращают внимание на другую группу навыков и умений, так называемых «мягких» или «гибких» [12; 16]. Данные умения — это универсальные поведенческие компетенции, которые играют значительную роль в осуществлении любого вида деятельности, в том числе профессионального, при этом не будучи «замкнутыми» на какой-то конкретной профессии или специальности. Сюда относятся коммуникационные навыки, навыки ведения переговоров, способность урегулировать конфликт, быть лидером и т. д. «Мягкие» навыки становятся как бы проводниками «твердых», а степень их развитости во многом определяет успешность профессиональной деятельности.

Понимание студентами того, что формально закрепленные за какой-либо специальностью знания, компетенции начинают выступать конкурентным преимуществом на рынке труда, только если они реализуются при помощи личностного потенциала и социально значимых умений, оказывает влияние на стратегический характер их поведения в рамках вуза. Кроме того, именно такой сплав «твердых» и «мягких» умений отвечает условиям знаниевой экономики, которая предъявляет повышенные требования к специалистам новой формации.

Функциональные и технические характеристики специалиста, его профессиональные знания и опыт называются «твердой валютой», «твердыми навыками».

Таким образом, социально-экономическая ситуация в сферах образования и рынка труда приводит к психологическим изменениям — новому уровню сознания, ценностных ориентаций, поведенческого стиля молодежи. Особое значение для современных студентов приобретают инициативность, способность прогнозировать свое будущее, амбициозность. Такой тип поведения — это своеобразный «самомаркетинг» [4], при котором молодой специалист (будущий специалист) предпринимает активные действия по реализации собственных трудовых интересов в соответствии с рыночными условиями.

Какие же конкретно стратегии применяют учащиеся вузов, чтобы повысить свои конкурентные преимущества на рынке труда?

Во-первых, это получение опыта работы в период обучения в вузе. Ряд исследований подтверждают ценность опыта работы — подобный вывод позволяет сделать и анализ обратной связи от работодателей, и отзывы самих выпускников вузов, занимающихся трудоустройством [1; 14]. В настоящее время можно даже говорить о новом «интерфейсе» высшего образования, «настроенном» на работодателя [14].

Несмотря на то что феномен «работающего студента» связан зачастую с мотивом заработка денег [3, с. 137; 7, с. 523], тенденция совмещения работы и учебы с целью приобретения профессиональных навыков, практических знаний и установления профессиональных контактов и связей выражена достаточно сильно [7, с. 523]. То есть наряду с поведенческой стратегией «работа — деньги» стратегия «работа — опыт» выступает важной характеристикой современных студентов [5, с. 108].

Опыт работы может быть получен в рамках программы обучения, организованной вузом, — другими словами, в результате производственной или преддипломной практики. Сегодня существует термин «sandwich course» — это програм-

ма, подразумевающая сочетание общеобразовательного и профессионального обучения с работой на производстве. Само название метафорически подчеркивает спаянность этих процессов. Также приобретение опыта работы может осуществляться вне связи с программой обучения. Здесь отсутствие прямолинейной связи между профессиональной специализацией, получаемой в вузе, и типом трудоустройства

не означает бесполезности последнего, так как любой опыт трудовой занятости способствует наращиванию «гибких» навыков, о которых говорилось выше.

Студенты все больше осознают важность опыта работы — около трети студентов дневных отделений сочетают учебу с оплачиваемой работой [3, с. 137; 7, с. 132; 10, с. 8]. В нашем исследовании почти половина опрошенных (48,2 %) приобретает опыт работы с целью повышения собственной конкурентоспособности при трудоустройстве после окончания вуза. Существует также отчетливо проявленное стремление студентов связать получаемую параллельно с обучением работу с будущей специальностью — это «фактически забота о производственной практике как о профессиональной стажировке, которая лежит на учебном заведении и которую теперь в значительной степени нередко берут на себя сами студенты» [7, с. 524].

Следующей важной стратегией увеличения конкурентных преимуществ на рынке труда является хорошая успеваемость. Отличная учеба воспринимается студентами как повышенные перспективы трудоустройства, демонстрируя их «инструментальную рациональность» [15].

С одной стороны, результаты ряда исследований показывают определенное падение престижа «красного» диплома и «отличных» оценок отчасти из-за девальвации формальных «свидетельств» о полу-

Социально-экономическая ситуация в сферах образования и рынка труда приводит к психологическим изменениям — новому уровню сознания, ценностных ориентаций, поведенческого стиля молодежи.

ченном высшем образовании, о которой говорят сегодня многие работодатели [12; 15]. С другой стороны, сами учащиеся все-таки продолжают рассматривать хорошую успеваемость как способ получить позиционное преимущество среди других выпускников [16]. То есть оценки становятся своеобразной «добавочной стоимостью» к диплому о высшем образовании. В нашем исследовании на вопрос: «Что поможет Вам достичь успеха в трудоустройстве?» ответ «Хорошие оценки» выбрали 11,5 % респондентов. При этом на вопрос, встречающийся позже в анкетировании: «Что Вы делаете, чтобы повысить свою конкурентоспособность на рынке труда?» опцию «Хорошо учусь» отметили 30,2 % студентов. Это подтверждает отмеченный дуализм в восприятии роли оценок студенческой молодежью.

Еще одной стратегической ориентацией, связанной с подготовкой к рынку труда в рамках вуза, выступает получение дополнительного образования. Сюда относится получение второго высшего образования, а также обучение на различных курсах, обеспечивающих профессиональную квалификацию.

Феномен второго высшего образования является особенностью российской действительности. В связи с осознанием дефицитности первого образования (то есть его «недостаточности», несоответствия динамичному рынку труда), сту-

Еще одной стратегической ориентацией, связанной с подготовкой к рынку труда в рамках вуза, выступает получение дополнительного образования.

денты делают выбор в пользу второго образования с целью увеличения ресурсного потенциала при трудоустройстве [11] и преодоления не-

уверенности в условиях меняющейся социально-экономической среды. В нашем исследовании 52,2 % опрошенных подтверждают ценность дополнительного образования — в смежной с первым образованием области или в другой сфере — с целью наращивания конкурентных преимуществ на рынке труда.

Качественное изучение иностранного языка также воспринимается молодежью как стратегия подготовки к рынку труда. Наращивание языковой компетенции в современных условиях глобализации выступает серьезным преимуществом при поиске работы. Мотивированные студенты стремятся к формированию профессионального тезауруса посредством иностранного языка и развитию иноязычной коммуникативной культуры. В нашем опросе 66,9 % респондентов подтвердили, что стараются «улучшить владение английским языком», так как это может помочь при трудоустройстве.

В целом овладение иностранным языком (запись на языковые курсы, сдача международных экзаменов) может рассматриваться в рамках наращивания «твердых» умений, наличие которых подтверждается формальными показателями (сертификаты, отметка в дипломе, свидетельство об окончании курса), а также «мягких» умений, подразумевающих развитие коммуникативных навыков, толерантности, навыков обработки информации, логического мышления и т. д.

Отметим, что количество студентов, которые признают, что ничего не делают для повышения шансов на успешное вхождение на рынок труда после получения диплома, незначительно — в нашем опросе это 7,2 % респондентов. Данный результат подтверждает низкий уровень пассивности современной молодежи.

Упомянутые примеры стратегического поведения студентов, направленного на повышение шансов успешного конкурентирования на рынке труда, ни в ком случае не являются исчерпывающими. Скорее, использование студентами упомянутых «стратегий» наиболее распространено и, как следствие, более подробно изучено и описано. Также их использование зависит от индивидуальных особенностей каждого студента, степени «стратегичности» его личности. Уровень притязаний, ценностные ориентиры, ситуация в семье — все это накладывает

отпечаток на степень поведенческой активности. Однако в целом студенты все больше понимают серьезность вызова, который им бросает «мир труда», воспринимаемый действительно как рынок конкурентный и насыщенный.

Таким образом, сегодня студенты, еще учась в вузе, начинают ориентироваться на наращивание личных конкурентных преимуществ, которые будут иметь ценность для будущего работодателя. Представляется, что сформированный тип поведения будет характерен для таких студентов и после получения работы, то есть стремление к совершенствованию собственных знаний, умений, опыта становится частью их самосознания, личностного самоопределения.

Понимание новых траекторий студен-

чества имеет важное значение для организации образовательного процесса как на формальном уровне (контроль качества производственной практики; предоставление возможностей для дополнительного образования; корректировка учебной программы и активное включение в нее подготовки к рынку труда; взаимосвязь с работодателями и т. д.), так и на неформальном, внутреннем (индивидуальное внимание к работающим студентам, создание образовательных условий для применения навыков, приобретенных в процессе работы; развитие личностных качеств, востребованных на рынке труда, и т. д.).

Сегодня студенты, еще учась в вузе, начинают ориентироваться на наращивание личных конкурентных преимуществ, которые будут иметь ценность для будущего работодателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авраимова, Е. М. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания / Е. М. Авраимова, Ю. Б. Верпаховская // Социологические исследования. — 2006. — № 4. — С. 37—46.
2. Бойко, Л. И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества / Л. И. Бойко // Социологические исследования. — 2002. — № 3. — С. 78—83.
3. Большакова, О. А. Первые шаги. Оплачиваемая работа в жизни студента / О. А. Большакова // Социологические исследования. — 2005. — № 4. — С. 136—139.
4. Вирина, И. В. Формирование и развитие конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда : дис. ... канд. экон. наук / И. В. Вирина. — М., 2007.
5. Ворона, М. А. Мотивы студенческой занятости / М. А. Ворона // Социологические исследования. — 2008. — № 8. — С. 106—115.
6. Кансузян, Л. В. Вузское образование в оценках студентов / Л. В. Кансузян, А. А. Немцов // Социологические исследования. — 1999. — № 4. — С. 95—100.
7. Константиновский, Д. В. Молодежь России на рубеже XX—XXI веков: Образование, труд, социальное самочувствие / Д. В. Константиновский, Е. Д. Вознесенская, Г. А. Чередниченко. — М. : Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2014. — 548 с.
8. Лисаускене, М. В. Поколение NEXT — прагматичные перфекционисты или романтики потребления / М. В. Лисаускене // Социологические исследования. — 2006. — № 4. — С. 111—115.
9. Мкртчян, Г. М. Стратификация молодежи в сферах образования, занятости и потребления / Г. М. Мкртчян // Социологические исследования. — 2005. — № 2. — С. 104—113.
10. Проблемы профессионального самоопределения молодежи: анализ ценностных ориентаций и профессиональных стратегий: Информационно-аналитический отчет / под ред. Ю. Р. Вишневого [и др.]. — Екатеринбург : УрФУ, 2011. — 167 с.
11. Рыкун, А. Ю. Высшее образование и деконструкция профессионализма / А. Ю. Рыкун, К. М. Южанинов // Журнал исследований социальной политики. — 2006. — Т. 4. — № 1. — С. 7—24.
12. Brown, P. The mismanagement of talent: employability and jobs in the knowledge economy / P. Brown, A. J. Hesketh, W. Sarah. — Oxford : Oxford University Press, 2004. — 288 p.
13. Emelyanova, N. A. Undergraduate's expectations on their oncoming employability / N. A. Emelyanova, M. L. Kuryan // ICERI Proceedings. — Seville : IATED, 2013. — P. 5352—5361.

14. *Harvey, L.* Enhancing Employability, Recognising Diversity // URL: <http://aces.shu.ac.uk/employability/resources/employability.pdf>.

15. *Tomlinson, M.* Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market / M. Tomlinson // *Journal of Education and Work*. — 2007. — Vol. 20 (4). — P. 285—304.

16. *Tomlinson, M.* The degree is not enough: students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability / M. Tomlinson // *British Journal of Sociology of Education*. — 2008. — Vol. 29 (1). — P. 49—61.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ



Е. А. БУРДУКОВСКАЯ,
кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель проректора по учебной
работе Амурского государственного
университета (Благовещенск)
bulena@mail.ru



О. С. ШКИЛЬ,
старший преподаватель кафедры
дизайна Амурского государственного
университета (Благовещенск)
o.shkil@mail.ru

Статья посвящена проблеме привлечения работодателей к участию в учебном процессе с целью повышения качества профессиональной подготовки кадров в условиях реализации требований ФГОС. Представлена программа взаимодействия работодателей и преподавателей по вопросам профессиональной подготовки кадров. Рассмотрены формы социального партнерства как одного из факторов формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Article is devoted to attract of employers to participation in the educational process in order to improve the quality of professional training of personnel in the conditions to implement the

requirements of federal state educational standards. The paper presents a program of interaction of employers and trainers in professional training of personnel. In this program, examined forms of social partnership as one of the factors in the formatio of professional competence of future specialists.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, работодатели, субъекты образовательного процесса, социальное партнерство, формы социального взаимодействия*

Key words: *professional training, employers, the subjects of the educational process, social partnership, forms of social interaction*

Современные тенденции модернизации российского образования отражают требования к профессиональной подготовке выпускника высшей школы, обладающего ключевыми компетенциями, необходимыми для решения проблем, возникающих в профессиональной деятельности. Социальным заказом востребованы кадры, готовые к решению профессиональных задач в быстро изменяющихся условиях рынка труда, то есть профессионально мобильные выпускники. Традиционные подходы к обучению оказываются малоэффективными и, как результат, не обеспечивают качественной реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов, ориентированных на выполнение социального заказа. Выпускники вузов часто сталкиваются с проблемой трудоустройства, так как профессиональная компетентность многих из них не соответствует современным запросам работодателей. Система высшего профессионального образования, обладая возможностями и располагая необходимыми условиями для подготовки высокопрофессиональных специалистов, должна способствовать формированию таких профессиональных качеств, которые необходимы современному обществу. В условиях реализации ФГОС, разработанных с учетом потребностей работодателей, и компетентностного подхода к обучению, ориентированного на получение качественного результата, становится актуальным поиск путей оптимизации процесса профессиональной подготовки кадров в образовательных учреждениях.

Исследователи отмечают, что особенности и эффективность профессиональной подготовки специалистов зависят от соответствия содержания образования требованиям профессиональной среды и потребностям общества. Так, О. Н. Олейникова, исследуя проблему социального партнерства в профессиональном образовании [6], отмечает, что глубокие изменения, происходящие в области труда и занятости, необходимость разрешения экономических проблем в целях обеспечения конкурентоспособности и эффективности предприятий, быстрого и адекватного реагирования на изменения, связанные с развитием новых технологий и ростом «нематериальных инвестиций», требуют соответствующей организации квалифицированного труда и особого внимания к профессиональной подготовке специалистов.

Выпускники вузов часто сталкиваются с проблемой трудоустройства, так как профессиональная компетентность многих из них не соответствует современным запросам работодателей.

Е. А. Лаврухина [5] под социальным заказом в образовании понимает механизм реализации социальной необходимости как формы отражения всеобщих закономерных связей, внутренне устойчивых, повторяющихся, обеспечивающих превращение возможности в действительность и регулирующих направленность образовательной деятельности на решение приоритетных проблем.

В условиях перехода к рыночной экономике, пишет Т. М. Глушанок, а также ориентации профессионального образования на социальное партнерство возникает необходимость максимального согла-

сования и учета интересов всех участников этого процесса [3]. Автор выделяет следующие группы социальных партнеров профессионального образования: государство, которое определяет политику в образовании; работодателей (индустрию); объединения работников (профсоюзы, общественные организации); государственные органы управления, включая службу занятости.

Т. М. Давыденко и другие авторы рассматривают работодателей в качестве основных потребителей услуг высших учебных заведений, так как именно они принимают на работу выпускников вузов и ожидают от них владения комплексом общеобразовательных и профессиональных компетенций, соответствующих требованиям развития инновационной модели экономики и общества [4]. Представители профессиональной среды, подчеркивают исследователи, формулируют требования как к количеству (целевой заказ), так и к качеству подготовки кадров, а вузы удовлетворяют эти требования.

Анализируя качество профессиональной подготовки специалистов, А. А. Борисова констатирует, что разрыв между потребностями работодателей и знаниями, навыками, которые молодые люди получают в процессе профессионального обучения, существенно затрудняет успешное трудоустройство молодежи [2]. Динамика требований работодателей к профессиональной подготовке

студентов стремительна, а процесс перестройки системы образования с учетом изменяющихся требований осуществляется медленнее.

Для определения ключевых позиций работодателей к профессиональной компетентности выпускников необходима разработка согласованного подхода, при котором процесс обучения будет направлен на подготовку специалистов, востребованных на реальном рынке труда, а параметры обучения будут

формулироваться с учетом запросов производственной сферы и динамики инновационных технологий.

С. Р. Бондарева и Ю. В. Колосова [1], анализируя взаимосвязь между преподавателем и работодателем, отмечают, что данное взаимодействие практически отсутствует, а это приводит к возникновению разрыва между теоретическим и практическим обучением.

По мнению О. Е. Пермякова [7], выработке общих требований к профессиональной подготовке препятствуют:

- ✓ изменение и повышение требований к качеству подготовки специалистов со стороны работодателей вследствие динамично развивающейся отечественной экономики;

- ✓ инерционность отечественной системы образования;

- ✓ недостаточная разработанность теоретических основ формирования требований к результатам освоения образовательных программ;

- ✓ противоречивость в подходах к детализации требований к качеству подготовки со стороны «рынка труда» и «рынка образования».

Все вышеперечисленное обуславливает необходимость согласованности между запросами работодателей к профессионализму выпускников и требованиями преподавателей, осуществляющих процесс формирования профессиональной компетентности студентов в образовательных учреждениях. Этому, на наш взгляд, будет способствовать целенаправленная деятельность субъектов системы профессионального образования по организации и проектированию процесса обучения будущих специалистов с учетом изменений, постоянно происходящих в профессиональной сфере. На основе научных трудов С. Я. Батышева, А. М. Новикова [8] нами определены формы социального партнерства работодателей и преподавателей в профессиональной подготовке специалистов (см. таблицу на с. 123).

Представители профессиональной среды формулируют требования как к количеству (целевой заказ), так и к качеству подготовки кадров, а вузы удовлетворяют эти требования.

Основные формы социального партнерства работодателей и преподавателей в профессиональной подготовке специалистов

Формы социального партнерства	Пути реализации
Разработка содержания теоретической подготовки	Разработка и обновление основной образовательной программы, обсуждение содержания и разработка рабочих программ и учебно-методических комплексов дисциплин
	Проведение методических семинаров с целью мониторинга качества подготовки кадров
Разработка содержания практической подготовки	Обсуждение содержания и разработка учебной программы по производственной практике, итоговой государственной аттестации
Прямое участие работодателей в подготовке кадров	Проведение работодателями учебных занятий по дисциплинам общепрофессиональной и профессиональной направленности
Анализ сформированности материальной базы подготовки	Проведение методических семинаров с целью определения требований к материальной базе для качественной подготовки кадров
Совместный контроль и оценка полученных знаний, умений и навыков в процессе подготовки кадров	Проведение комплексных просмотров с целью выявления уровня знаний, умений и навыков обучающихся
Согласование требований к выпускной квалификационной работе	Определение состава выпускной квалификационной работы
Организация совместной работы по трудоустройству выпускников	Установление контактов с представителями профессиональной среды, регистрация и выполнение индивидуальных заявок от работодателей, информирование обучающихся о вакансиях работодателей
Организация творческой деятельности студентов	Участие работодателей в качестве руководителей творческих работ обучающихся для представления их на выставках, конкурсах по специальности, научных конференциях
	Участие работодателей в качестве руководителей выпускной квалификационной работы
	Привлечение работодателей в качестве потенциальных заказчиков для формирования умений решать профессиональные задачи

Формы социального партнерства работодателей и преподавателей стали основой разработки программы взаимодействия с работодателями, которая была реализована в учебном процессе подготовки бакалавров по направлению «Дизайн» на базе ФГБОУ ВПО «Амурский государственный университет» в 2009—2013 годах в Благовещенске.

Участие работодателей в разработке и обновлении основной образовательной программы реализуется в подготовке бакалавров путем проведения следующих методических семинаров: «Разработка учебно-методических комплексов и рабочих программ дисциплин по направле-

нию «Дизайн»», «Проблема междисциплинарных связей в обучении бакалавров», «Тематика заданий на курсовое и дипломное проектирование», «Итоги курсового и дипломного проектирования», «О методическом обеспечении профессиональных дисциплин». В ходе обсуждения рассматриваются вопросы, касающиеся профессиональной подготовки кадров, с целью мониторинга качества образовательного процесса. В результате совместной деятельности преподавателей и работодателей по конструированию содержания обучения бакалавров по направлению «Дизайн» составляются учебные планы, рабочие программы и учебно-методиче-

ские комплексы дисциплин и производственной практики, требования и критерии оценки к курсовому проектированию и итоговой государственной аттестации.

Прямое участие работодателей в учебном процессе заключается в привлечении представителей профессиональной среды к проведению учебных занятий по основам производственного мастерства, проектированию и производственной практике. В ходе исследования мы проанализировали участие работодателей и их представителей в профессиональной подготовке дизайнеров за последние пять лет. Анализ показал, что количество работодателей, вовлеченных в учебный процесс в 2013 году, увеличилось в пять раз по сравнению с 2009 годом.

Участие работодателей в учебном процессе обеспечивает не только профессиональную компетентность бакалавров в решении профессиональных задач, но и поднимает профессиональную подготовку будущих дизайнеров на более высокий качественный уровень.

В подготовке дизайнеров к профессиональной деятельности большое значение имеет материально-техническое обеспечение учебного процесса. Анализ соответствия материальной базы современным требованиям рынка труда осуществляется в рамках ежегодного совместного семинара на тему «Обеспечение учебного процесса профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Дизайн»».

Развитию мотивационно-ценностного отношения будущих бакалавров к профессиональной деятельности способствует осуществление совместного контроля и оценки полученных зна-

ний, умений и навыков путем проведения комплексных просмотров студенческих работ с привлечением работодателей. В ходе совместного обсуждения анализируются и оцениваются качество вы-

полнения проектов, согласование и разработка заданий для проведения учебных занятий и курсового проектирования.

Формирование мотивационно-ценностного отношения будущих бакалавров к профессиональной деятельности также обеспечивается согласованием с работодателями требований к выпускной квалификационной работе. Для этого проводится совместный методический семинар «Требования к выпускной квалификационной работе бакалавров по направлению «Дизайн»». Выпускная квалификационная работа представляет собой законченную разработку, систематизирующую полученные во время теоретического и практического обучения знания, умения и навыки. Она направлена на определение уровня профессиональной компетентности будущих бакалавров к выполнению самостоятельной практической деятельности, предусматривающей решение комплекса профессиональных задач. В ходе проведения методического семинара совместно с работодателями был сформирован состав выпускной квалификационной работы в зависимости от профиля подготовки.

Важным фактором формирования мотивационно-ценностного отношения обучающихся к профессиональной деятельности является организация совместной работы преподавателей и работодателей по трудоустройству выпускников, предусматривающей проведение следующих мероприятий: Workshop в рамках Международного фестиваля «Арт-пространство — Амур» (Благовещенск); городские выставки лучших работ студентов кафедры дизайна АмГУ (Центральный выставочный зал и Амурский областной краеведческий музей); защита отчетов по производственной практике и дипломных проектов. На эти мероприятия приглашаются работодатели с целью дальнейшего сотрудничества по вопросам последующего трудоустройства выпускников: регистрируются индивидуальные заявки от предприятий по подбору кандидатов на ва-

Прямое участие работодателей в учебном процессе заключается в привлечении представителей профессиональной среды к проведению учебных занятий по основам производственного мастерства, проектированию и производственной практике.

кантные места и их выполнение; размещаются вакансии от работодателей на информационном стенде кафедры.

Специфика дизайна обуславливает наличие у дизайнера опыта творческой деятельности, в формировании которого принимают участие работодатели в качестве руководителей творческих работ студентов с целью их представления на выставках, конкурсах по специальности и научных конференциях. Совершенствование опыта творческой деятельности обучающихся обеспечивается участием работодателей в качестве потенциальных заказчиков курсовых проектов, например, «Разработка интерьера ресторана» (по заказу дизайн-студии «Кот»), «Разработка галереи дизайна и интерьеров мастерской «Архидея»» (по заказу студии архитектуры и дизайна «Архидея»), «Разработка театральных костюмов» (по заказу Амурского областного театра драмы).

Таким образом, на основе проведенного исследования мы выяснили, что одним из факторов формирования профессиональной компетентности будущих специалистов является социальное партнер-

ство преподавателей и работодателей в профессиональной подготовке кадров. Формами социального взаимодействия выступают: разработка содержания обучения; прямое участие работодателей в учебном процессе; анализ сформированности материальной базы; совместный контроль и оценка полученных знаний, умений и навыков в процессе профессиональной подготовки; согласование с работодателями требований к выпускной квалификационной работе; организация совместной работы по трудоустройству выпускников; организация творческой деятельности студентов. Хотелось бы подчеркнуть, что вовлечение работодателей в обучение на основе выработки форм социального партнерства работодателей и преподавателей позволяет осуществлять качественную подготовку, обеспечивающую формирование профессиональной компетентности будущих специалистов с учетом требований профессиональной среды.

Одним из факторов формирования профессиональной компетентности будущих специалистов является социальное партнерство преподавателей и работодателей в профессиональной подготовке кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бондарева, С. Р.* Противоречия и пути взаимодействия основных субъектов образовательной среды в реализации ФГОС-3 среднего профессионального образования / С. Р. Бондарева, Ю. В. Колосова // Региональная научно-практическая интернет-конференция «Философия образовательного учреждения в условиях реализации ФГОС нового поколения», 2012 г., 8 февраля // URL: http://lfostu.ucoz.ru/publ/filosofija_brazovatelnoغو_uchrezhdenija/problemy_realizacii_fgос_tretego_pokolenija/18.
2. *Борисова, А. А.* Качество профессиональной подготовки специалистов по управлению трудом: мнение экспертов / А. А. Борисова // URL: <http://www.uecs.ru/economika-truda/item/1415-2012-06-19-05-26-29>.
3. *Глушанок, Т. М.* Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования / Т. М. Глушанок // Современные проблемы науки и образования. — 2008. — № 6. — С. 80—83.
4. *Давыденко, Т. М.* Роль работодателей в процессе развития профессиональных компетенций студентов при реализации учебных и производственных практик / Т. М. Давыденко, А. П. Пересыпкин, Л. В. Верзунова // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 2. — С. 1—7.
5. *Лаврухина, Е. А.* Социальные спрос и заказ в образовании / Е. А. Лаврухина // URL: <http://credonew.ru/content/view/265/54/>.
6. *Олейникова, О. Н.* Социальное партнерство в сфере профессионального образования / О. Н. Олейникова // URL: <http://edu.rspp.ru/site.xp>.
7. *Пермяков, О. Е.* Развитие систем оценки качества подготовки специалистов : автореф. дис. ... докт. пед. наук / О. Е. Пермяков. — СПб., 2009. — 28 с.
8. *Профессиональная педагогика : учебник / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова.* — 3-е изд. — М. : ЭГВЕС, 2009. — 456 с.



КОНСТРУИРОВАНИЕ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ПО МАТЕМАТИКЕ*

С. В. НАПАЛКОВ,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры прикладной информатики
Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского
nsv-52@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы использования электронных образовательных ресурсов удаленного доступа с целью достижения требований ФГОС по математике. Раскрываются основы конструирования специализированных заданий для наполнения информационного контента тематического образовательного web-квеста по математике.

The author of the article tackles the problem of using the electronic educational resources of the remote access for the purpose of achieving the requirements of the federal state educational standards for mathematics. The author reveals the bases of designing the specialized tasks for filling the information content of a thematic educational web quest on mathematics.

Ключевые слова: *электронные образовательные ресурсы, ФГОС по математике, тематический образовательный web-квест, конструирование заданий по математике*

Key words: *electronic educational resources, the federal state educational standards on mathematics, a thematic educational web quest, designing of tasks on mathematics*

Изменения требований и задач обучения математике, происходящие сегодня в средней школе, во многом продиктованы внедрением ФГОС. Согласно стандартам, основные требования соотношены в четыре группы, связанные с формированием у учащихся таких компетентностей, как: *исследовательская* (готовность к разрешению определенных проблем в математической сфере); *готовность к самообразованию*; *информационная* (готовность к использованию информационных ресурсов в области математики) и *коммуникативная*.

Указанные требования конкретизируются через описание результатов обучения математике в основной школе *личностного, предметного и метапредметного* характера [1].

Для реализации рассмотренных требований можно использовать традиционные методы обучения, однако в современных условиях необходима информатизация образования, которая неизбежно приводит к трансформации всех компонентов образовательной системы, ее технологическому обновлению (это предусматривается требованиями ФГОС, во

* Статья подготовлена по результатам научных исследований в рамках Федерального задания Минобрнауки России, регистрационный номер 01201458168 «Видовое многообразие задачных конструкций продуктивного обучения математике».

многим соответствует уровню развития информационных средств обучения математике и, несомненно, отвечает потребностям и интересам учащихся). Для того чтобы это обновление выразилось в совершенствовании форм и методов обучения и воспитания, необходимо не только поставлять в школы современное оборудование и программное обеспечение, электронные средства учебного и образовательного назначения, но и организовать специальную подготовку работников системы образования в области создания и использования средств информационных технологий в повседневной профессиональной деятельности.

Необходимость этой подготовки обусловлена тем, что современный учитель должен не только обладать фундаментальными знаниями в своей предметной области, но и хорошо знать возможности ИКТ и уметь применять их в учебном процессе. Учитель математики должен уметь использовать эти средства как в качестве *объекта изучения*, так и в качестве *средства обучения*. Данные средства постоянно развиваются, поэтому учитель должен не только следить за развитием цифровых технологий, но и постоянно совершенствовать методы, средства обучения и способы организации практической и познавательной деятельности учащихся, реализуемые с использованием средств электронных образовательных ресурсов, осваивать и применять на практике автоматизированные системы управления учебно-воспитательным процессом.

Широкие возможности компьютерных технологий делают наглядными и доступными абстрактные математические понятия и способы действий, способствуют вовлечению каждого ученика в процесс работы над заданиями, позволяют ребенку осваивать учебный материал в индивидуальном темпе. Благодаря яркой анимации и интерактивному сопровождению уроки математики становятся не только

полезными, но и привлекательным для школьников.

В то же время современная школа ищет принципиально новые способы взаимодействия «ученик — учитель», «ученик — ученик», «школа — вуз». Одним из таких способов могут выступать *электронные образовательные ресурсы удаленного доступа* — комплекс элементарных учебных модулей (фрагменты текста, иллюстрации, аудио- и видеофрагменты, анимации, интерактивные модели, «виртуальные лаборатории»), которые можно по отдельности либо целыми наборами (тематическими «коллекциями») переписывать на свой компьютер, а затем применять в учебном процессе по той или иной теме.

Электронные образовательные ресурсы удаленного доступа рекомендуется использовать как дополнительное средство обучения, технологическое обновление математического образования сельских школьников в сочетании с другими компонентами учебно-методического комплекса: на внеклассных занятиях по математике, при подготовке домашнего задания.

Электронные образовательные ресурсы, в частности, образовательные веб-квесты по математике, можно использовать как эффективное средство технологического обновления математического образования сельских школьников, если они тесно связаны с образовательным процессом и рассматриваются в контексте решения основных задач обучения математике.

Мы будем говорить о применении тематического образовательного web-квеста по математике. Он предназначен для работы на заключительных этапах изучения учебной темы. Его дидактическая направленность — обобщение, систематизация знаний, приведение их в целостную систему.

Современный учитель должен не только обладать фундаментальными знаниями в своей предметной области, но и хорошо знать возможности ИКТ и уметь применять их в учебном процессе.

Под *тематическим образовательным web-квестом* мы понимаем такой web-квест, который имеет информационный контент, определяющийся содержанием учебной темы, целями и задачами ее изучения, и предполагает выполнение учащимися поисково-познавательных заданий по поиску и отбору информации с использованием интернет-ресурсов, способствующих систематизации и обобщению изученного материала, его обогащению и представлению в виде целостной системы. При обучении математике в основной школе считаем целесообразной игровую форму выполнения web-квестовых заданий при ролевом самоопределении учащихся [4].

Причин для использования образовательных web-квестов достаточно много: легкий способ включения Интернета в учебный процесс, при этом не требуется особых технических знаний; квесты развивают критическое мышление, а также умения сравнивать, анализировать, классифицировать, мыслить абстрактно; у учащихся повышаются активность и мотивированность изучения математики; они воспринимают задание как нечто «реальное» и «полезное», что способствует повышению эффективности обучения.

Для реализации указанных возможностей при конструировании тематического образовательного web-квеста по математике, на наш взгляд, целесообразно выбирать следующие составляющие информационного контента:

✓ *Теория* — содержит информацию, учебно-познавательные задания, позволяющие углубить имеющиеся знания,

получить целостное представление об их месте и роли в изучаемой теории;

✓ *Приложения* — включает сведения и учебно-познавательные задания, расширяющие представления о возможных применениях изученного в учебной теме математического аппарата;

✓ *Проблемы* — аккумулирует информацию и учебно-познавательные задания исследовательского характера, позволяющие отыскивать (или открывать) неизвестные учащимся факты, закономерности, свойства, формулы или сведения, связанные с учебным материалом изученной темы;

✓ *Архивы* — содержит сведения историко-биографического характера, касающиеся учебного материала темы, и учебно-познавательные задания по их упорядочиванию, хронологическому или сюжетному представлению;

✓ *Ошибки* — включает информацию о больших и малых заблуждениях, курьезных случаях, распространенных или единичных ошибках по учебному материалу темы, имевших место когда-либо или кем-либо, а также учебно-познавательные задания по их анализу и отысканию возможных путей предупреждения [2].

Каждая из составляющих соотносена с той или иной областью ролевого самоопределения ученика: «Теоретик», «Практик», «Исследователь», «Историк», «Ошибковед».

Исходные посылы и общее направление выделения основных компонентов информационного контента тематического образовательного web-квеста представлены на схеме на с. 129.

Логическими компонентами освоения учеником электронной образовательной оболочки тематического web-квеста по математике выступают следующие шаги:

✓ I шаг — переход по ссылкам на интернет-ресурсы, электронные образовательные ресурсы удаленного доступа и т. п.;

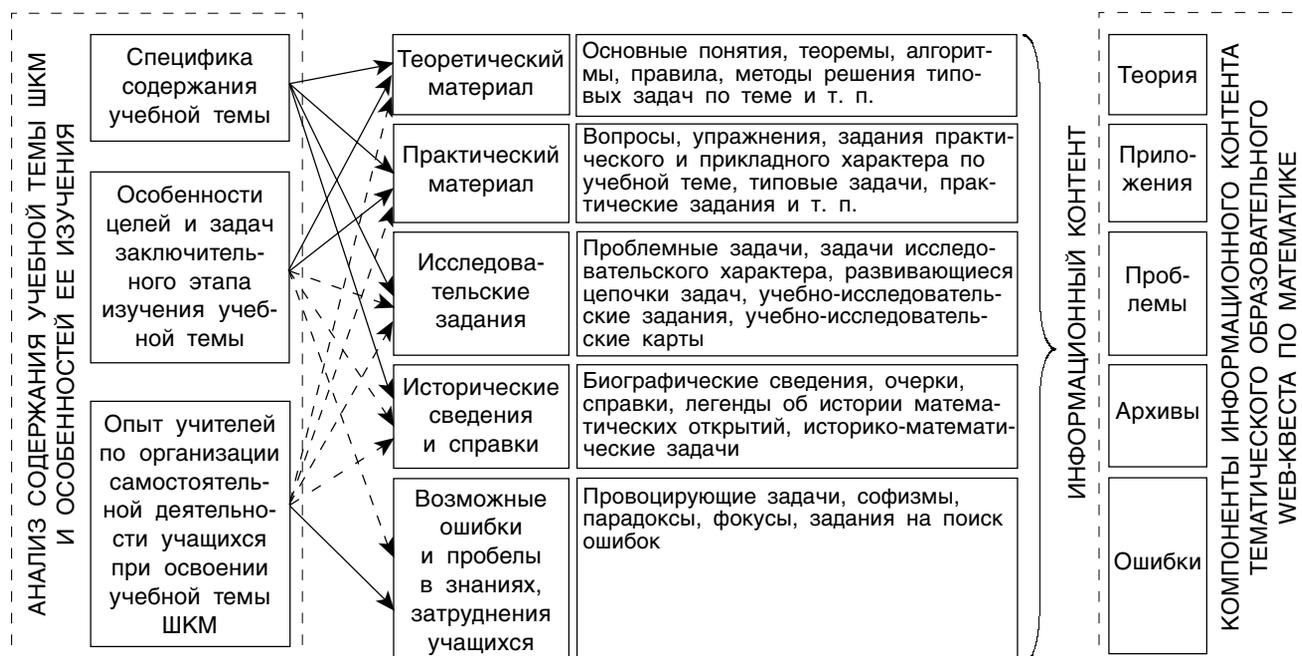
✓ II шаг — использование готовых материалов: примеров решения задач, шаблонов, таблиц, схем, бланков, инструкций и т. п.;

✓ III шаг — просмотр дополнительной литературы, других источников информации и т. п.

Самое главное в web-квесте — это путешествие школьников по Всемирной

При обучении математике в основной школе считаем целесообразной игровую форму выполнения web-квестовых заданий при ролевом самоопределении учащихся.

Логика выделения компонентов информационного контента тематического образовательного web-квеста по математике



паутине в поисках ответов на задания квеста. Учителю необходимо дать некоторые ссылки, которые помогут учащимся найти ответы на поставленные вопросы.

Исходя из особенностей конструирования тематического образовательного web-квеста, создается описание последовательности действий, ролей и ресурсов, необходимых для выполнения заданий (ссылки на интернет-ресурсы и любые другие источники информации), а также вспомогательные материалы (примеры, шаблоны, таблицы, бланки, инструкции и т. п.), которые позволяют более эффективно организовать работу над квестом.

Задание является самой важной частью web-квеста. В нем заключается основная цель работы учащегося над проектом, оно руководит действиями учеников и побуждает их к выполнению задач, заложенных в квест его создателем, то есть учителем. Хорошее задание должно быть выполнимым и увлекательным, по-

буждать учащихся мыслить и самосовершенствоваться [3].

Содержательная специфика заданий (задачной конструкции) информационного контента тематического образовательного web-квеста по математике определяется совокупностями требований, соотнесенных:

- ✓ с целевой направленностью web-квеста;
- ✓ с дидактическими задачами, решение которых связывается с его выполнением;
- ✓ со структурными особенностями заданий;
- ✓ с характером мыслительной деятельности, происходящей при их выполнении.

В качестве иллюстрации приведем примеры заданий, составленных с учетом выделенных требований по одному из компонентов тематического образовательного web-квеста.

Пример 1

Тема: «Квадратные уравнения». За-

дачная конструкция информационного контента компонента «Теория» тематического образовательного web-квеста:

Цель: систематизировать теоретические сведения о решении квадратных уравнений; для этого нужно:

✓ *узнать:*

— *определения* понятий, используемых в теории решения квадратных уравнений;

— *взаимосвязи* изученных понятий друг с другом;

— *зависимости*, отраженные в формулировках утверждений, касающихся решения квадратных уравнений;

✓ *создать:*

— *тезаурус* темы «Решение квадратных уравнений»;

— *опорный конспект* темы «Решение квадратных уравнений»;

— *структурную схему* системы понятий «Квадратные уравнения».

✓ *оформить отчет* (электронный ресурс).

Пример 2

Тема: «Квадратные уравнения». Задачная конструкция информационного контента компонента «Проблемы» тематического образовательного web-квеста:

Цель: выполнить учебное исследование; для этого нужно:

✓ *узнать:*

— *какие свойства* квадратного трехчлена применяются при решении нестандартных задач;

— *сколькими способами* может быть решено квадратное уравнение;

— *как зависят* решения квадратного уравнения от значения параметра, входящего в него;

✓ *создать:*

— *презентацию* «Десять способов решения квадратного уравнения»;

— *анимационную презентацию* «Исследование решения квадратного уравнения с параметром»;

— *памятку* «Как оптимально решать квадратное уравнение».

✓ *оформить отчет* (электронный ресурс).

Использование методического содержания тематического образовательного web-квеста может быть организовано как:

✓ *печатная продукция:* учебное пособие с электронным приложением, учебно-методическое пособие, книжка-раскладушка и т. п.;

✓ *электронный образовательный ресурс удаленного доступа*, распространяемый на USB-носителях, компакт-дисках, через файлообменники и электронную почту в Интернете;

✓ *специализированный сайт* (создание образовательного web-портала).

Самый практичный из перечисленных способов использования образовательных web-квестов — создание собственного информационного контента: образовательного web-портала. Этот подход может быть реализован почти во всех учебных темах школьного курса математики: общими будут сайт, структура web-квеста и этапы его использования, а вариативным — содержательное наполнение: задания, вопросы, формы отчетности учеников.

Пример такого наполнения тематического образовательного web-квеста по теме «Квадратные уравнения» приведен на специализированном сайте www.MatematikUm.ucoz.ru.

Результаты работы могут быть представлены в виде компьютерных презентаций, ролевых игр, эссе, устных презентаций, выставок, портфолио, страниц web-сайтов, при этом становятся востребованными личностные качества учащихся, уровень их знаний и умений, мотивы учения, учебные возможности, индивидуальные возможности и др.

Работа учащихся в таком виде проектной деятельности, как web-квест, вносит разнообразие в учебный процесс, делает его живым и интересным. Технология может быть успешно использована на уроке и во внеурочной, индивидуаль-

Результаты работы могут быть представлены в виде компьютерных презентаций, ролевых игр, эссе, устных презентаций, выставок, портфолио, страниц web-сайтов.

ной работе. Эффективное использование тематических образовательных web-квестов по математике расширяет возможности информационного наполнения процесса обучения школьников, предоставляет возможность ученикам самостоятельно познавать, раскрывать математический потенциал, поскольку квесты могут быть использованы учащимися не только на уроках, но и в домашних условиях как дополнительный электронный образовательный ресурс.

В большинстве случаев учитель не владеет навыками работы с программным обеспечением или не располагает достаточным временем для создания образовательных ресурсов. В связи с этим разработку электронных ресурсов можно поручить группе учащихся в качестве интегрированного творческого задания, при этом необходимо четко сформулировать цель и обсудить идею создания. Чтобы обогатить «Медиатеку учителя математики», также можно воспользоваться ресурсами Интернета.

Электронные образовательные ресурсы удаленного доступа открывают перед

учащимися огромные познавательные возможности, зачастую превращая детей из пассивных наблюдателей в активных участников виртуальных экспериментов.

Создание учителем образовательных web-квестов является оптимальным вариантом, поскольку их конструирование отвечает оригинальному видению учебного материала и конструированию урока.

В целом можно говорить о том, что использование тематических образовательных web-квестов по математике позволяет во многом реализовать основные требования ФГОС по формированию четырех групп компетентностей: *исследовательской*; готовности к *самообразованию*; *информационной* и *коммуникативной*. Кроме того, что применение тематических образовательных web-квестов по математике на практике способствует достижению планируемых результатов обучения личностного, предметного и метапредметного характера [5].

Применение тематических образовательных web-квестов по математике на практике способствует достижению планируемых результатов обучения личностного, предметного и метапредметного характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543>.
2. *Зайкин, М. И.* Об общей структуре и содержательной специфике тематического образовательного Web-квеста по математике / М. И. Зайкин, С. В. Напалков // *Современные проблемы науки и образования* // URL: <http://www.science-education.ru/111-10511>.
3. *Напалков, С. В.* Поисково-познавательные задания тематического образовательного Web-квеста по математике как средство формирования ключевых компетенций учащихся / С. В. Напалков // *Фундаментальные исследования*. — 2014. — № 8 (часть 2). — С. 469—474.
4. *Напалков, С. В.* Тематические образовательные Web-квесты как средство развития познавательной самостоятельности учащихся при обучении алгебре в основной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Напалков. — Саранск : Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, 2013. — 25 с.
5. *Напалков, С. В.* Web-квест как средство развития инновационной стратегии образования / С. В. Напалков, Е. А. Первушкина // *Приволжский научный вестник*. — 2014. — № 8—2 (36). — С. 51—53.



ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВИРТУАЛЬНОГО ПРАКТИКУМА ПО ФИЗИКЕ

Н. В. БЕСПЯТЫХ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры математических
и естественнонаучных дисциплин
Института пищевых технологий и дизайна —
филиала ГБОУ ВПО НГИЭИ
bespiatix@yandex.ru

Современные образовательные технологии, используемые при проведении лабораторного практикума по физике, такие как виртуальный практикум, способствуют успешному решению образовательных задач по физике. Автором статьи предложена методика формирования и оценивания умений и компетенций у студентов вузов в процессе виртуального практикума.

Modern educational technologies applied when conducting laboratory practicum in physics — virtual practicum — facilitate successful solving of physics learning tasks. The author of the article proposed the methodology of formation and evaluation of skills and competencies of students at higher educational establishments during the virtual practicum.

Ключевые слова: *компетенции, физика, виртуальный практикум, лабораторные работы, умения, высшая школа, физика, студенты*

Key words: *competencies, physics, virtual practicum, laboratory work, skills, higher education, physics, students*

Учитывая особенность новых основных образовательных программ высшего профессионального образования, преподаватели высшей школы акцентируют сегодня внимание на результате образования, когда оцениваются не только сумма усвоенной студентами информации, но и их способность действовать в различных ситуациях профессиональной деятельности, применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Такой компетентностный подход при планировании и организации занятий требует использования современных образовательных технологий, способствующих решению поставленных задач, содействующих формированию у студентов необходимых общих и профессиональных компетенций.

Сегодня одной из эффективных образовательных технологий является «Виртуальный практикум» — новейший способ проведения практических и лабораторных работ. Виртуальный практикум по физике — это учебно-методический комплекс, в основу которого входят интерактивные модели, и с помощью которого студенты выполняют лабораторные работы. Виртуальная лаборатория не может полностью заменить реальную физическую установку, но при выполнении компьютерных лабораторных работ у студентов формируются определенные навыки, необходимые для выполнения реальных физических экспериментов. Удачное сочетание виртуального и реального практикумов помогает более глубоко усвоить суть протекающих процессов и представляет субъ-

ектам педагогического процесса дополнительные дидактические возможности:

- ✓ активизирует учебную деятельность студентов на этапе подготовки к практикуму;

- ✓ стимулирует самостоятельное изучение протекающих явлений;

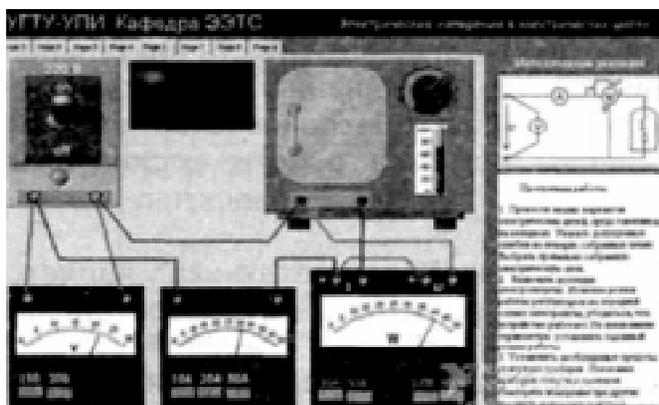
- ✓ приобщает к экспериментально-исследовательской деятельности.

Проведение виртуального практикума по физике на базе физической лаборатории решает не только дидактические задачи, помогая студентам приобрести навыки физического эксперимента, но и проблемы материально-технического обеспечения дисциплины, связанные со сложностью и дороговизной современного лабораторного оборудования. Создание же виртуальных лабораторных установок удовлетворяет главному требованию: идентичности визуального восприятия по отношению к реальной физической лабораторной установке. Виртуальные эксперименты на компьютере существенно дешевле, чем эксперименты с реальными устройствами, они позволяют использовать более широкий диапазон элементов и их параметров, обеспечивают разнообразие режимов работы исследуемых устройств, вариантов индивидуальных заданий при выполнении учебного лабораторного практикума. Это создает условия для активизации работы студентов, повышения эффективности учебного процесса, открывает ряд новых возможностей. Сегодня в учебных планах вузов увеличилось количество часов для самостоятельной работы студентов, а число аудиторных часов сократилось. При наличии качественного программного обеспечения студенты могут выполнять лабораторные работы самостоятельно на домашнем компьютере.

Виртуальный практикум позволяет работать на неограниченном количестве рабочих мест без дополнительных затрат на лабораторные установки.

Практикум содержит виртуальные лабораторные работы по всем разделам физики: механика, молекулярная физика

Виртуальная лабораторная панель «Электрические измерения в электрических цепях»



и термодинамика, электричество и магнетизм, оптика, квантовая оптика, атомная физика и физика атомного ядра и элементарных частиц, согласно рабочей программе учебной дисциплины для групп ВПО.

Например, при изучении раздела физики «Электричество и электромагнетизм», внедряя комплекс виртуального лабораторного практикума, используем виртуальный лабораторный стенд, моделирующий поведение и процессы, идентичные реальным устройствам. Виртуальная лабораторная панель «Электрические измерения в электрических цепях» позволяет создавать на экране монитора образы электрооборудования, измерительных приборов подобно реальным физическим устройствам. При ознакомлении студентов с электроизмерительными приборами и их характеристиками приобретаются навыки их подключения, оценки возможных погрешностей измерений. Виртуальная лабораторная установка позволяет моделировать ситуации, недопустимые на реальном оборудовании без материального ущерба при ошибочных включениях амперметра к зажимам источника и недостаточным пределом измерения вольтметра.

Все виртуальные лабораторные стенды используются и при изучении различных тем программного материала, и при выполнении практических работ. Напри-

мер, при изучении законов вращательного движения на маятнике Обербека, при изучении распределения Максвелла, затухающих колебаний, при исследовании процессов в электрической цепи синусоидального тока, при определении постоянной Планка спектрометрическим методом и т. д.

Успешному выполнению работ в виртуальном эксперименте способствуют следующие факторы:

✓ сочетание фотографий реальных физических приборов и их реального поведения во времени и пространстве обеспечивает эксперимент, визуально не отличающийся от реального аналога;

✓ ход работы и обработка результатов не отличаются от соответствующих в реальной работе;

✓ студенты также сталкиваются с переходными процессами и необходимостью выдержки по времени для снятия результатов;

✓ в моделях учтена случайная ошибка, вносящая погрешность в результат, благодаря чему данные, полученные разными студентами, также отличаются, как и при проведении работы на реальных установках.

Требования, предъявляемые к студентам при выполнении виртуального практикума, не отличаются от тех, которые

предъявляются при работе на реальных установках учебной физической лаборатории, но имеют свою специфику:

✓ знакомство с методическими рекомендациями по проведению

практикума и осознание цели эксперимента с использованием соответствующего программного обеспечения;

✓ распределение обязанностей при выполнении работы бригадным методом;

✓ «подготовка» виртуального оборудования к эксперименту;

✓ моделирование эксперимента на базе виртуальной лаборатории;

✓ компьютерный анализ конечных результатов и оформление отчета.

Физический эксперимент по-разному включается в процесс обучения:

✓ представляет самостоятельный объект изучения;

✓ служит доказательством правильности теоретических положений;

✓ помогает решать физические проблемы;

✓ формирует у учащихся практические умения экспериментального характера;

✓ знакомит студентов с экспериментальным методом физики.

При этом компьютер выполняет важные функции:

✓ для учащихся:

— информационную;

— обработки экспериментальной информации;

— многофункционального физического прибора;

✓ для преподавателя:

— контроля и оценки готовности студентов к выполнению работ;

— контроля и оценки способностей моделирования физических процессов;

— оценки умений и компетенций сформированных у учащихся в процессе практикума.

Внедрение компьютера в процесс обучения способствует формированию не только экспериментальных, но и исследовательских навыков. Установление связи теории и практики на основе экспериментальных исследований в специально оборудованных или виртуальных лабораториях — главная задача лабораторного практикума.

По своему назначению виртуальный практикум по физике можно классифицировать следующим образом:

✓ этап знакомства студентов с техникой эксперимента, теорией погрешностей и компьютерными методами обработки экспериментальных данных, с устройством и принципами работы измерительных приборов;

Установление связи теории и практики на основе экспериментальных исследований в специально оборудованных или виртуальных лабораториях — главная задача лабораторного практикума.

Таблица 1

**Этапы формирования умений
в процессе виртуального практикума**

✓ этап освоения компьютерных методов научных исследований при изучении различных разделов учебной дисциплины;

✓ этап формирования умений экспериментальных научных исследований по физике или производственной деятельности будущих профессионалов (таблица 1).

Формирование умений применения полученных знаний в практической деятельности, определения характера физического процесса по графику, таблице, формуле, самостоятельного проведения эксперимента и его анализа, приобретения новых знаний при самостоятельном выполнении эксперимента и научных исследований на всех этапах практикума служит убедительным показателем достижения высокого уровня успешности данного практикума.

Компьютерное сопровождение учебного курса способствует активному самообразованию студентов на аудиторных занятиях и в режиме удаленного доступа в домашних условиях. Такой комплексный интегративный подход в обучении не только помогает приобретать умения в освоении программного материала, но и обеспечивает инструментарий в формировании общих и профессиональных компетенций бакалавров:

✓ ОК-1 — способность представить современную картину мира, способность к анализу социально значимых процессов и явлений;

✓ ОК-5 — способность к работе в коллективе;

✓ ОК-6 — способность на научной основе организовать свой труд, оценить с большой степенью самостоятельности результаты своей деятельности;

✓ ОК-7 — способность получать и обрабатывать информацию из различных источников, готовность интерпретировать, структурировать и оформлять ее в доступном для других виде;

✓ ОК-10 — способность к обобщению, анализу, систематизации, постановке целей и выбору путей их достижения;

Этапы практикума	Сформированные умения				
	применение полученных знаний	моделирование эксперимента	анализ результатов	приобретение новых знаний	проведение научных исследований
1-й этап	+				
2-й этап	+	+	+		
3-й этап	+	+	+	+	+

✓ ОК-11 — способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях, способность использовать базовые методы исследовательской деятельности;

✓ ОК-12 — стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (таблица 2);

Таблица 2

**Формируемые в процессе
виртуального практикума общие компетенции**

№ п/п	Наименование общих компетенций							
	ОК-1	ОК-5	ОК-6	ОК-7	ОК-9	ОК-10	ОК-11	ОК-12
1	+	+	+	+	+	+		+
2		+	+		+	+	+	+
3	+	+	+		+	+		+
4		+	+		+	+		+
5	+	+	+	+	+	+	+	+

✓ ПК-1 — способность использовать законы естественных наук при решении профессиональных задач;

✓ ПК-3 — способность теоретического и экспериментального исследования;

✓ ПК-4 — способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (таблица 3 на с. 136).

Таким образом, благодаря модульным лабораторным комплексам — настольным микролабораториям у студентов формируются умения сочетать традиционные методики проведения практикума с методами внедрения и реализации информа-

Таблица 3

Формируемые в процессе виртуального практикума профессиональные компетенции

Наименование профессиональных компетенций	№ разделов программы, участвующих в формировании профессиональных компетенций*				
	1	2	3	4	5
П-1	+	+	+	+	+
П-3	+	+	+	+	+
П-4	+				+

* Раздел № 1 — механика, раздел № 2 — термодинамика, раздел № 3 — электричество и магнетизм, раздел № 4 — теория колебаний и волн, раздел № 5 — основы квантовой физики.

ционных технологий, что существенно помогает процессу обучения.

Эффективность учебных занятий с использованием виртуального практикума существенно выше. Выполняя самостоятельно творческое задание исследовательского характера, проходя весь путь исследования, студенты учатся виртуально решать реальную научную проблему, достигают достаточно высокого уровня исследовательских умений, а преподаватель при постоянном индивидуальном общении с учащимися имеет возможность максимально учесть и раскрыть личные способности каждого.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бегинин, Е. Н.* Университетский физический практикум — новый подход / Е. Н. Бегинин [и др.] // Физика в системе современного образования (ФССО-03) : труды седьмой Международной конференции, С.-Петербург, 14—18 октября 2003 г. : сборник статей / ред. кол.: С. В. Бубликов [и др.]. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — Т. 1. — 199 с.
2. *Гуревич, С. Ю.* Тенденции развития физического практикума в вузах / С. Ю. Гуревич // Физическое образование в вузах. — 1997. — Т. 3 — № 3. — С. 22—23.
3. Открытая физика (части 1 и 2) // URL: <http://www.physicon.ru>.
4. *Трофимова, Т. И.* Курс физики : учеб. пособ. для вузов / Т. И. Трофимова. — М. : Академия, 2010. — 560 с.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) / Министерство образования и науки РФ. — М., 2009.



УПРАВЛЕНИЕ РАЗРАБОТКОЙ АДАПТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

А. В. ИЛЬИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры управления, экономики и права
Челябинского института переподготовки
и повышения квалификации работников образования
avilyina@mail.ru

Создание доступной среды для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья — одна из приоритетных задач, стоящих перед системой образования. Необходимым условием решения указанной задачи является организация обучения детей с ОВЗ

по адаптированным образовательным программам. В данной статье представлены подходы к проектированию таких программ в условиях действующего законодательства.

Creating an accessible environment for the education of children with disabilities is one of the priorities facing the system of education. A necessary condition for the solution of this problem is the organization of training these children on adapted educational programs. The approaches to the design of these kinds of programs under the existing legislation are presented in this article.

Ключевые слова: *федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, общеобразовательная организация, адаптированная образовательная программа, дети с ограниченными возможностями здоровья, проектирование*

Key words: *federal state educational standard of general education, educational organization, adapted educational program, children with disabilities, design*

В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, определяющих новые подходы к качеству образования, реальным механизмом его достижения в школе является основная образовательная программа (далее — ООП). В то же время недостаточная разработанность нормативно-правовой базы по вопросам регулирования деятельности общеобразовательных организаций, в которых обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, обуславливает противоречие между объективной реальностью, связанной с реализацией требований ФГОС общего образования, и неготовностью образовательных организаций к данному процессу.

В рамках научно-методического сопровождения обучения детей с ограниченными возможностями здоровья по заданию Министерства образования и науки Челябинской области сотрудниками Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования разработаны и проходят апробацию методические рекомендации для руководителей образовательных организаций по проектированию адаптированных образовательных программ.

Анализ существующей нормативно-правовой базы федерального уровня [1; 3; 5;

7 и др.] позволяет утверждать, что общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется по адаптированным основным общеобразовательным программам (далее — АОП), которые рассматриваются как комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов, адаптированных для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, и при необходимости обеспечивает коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц [1].

Разработка и утверждение образовательных программ отнесены к компетенции образовательной организации, которая разрабатывает данный локальный нормативный акт согласно ФГОС общего образования и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ [1]. В то же время при разработке АОП в условиях действующе-

го законодательства необходимо учитывать, что сроки получения начального, основного и среднего общего образования устанавливаются ФГОС общего образования в отсутствие на сегодняшний момент нормативных оснований для реализации концепции специальных ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Соответственно, ФГОС общего образования является основным механизмом проектирования на уровне школы содержания образования, обеспечивающего его современное качество, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Важно отметить, что именно степень соответствия подготовки обучающихся федеральным государственным образовательным стандартам общего образования определена как комплексная характеристика качества общего образования [1]. Существенные проблемы возникают при разработке планируемых результатов освоения адаптированных образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Планируемые результаты освоения обучающимися адаптированной образовательной программы уточняют и конкретизируют общее понимание личностных, метапредметных и предметных результатов как с позиции организации их достижения в образова-

Именно степень соответствия подготовки обучающихся федеральным государственным образовательным стандартам общего образования определена как комплексная характеристика качества общего образования.

тельном процессе, так и с позиции оценки их достижения.

Отметим, что форму представления планируемых результатов общеобразовательная организация определяет самостоятельно, но в то же

время следует учесть необходимость отражения в разрабатываемых формах таких компонентов, как ведущие целевые установки и основные ожидаемые результаты; результаты на уровнях «выпускник научится» и «выпускник получит возможность научиться». Выделенные компоненты формулируются как конечные результа-

ты, достигаемые обучающимися по окончании определенного уровня образования. С целью прогнозирования и контроля достижения планируемых результатов в программах учебных предметов, курсов, курсов внеурочной деятельности и иных программах содержательного раздела адаптированной образовательной программы не только конкретизируются указанные результаты, исходя из возрастных и психофизиологических особенностей обучающихся, но и указываются способы их достижения.

Принципиально важным, по нашему мнению, является и то, что если обучающийся с ограниченными возможностями здоровья имеет сохранный интеллект, то при проектировании планируемых результатов необходимо руководствоваться требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. В случае если адаптированная образовательная программа разрабатывается для обучающихся с задержкой психического развития, умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра или обучающихся с сочетанными дефектами, то при проектировании планируемых результатов возможно осуществить сравнительную характеристику требований к результатам, представленных в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, и позиций, отраженных в проектах ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В качестве примера рассмотрим возможность представления для обучающихся с задержкой психического развития личностных результатов, выступающих структурным компонентом планируемых результатов. Так, в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования одним из личностных результатов освоения обучающимися образовательной программы является овладение ими начальными навыками адаптации. Данный результат в адаптированной образовательной прог-

рамме начального общего образования для обучающихся с ЗПР конкретизируется и включает в себя овладение ими умениями:

- ✓ различать учебные ситуации, в которых необходима посторонняя помощь для ее разрешения, с ситуациями, в которых можно найти решение самому;

- ✓ обратиться к учителю при затруднениях в учебном процессе, сформулировать запрос о специальной помощи;

- ✓ использовать помощь взрослого для разрешения затруднения, давать адекватную обратную связь учителю: «понимаю» или «не понимаю»;

- ✓ написать при необходимости SMS-сообщение, правильно выбрать адресата (близкого человека), корректно и точно сформулировать возникшую проблему и пр.

Следовательно, конкретизированные на основе системного анализа планируемые результаты в дальнейшем позволят педагогическому коллективу отобрать эффективный диагностический инструментарий. Систематизированные и конкретизированные планируемые результаты являются основанием для разработки содержательного и организационного разделов адаптированной образовательной программы.

Обобщая позиции, касающиеся проектирования планируемых результатов освоения обучающимися адаптированной образовательной программы, мы предлагаем алгоритм разработки рассматриваемого компонента, включающий в себя четыре этапа (аналитический, прогностический, проектировочный, результативный), на каждом из которых формируется определенный компонент адаптированной образовательной программы. На *аналитическом этапе* разработчикам необходимо изучить существующие нормативно-правовые и методические материалы, отражающие специфику организации образовательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. На основе детального анализа компонентов планируемых результатов осуществляется их систематизация по трем груп-

пам: личностные, метапредметные и предметные результаты, что позволяет в обобщенной форме сформулировать ведущие целевые установки и основные ожидаемые результаты.

На *втором (прогностическом) этапе* осуществляется разработка модели формирования (развития) личностных и метапредметных результатов, в которой образовательная организация

выстраивает траекторию развития обучающихся с учетом их индивидуальных потребностей и возможностей. В рамках конструирования рассматриваемой модели определяются подходы, необходимые для осуществления мониторинга качества общего образования. Детализация мониторинга представляется в адаптированной образовательной программе в компоненте «Система оценки достижения планируемых результатов».

На *третьем (проектировочном) этапе* осуществляется перевод сформулированных результатов на операциональный уровень. Здесь важно определить результаты, получаемые в ходе реализации части адаптированной образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений. Немаловажным является и определение единых подходов к представлению планируемых результатов.

Заключительный этап алгоритма — результативный — связан с выработкой на уровне образовательной организации единых подходов к оценке сформированности личностных, метапредметных и предметных результатов: определению критериев и показателей данной оценки, а также методов и способов осуществления системного мониторинга на уровне школы или конкретного учебного предмета. Данный компонент позволяет сформировать структурные компоненты раздела «Система оценки достижения планируемых результатов», а также при необхо-

Систематизированные и конкретизированные планируемые результаты являются основанием для разработки содержательного и организационного разделов адаптированной образовательной программы.

димости дает основания для корректировки локальной нормативной базы учреждения.

Реализация представленного алгоритма выстраивается на основе совместной проектной деятельности различных категорий педагогических работников, что позволит на различных уровнях образования определить единые подходы к отбору эффективных методик и технологий обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В заключение отметим, что при разработке АОП общеобразовательной организации целесообразно учитывать следующие нормативные требования к ее структуре и содержанию [3; 4; 5; 6]:

✓ АОП утверждается образовательной организацией самостоятельно с привлечением органов самоуправления, обеспечивающих государственно-общественный характер управления образованием;

✓ АОП должна быть преемственной по отношению к уровням образования;

✓ АОП определяет цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса на соответствующем уровне образования;

✓ АОП реализуется через урочную и внеурочную деятельность с соблюдением требований государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов; внеурочная деятельность организуется по направлениям и в формах, представленных в федеральных государственных стандартах общего образования;

✓ формы организации образовательного процесса, чередование урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации АОП определяет образовательная организация;

✓ в структуре АОП должно быть три раздела: целевой, содержательный и организационный; структура и содержание каждого раздела должны соответство-

вать требованиям ФГОС общего образования;

✓ по содержанию АОП включает обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательного процесса, представленные во всех трех разделах: целевом, содержательном и организационном;

✓ распределение обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса на уровнях начального общего и основного общего образования, представлены в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования;

✓ АОП должна обеспечивать достижение обучающимися планируемых результатов освоения образовательной программы в соответствии с требованиями, установленными ФГОС общего образования.

Таким образом, адаптированная образовательная программа является локальным нормативным актом образовательной организации нового формата, который обеспечивает достижение планируемых результатов и регламентирует содержание деятельности школы по обучению детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом специфики образовательной организации, с привлечением к ее разработке и реализации органов государственно-общественного управления.

В частности, содержание пояснительной записки АОП по сравнению с образовательной программой для здоровых обучающихся имеет ряд особенностей:

✓ в ней наиболее подробно представляется характеристика контингента обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, формы организации образовательного процесса (инклюзивно или в образовательной организации для обучающихся с ОВЗ, инклюзивно в общеобразовательном классе или в специально организованном классе (группе) и др.);

✓ описываются подходы к формированию организационных механизмов реализации АОП: особенности реализуемого

АОП должна обеспечивать достижение обучающимися планируемых результатов освоения образовательной программы в соответствии с требованиями, установленными ФГОС общего образования.

учебного плана (учебных планов), календарного учебного графика, плана (планов) внеурочной деятельности;

✓ кратко формулируются выводы о наличии и / или необходимости создания специальных условий для обучения тех категорий детей, для которых она разрабатывается [2].

Указанные позиции получают свое развитие через содержательный и организационный разделы, структура которых отражена в федеральных государственных образовательных стандартах. В программах содержательного раздела разработчики адаптированной образовательной программы описывают способы, средства, формы и технологии, которые обеспечивают достижение планируемых результатов, определенных для конкретной категории обучающихся с ОВЗ. Кроме того, содержание данного раздела отражает технологические аспекты достижения планируемых результатов с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей. В организационном разделе представляются общие рамки организации образовательного процесса,

а также механизмы реализации компонентов образовательной программы. При этом учебный план в совокупности с планом внеурочной деятельности составляют основной организационный механизм ее реализации. В то же время в данном разделе конкретизируются условия реализации адаптированной образовательной программы с учетом организационной структуры управления школой и механизмами ее взаимодействия с социальными партнерами.

Соответственно, от четко спланированной и согласованной деятельности административно-управленческого персонала, осуществляющего общее управление разработкой адаптированной образовательной программы соответствующего уровня образования, и согласованных действий педагогических работников образовательной организации зависит успешность образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

В программах содержательного раздела разработчики адаптированной образовательной программы описывают способы, средства, формы и технологии, которые обеспечивают достижение планируемых результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://www.consultant.ru>.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 г. № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» // URL: <http://www.consultant.ru>.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.09.2011 г. № 2357 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373» // URL: <http://www.consultant.ru>.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // URL: <http://www.consultant.ru>.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 26.11.2010 г. № 1241 «О внесении изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373» // URL: <http://www.consultant.ru>.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 г. № 373 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // URL: <http://www.consultant.ru>.



МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

И. В. ИВАНОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной педагогики и организации
работы с молодежью КГУ им. К. Э. Циолковского (Калуга)
IvanovaDIV@yandex.ru

В статье представлено авторское видение конструирования модели сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности в освоении ФГОС начального общего образования в условиях сельских школ. Особое внимание уделено анализу структурных компонентов модели, условиям ее реализации в образовательной практике. Модель может найти широкое применение в региональной образовательной практике в контексте организации внеурочной деятельности младших школьников.

The article presents the author's vision of constructing a model of self-support students in extracurricular activities in the development of the FSES initial general education in rural schools. Particular attention is paid to the analysis of the structural components of the model, the conditions of its implementation in educational practice. The model can be widely used in regional educational practice in the context of the organization of extracurricular activities younger students.

Ключевые слова: *модель сопровождения, внеурочная деятельность, федеральный государственный стандарт начального общего образования*

Key words: *model support, extracurricular activities, federal state standard primary education*

Характерной чертой современного этапа обновления образовательного процесса является ориентация на максимальную индивидуализацию сопровождения развития учащихся, призванной обеспечить достижение результатов и эффектов в их личностном, социальном и интеллектуальном развитии. Именно так ставится вопрос в федеральных государственных образовательных стандартах, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»,

в материалах национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Важной задачей деятельности образовательных организаций становится оказание помощи растущему человеку в процессе самосозидания и саморазвития. В воспитательной практике акцент постепенно смещается в сторону поддержки становления личности, развития способности к самореализации.

Активное распространение и внедрение в педагогическую реальность идей

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Калужской области в рамках проекта проведения научных исследований по теме «Разработка и апробация модели сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности в условиях освоения ФГОС начального общего образования (на примере сельских школ Калужской области)», проект № 14-16-40007.

гуманизации образования позволило отечественным дидактам и практикам выделить проблему создания условий комплексной поддержки и сопровождения в образовании индивидуальной траектории становления личности человека, его саморазвития. По словам отечественных психологов Г. А. Цукерман, Б. М. Мастерова, «проблема саморазвития буквально ворвалась в современное педагогическое сознание» [12, с. 6]. Взгляды отечественных психологов на проблему саморазвития личности едины в принципиальном утверждении, согласно которому в процессе саморазвития человек приобретает много новых качеств и способностей, которые ранее не были актуализированы, что демонстрирует большую широту смысла саморазвития (К. А. Абульханова-Славская, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, Н. Н. Михайлова, Н. А. Низовских, А. Б. Орлов, Г. А. Цукерман, И. С. Якиманская и др.) [8].

В качестве одного из условий, способного обеспечить саморазвитие учащихся, в современной образовательной практике выступает внеурочная деятельность, которой сегодня отведена особая роль в развитии и воспитании подрастающего поколения. Согласно материалам по внедрению ФГОС начального общего образования (далее — ФГОС НОО), под *внеурочной деятельностью* следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Эта деятельность принципиально отличается от учебной и призвана решать задачи обеспечения благоприятной адаптации ребенка в школе, оптимизации учебной нагрузки, улучшения условий для развития ребенка, а также учет возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Сквозной, интегрирующей линией решения задач внеурочной деятельности является комплексное (психолого-педаго-

гическое, методическое, информационное) сопровождение процесса внутреннего развития личности каждого учащегося в пространстве внеурочной деятельности.

Особую актуальность проблема сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности приобретает сегодня в условиях сельских школ, поскольку, во-первых, в сельской местности остро стоит проблема профилактики правонарушений, наркомании и других асоциальных проявлений среди несовершеннолетних, что выявляет потребность в организации социально значимого досуга; во-вторых, многие сельские школы в Калужской области с 2013/2014 учебного года перешли на реализацию ФГОС НОО, что предопределило необходимость проектирования и реализации индивидуальных траекторий развития учащихся с учетом их индивидуально-психологических особенностей, в связи с чем учителя столкнулись с рядом трудностей методического и психолого-педагогического характера.

Вместе с тем следует констатировать, что сегодня отсутствует теоретико-методологическая проработка модели сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности. Одним из путей решения данной проблемы выступает проектирование и реализация модели сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности в условиях освоения ФГОС НОО (на примере сельских школ Калужской области), которая обеспечит личностное, интеллектуальное и социальное саморазвитие учащихся.

Модель сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности в освоении ФГОС НОО в сельских школах видится как система:

✓ включающая в себя структурные блоки: методическое, психолого-педагогическое и информационное сопровождение саморазвития учащихся;

✓ основанная на принципах гибкости, вариативности, индивидуализации, твор-

Сегодня отсутствует теоретико-методологическая проработка модели сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности.

ческого взаимодействия (термин по В. И. Слободчикову) всех участников образовательного процесса, учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, региональных особенностей образовательного пространства сельских школ;

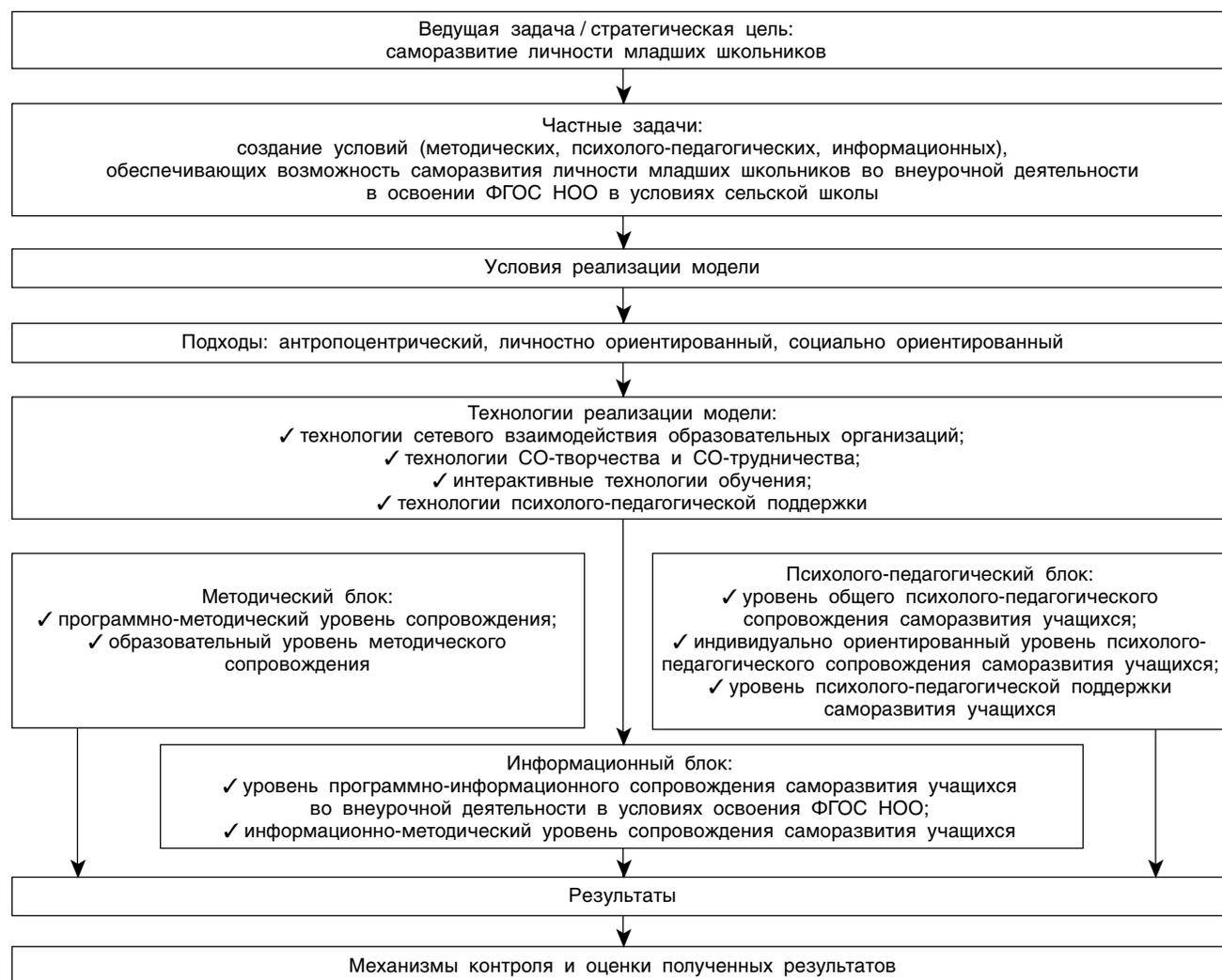
✓ опирающаяся на выработанные адекватные механизмы психолого-педагогического сопровождения учащихся (активно-деятельностная основа притязаний на признание, соподчинение мотивов в иерархичном превалировании нравственных норм, наличие мотива самопринятия и

стремления к саморазвитию, профилактика и коррекция негативных психологических образований [8, с. 252]);

✓ оснащенная технологией мониторинга измерения результатов ее функционирования касательно каждого структурного блока (методического, психолого-педагогического, информационного) [1; 3; 9].

Авторская модель сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности в освоении ФГОС НОО в условиях сельских школ (далее — модель) представлена на схеме.

Модель сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности в освоении ФГОС начального общего образования в условиях сельских школ



Реализация модели способствует саморазвитию учащихся во внеурочной деятельности в освоении ФГОС НОО. В качестве *частных задач* определены следующие: создание условий (методических, психолого-педагогических, информационных), обеспечивающих возможность саморазвития личности учащихся во внеурочной деятельности в освоении ФГОС НОО в условиях сельской школы.

Модель требует соблюдения перечня *условий*, позволяющих реализовать основные концептуальные идеи саморазвития учащихся во внеурочной деятельности:

- ✓ учет регионального компонента образовательного пространства сельской школы;

- ✓ создание и поддержание развивающей среды внеурочной деятельности;

- ✓ обновление форм и методов внеурочной деятельности через включение таких, которые способствуют осуществлению самопознания и саморазвития учащихся;

- ✓ модернизация методической базы пространства внеурочной деятельности сельских школ с учетом требований ФГОС НОО, имеющихся образовательных запросов и предложений;

- ✓ выбор и использование адекватных механизмов методического, психолого-педагогического и информационного сопровождения с учетом ресурсов конкретной сельской школы, индивидуальных психологических особенностей учащихся;

- ✓ оснащение модели диагностическим комплексом;

- ✓ повышение профессиональной компетентности задействованных участников образовательного процесса в области реализации модели.

Структурно модель представляется в единстве трех блоков: методического, психолого-педагогического и информационного.

Методический блок включает в себя два уровня:

- ✓ *программно-методический уровень сопровождения* представлен разработкой авторских программ внеурочной деятельности по линии ФГОС НОО и методиче-

ских рекомендаций по их реализации, подготовкой методических материалов для учителей по вопросам составления индивидуальных маршрутов саморазвития младших школьников во внеурочной деятельности, а также использованию приемов самопознания и саморазвития в условиях внеурочной деятельности;

- ✓ *образовательный уровень методического сопровождения* представлен проведением семинаров для учителей по тематике реализации авторских программ внеурочной деятельности для младших школьников, обучающих семинаров по проектированию программ внеурочной деятельности разной направленности по линии ФГОС НОО. Предусмотрена организация индивидуальной методической помощи учителям в модернизации имеющихся и разработке новых программ внеурочной деятельности с учетом направленности личности младших школьников и имеющихся ресурсов сельских школ, проведение мастер-классов, семинаров-практикумов по проектированию и реализации индивидуальных маршрутов саморазвития учащихся во внеурочной деятельности, использованию приемов самопознания и саморазвития.

Таким образом, методический блок модели в основном ориентирован на оказание методической помощи учителям (в данном случае сельских школ) по составлению программ внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС НОО и реализации методики, эффективной в плане осуществления самопознания и саморазвития учащихся младшего школьного возраста. Это определяет необходимость включения в состав участников реализации модели заместителей директоров школ по воспитательной работе, методистов организаций дополнительного образования детей, а также преподавателей вузов, имеющих возможность раскрыть не только методические основы, но и теоретические подхо-

Структурно модель представляется в единстве трех блоков: методического, психолого-педагогического и информационного.

ды к организации внеурочной деятельности в условиях ФГОС НОО по линии саморазвития учащихся.

Применительно к апробации методического блока модели сопровождения важно отметить, что коллектив ученых имеет методические разработки (авторские программы И. В. Ивановой «Мой новый мир» (программа социально-педагогической направленности для детей 6—8 лет) и «Маленький принц» (программа духовно-нравственного развития для детей 8—10 лет); авторская программа естественнонаучной направленности для учащихся 7—12 лет Н. Б. Скандаровой «Наш дом — Вселенная»), а также статьи в научно-популярных журналах по программно-методическому обеспечению внеурочной деятельности [2; 10; 11].

Вторым блоком модели является *психолого-педагогический*, который представлен тремя уровнями.

✓ Реализация *уровня общего психолого-педагогического сопровождения саморазвития учащихся* выражается в отборе пакета психодиагностических методик для изучения механизмов саморазвития личности младших школьников и проведении соответствующих психодиагностических процедур; сюда же входит проведение с учащимися тренингов саморазвития, тренингов развития коммуникативной и креативной сфер личности.

✓ Реализация *индивидуально ориентированного уровня психолого-педагогического сопровождения саморазвития учащихся* видится как проектирование и реализация индивидуальных маршрутов саморазвития младших школьников

во внеурочной деятельности [4]. Здесь уместно создание при школах экспериментальных лабораторий, куда входили бы учителя, психологи, родители (по желанию). Ведущей задачей лабораторий видится проектирование индивидуальных маршрутов саморазвития учащихся на

основе данных наблюдений, результатов диагностик направленности личности, пожеланий родителей, учета имеющихся образовательных возможностей конкретных школ. Важно заметить, что расширение спектра предоставляемых образовательных услуг — задача школы, и одним из путей решения данного вопроса является налаживание сетевого взаимодействия между школой и различными образовательными организациями, при этом в каждом отдельном случае механизмы взаимодействия определяются индивидуально.

✓ Третий уровень психолого-педагогического сопровождения — *уровень психолого-педагогической поддержки саморазвития учащихся*. Его реализация проводится в основном психологом, поскольку затрагивает индивидуальную психологическую работу с учащимися, направленную на снятие барьеров творческого самовыражения, снижение уровня негативных личностных и психологических образований, проведение психологических консультаций для учителей, учащихся, родителей [5; 6].

Психолого-педагогический блок модели, на наш взгляд, является одним из основополагающих, поскольку напрямую затрагивает работу с душой ребенка. От того, насколько педагоги и родители готовы психологически грамотно общаться с детьми, зависит процесс восприятия ребенком окружающего мира, самого себя, что предопределяет возможность самопринятия и саморазвития личности. Исходя из этого, важным звеном уровня психолого-педагогической поддержки является повышение психологической компетентности педагогов и родителей. Заметим, что коллективом ученых, подготовившим данную модель, изданы психолого-педагогические материалы для учителей и родителей по вопросам оказания психолого-педагогической поддержки детям [6; 7; 8].

Создание *информационного блока* модели вызвано технической необходимостью осуществления обработки большого объема информации применительно

От того, насколько педагоги и родители готовы психологически грамотно общаться с детьми, зависит процесс восприятия ребенком окружающего мира, самого себя, что предопределяет возможность самопринятия и саморазвития личности.

к системе учета и анализа результатов саморазвития учащихся во внеурочной деятельности, обработке диагностических данных, фиксации в режиме доступа индивидуальных маршрутов саморазвития каждого учащегося. Информационный блок модели представлен следующими уровнями:

✓ *программно-информационного сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности в условиях освоения ФГОС НОО* (создание информационно-образовательной системы, включающей в себя средства обработки и способной осуществлять учет результатов саморазвития отдельно взятого ребенка во временной области, статистическую обработку результатов саморазвития групп учащихся, сортировку и анализ данных согласно требуемым критериям);

✓ *информационно-методический* (подготовка материалов к проведению обучающих семинаров для учителей на тему «Использование информационно-образовательной системы сопровождения саморазвития учащихся») [1]. Специфика данного блока модели требует организации сотрудничества со специалистами информационного профиля. Важным результатом работы выступает обеспечение возможности для осуществления системного анализа диагностической и аналитической информации, формирования на основе рефлексии выводов и предложений методического, психолого-педагогического и управленческого характеров, направленных на повышение эффективности качества внеурочной деятельности, а также возможность диссеминации полученного опыта. Программный диск с руководством пользователя «Информационно-образовательная система сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности» может найти широкое применение в образовательной практике организаций различных типов и видов.

Содержание методического, психолого-педагогического и информационного блоков модели становится возможным при условии реализации *технологии сетевого*

взаимодействия образовательных организаций (сельская школа — образовательная организация дополнительного образования детей — высшее (среднее профессиональное) учебное заведение — сельские и городские школы); *технологии СО-творчества и СО-трудничества* (взрослых и детей); *интерактивных технологий обучения* (тренинговые технологии, модерации, кейс-стади и т. д.); *технологий психолого-педагогической поддержки* (психолого-педагогическая поддержка одаренных, гиперактивных, агрессивных, тревожных, застенчивых детей).

Результатами реализации модели выступают:

✓ положительная динамика саморазвития учащихся в контексте освоения программ внеурочной деятельности разной направленности;

✓ повышение профессиональной компетентности учителей, администрации в вопросах организации сопровождения саморазвития учащихся в условиях внеурочной деятельности по линии ФГОС НОО в условиях сельских школ;

✓ предоставление широких образовательных возможностей для саморазвития младших школьников во внеурочной деятельности в освоении ФГОС НОО в сельской школе через реализацию индивидуальных маршрутов саморазвития;

✓ объединение усилий образовательных организаций для внедрения современных технологий, инновационных проектов;

✓ повышение эффективности использования методических, информационных и психолого-педагогических ресурсов образовательных организаций, задействованных в реализации модели сопровождения;

✓ удовлетворение профессиональных запросов участников образовательного процесса.

Механизмами контроля и оценки полученных результатов являются:

Специфика данного блока модели требует организации сотрудничества со специалистами информационного профиля.

✓ мониторинг динамики уровня саморазвития младших школьников [9];

✓ мониторинг динамики профессиональной компетентности учителей и администрации в вопросах организации сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности по линии ФГОС НОО в условиях сельских школ [7];

✓ анализ индивидуальных маршрутов саморазвития учащихся, реализованных во внеурочной деятельности в освоения ФГОС НОО в условиях сельских школ;

✓ анализ задействованных методических, информационных и психолого-педагогических ресурсов образовательных организаций в сопровождении внеурочной деятельности (наличие методических, психолого-педагогических, информационных продуктов);

✓ определение возможности диссеминации достигнутого опыта реализации модели сопровождения в региональной образовательной практике;

✓ мониторинг степени удовлетворенности участников реализации модели ее ходом и результатами.

Представленная схема модели отражает концептуальный взгляд на сущность планирования описываемой деятельности, носит характер первичного содержательного наполнения и структурного проектирования. Завершенный вид модель

приобретет в итоге рефлексии ее апробации на базе сельских школ Калужской области: МКОУ СОШ д. Колыхманово, МКОУ СОШ д. Порослицы, МКОУ СОШ с. Щелканово Юхновского района Калужской области.

Прогнозируемая научная значимость исследования видится в том, что оно позволит внести вклад в систему инновационного проектирования содержания внеурочной деятельности учащихся в освоении ФГОС НОО в сельских школах; покажет возможность обновления содержания внеурочной деятельности в целях реализации личностного подхода в образовании; определит пути осуществления психолого-педагогического, методического и информационного сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности в условиях освоения ФГОС НОО; покажет эффективность использования инновационных технологий внеурочной деятельности в саморазвитии учащихся, активизации процессов позитивной социализации.

Модель сопровождения саморазвития учащихся может найти широкое применение в образовательной практике внеурочной деятельности в условиях освоения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Иванов, Н. Г.* Единая информационно-образовательная система: новый подход к реализации психолого-педагогического сопровождения саморазвития обучающихся внешкольных учреждений / Н. Г. Иванов, И. В. Иванова // Нижегородское образование. — 2012. — № 3. — С. 142—149.

2. *Иванова, И. В.* Модульная образовательная программа дополнительного образования детей «Человек — Вселенная» / И. В. Иванова. — Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2012. — 154 с.

3. *Иванова, И. В.* Мониторинг результатов и динамики развития личности воспитанников учреждения дополнительного образования детей / И. В. Иванова, Л. Г. Логинова // Образование личности. — 2013. — № 2. — С. 40—54.

4. *Иванова, И. В.* Проектирование и реализация индивидуальных маршрутов в условиях компетентного подхода в образовании / И. В. Иванова, Т. А. Финашина // Формирование ключевых компетенций обучающихся через разнообразные виды деятельности : сборник докладов Респуб. Макаренковских педагогических чтений : в 2 ч. — Ч. 1. — Абакан : РОСА, 2012. — С. 5—7.

5. *Иванова, И. В.* Психолого-педагогическая поддержка современных детей и подростков / И. В. Иванова // Психолого-педагогические основания формирования ценности здоровья, культуры здорового и безопасного образа жизни в системе образования : сборник научно-методич. материалов. — М. : АНО «ЦНПРО», 2013. — С. 100—104.
6. *Иванова, И. В.* Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития учащихся : учебно-методич. пособие / И. В. Иванова. — Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2013. — 355 с.
7. *Иванова, И. В.* Развитие психологической компетентности педагогов : учебно-методич. пособие / И. В. Иванова. — Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2012. — 150 с.
8. *Иванова, И. В.* Саморазвитие личности: психолого-педагогический аспект : монография / И. В. Иванова. — Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2013. — 265 с.
9. *Иванова, И. В.* Технология мониторинга развития личности учащихся в дополнительном образовании / И. В. Иванова, Л. Г. Логинова // Нижегородское образование. — 2013. — № 3. — С. 113—118.
10. *Логинова, Л. Г.* Программный ресурс дополнительного образования детей: опыт системного знания / Л. Г. Логинова // Методист. — 2011. — № 2. — С. 29—34.
11. *Скандарова, Н. Б.* Образовательная программа дополнительного образования детей «Наш дом — Вселенная» / Н. Б. Скандарова // Сборник программ лауреатов областного конкурса образовательных программ дополнительного образования детей. — Калуга : Креатив центр, 2011. — С. 5—41.
12. *Цукерман, Г. А.* Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. — М. : Интерпракс, 2000. — 288 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ



С. Н. СОРОКОУМОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры педагогики
и психологии ННГАСУ
4013@bk.ru



П. А. ЕГОРОВА,
студентка ННГАСУ
4013@bk.ru

В статье представлены основные положения концепции психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, а также ключевые направления работы психолога, включающие диагностическую, коррекционную и развивающую работу.

This article presents the basic concepts of psychological support for children with disabilities, as well as key areas of work of the psychologist, including diagnostic, remedial and developmental work.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическое сопровождение, психолог, субъект-субъектное взаимодействие

Key words: inclusive education, psychological support, psychologist, subject-subject interaction

Модернизация современной системы отечественного образования в соответствии с принципами гуманизации и индивидуализации предполагает максимальный учет психологических особенностей детей и создание условий, способствующих своевременному и полноценному развитию всех сторон личности ребенка. В современном российском обществе сложилась стойкая тенденция интенсивного роста количества детей с ограниченными возможностями здоровья различного генеза. Соответственно, на повестку дня ставятся вопросы полноценного развития ребенка как активного субъекта своей жизнедеятельности и оказания ему квалифицированной психологической помощи в данном направлении.

В последнее время различные аспекты проблемы интеграции вызывают повышенный интерес у многих специалистов коррекционной направленности. В современной специальной психологии достаточно теоретико-экспериментальных разработок, раскрывающих общие и специфические закономерности психического развития детей с ОВЗ в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

Сегодня психологическое сопровождение данной категории детей осуществляется в системе специального образования, проблемы инклюзивного обучения еще находятся на стадии дискуссии как понятийного аппарата, так и определения дифференцирования данной категории детей

в зависимости от характера и степени выраженности первичного дефекта и состояния вторичных отклонений.

Теоретическое осмысление концептуальных подходов и результативность практического воплощения технологий инклюзивного обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья еще проходит начальный период становления в системе общего образования, которое по многим вопросам дидактики, содержания программ и технологии обучения не учитывают особенности психофизического развития данного контингента. Вместе с тем вопрос о предоставлении равных возможностей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общей системе образования широко обсуждается мировой общественностью. В связи с этим осуществляется поиск оптимальных и целесообразных теоретических обоснований и практических разработок содержания и форм социального развития данной категории детей средствами как специального, так и общего образования.

Наше общество пока не готово к введению интегрированного обучения в систему общего образования, поскольку недостаточно отработаны как нормативно-правовые, так и содержательные аспекты обучения особых детей, не определены их права в отношении получения цензового образования. Эти и другие проблемы нашли свое отражение в исследованиях Е. Е. Дмитриевой, Н. А. Киселевой, В. И. Курбатова, А. Р. Маллера, Н. М. Назаровой, Г. Н. Пенина, К. Рейсвекван, С. Н. Сорокоумовой, Л. М. Ши-

В современном российском обществе сложилась стойкая тенденция интенсивного роста количества детей с ограниченными возможностями здоровья различного генеза.

пищиной, Н. Д. Шматко и др. Одной из основных проблем интегрированного обучения является недостаточная подготовленность и нехватка специалистов, особенно практических психологов и педагогов.

В последние годы растет и число исследований, в которых дошкольные этапы рассматриваются уже в контексте проблемы реформирования системы дошкольного воспитания и обучения в части инклюзии (Н. Н. Малофеев, М. М. Маркович, Н. Д. Шматко). Однако в практическом плане отечественная система дошкольного образования столкнулась с рядом трудностей:

✓ во-первых, при расширении границ инклюзии, если придать данному процессу организованный характер, остается неясным, как обеспечить каждому ребенку с ОВЗ уже с раннего возраста доступную и полезную для его развития форму интеграции;

✓ во-вторых, наличие материально-технического, программно-методического и кадрового обеспечения в массовых ДОО;

✓ в-третьих, каким образом максимально приблизить разнообразные виды помощи (медико-социальную и коррекционно-развивающую) к месту жительства ребенка, а также обеспечить родителей необходимой консультативной поддержкой.

Главная же трудность — возможность овладения общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки.

Мы полагаем, что для того чтобы определить образовательные потребности и возможности каждого ребенка с ОВЗ, необходима углубленная диагностическая работа. Обучение и воспитание данной категории детей будут эффективными только в том случае, если они строятся с учетом результатов углубленного психолого-педагогического обследования.

Ключевыми направлениями работы психолога ДОО с детьми с ОВЗ является диагностическая, коррекционная и развивающая работа. Основные задачи психологического сопровождения заключа-

ются в создании условий для сохранения и укрепления психофизического здоровья детей, а также максимальное содействие обучению в ведущих видах деятельности, личностно ориентированному пути становления ребенка, подготовке детей к социальным ситуациям развития и взаимодействия, поддержке и фасилитации личностных новообразований и кризисных особенностей возраста и, наконец, к созданию предметности в деятельности дошкольного и школьного психологического сопровождения.

При этом приходится констатировать факт отсутствия в современной специальной психологии комплексных теоретико-экспериментальных разработок, раскрывающих особенности психологического сопровождения детей с ОВЗ в массовую образовательную среду.

Так, требует особого научного осмысления вопрос интеграции проблемных и нормально развивающихся детей с различными образовательными потребностями, а также владение педагогом особыми психолого-педагогическими, психолого-дидактическими и психолого-технологическими компетенциями.

Все вышесказанное убеждает нас в том, что решение поставленных в исследовании задач в полной мере может быть достигнуто в рамках концептуальной модели психологического сопровождения старших дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ОВЗ рассматривается нами как процесс, включающий в себя стратегию и тактику профессиональной деятельности психолога, направленный на создание максимально благоприятных условий для интеграции детей с ОВЗ в социум их нормально развивающихся сверстников. Оно должно быть устремлено на овладение дошкольниками специальными компетенци-

Одной из основных проблем интегрированного обучения является недостаточная подготовленность и нехватка специалистов, особенно практических психологов и педагогов.

ями, обеспечивающими постепенное формирование у них системы социальных навыков поведения, продуктивных форм общения со взрослыми и сверстниками на основе партнерских субъект-субъектных отношений.

На основании вышесказанного можно сформулировать следующие теоретические принципы концепции:

✓ принцип *научности* заключается в соответствии комплекса средств и методов реализации требований современной зарубежной и отечественной психолого-педагогической и специально-психологической теории;

✓ принцип *комплексности* подразумевает многообразие и многоаспектность психологического сопровождения всех видов работы, реализуемой специалистами в соответствии с целями;

✓ принцип *последовательности и преемственности* базируется на взаимосвязи и взаимодополняемости средств и методов психологического сопровождения, реализующих систему деятельности специалистов в условиях инклюзии;

✓ принцип *уникальности и субъектности* личности состоит в признании индивидуальности ребенка: с одной стороны, его потребностей, интересов, склонностей, способностей, с другой — в признании его права на собственный путь и собственную траекторию развития.

Главными условиями реализации коррекционно-развивающего процесса стали: научно-обоснованное, скоординированное

управление направлениями психологического сопровождения (адаптацией, индивидуализацией и интеграцией), активная ролевая субъектная позиция всех участников образовательного процесса в ходе

коррекционно-развивающей работы в соответствии с требованиями современного дошкольного образования.

На основе данных положений и принципов была разработана инновационная

модель психологического сопровождения инклюзивного образования старших дошкольников с ОВЗ в массовую образовательную среду через формирование социально адаптивного ролевого поведения старших дошкольников с ОВЗ на основе партнерских субъект-субъектных отношений с целью развития у них жизненных и социальных компетенций [3] (см. схему на с. 153).

Цель, направления, основные содержательные теоретические и организационно-технологические положения разработанной инновационной модели формирования социально адаптивного ролевого поведения старших дошкольников с ОВЗ на основе партнерских субъект-субъектных отношений концептуально построены на основе следующих ключевых идей:

✓ органического единства психофизиологического и социального факторов развития детей с ОВЗ;

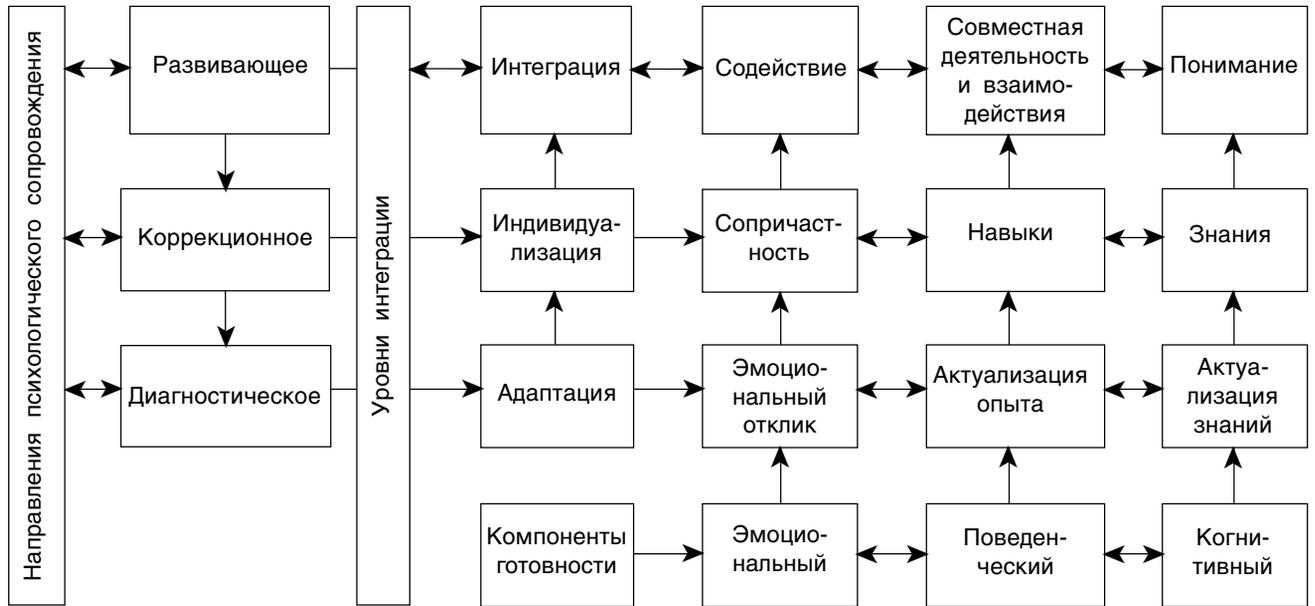
✓ ведущей роли социального фактора в организации субъект-субъектного взаимодействия в воспитательно-образовательном процессе.

Психологическое сопровождение дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзии должно начинаться как можно раньше и проходить с учетом сензитивных периодов развития ребенка, качественных возрастных психических новообразований через ведущие виды детской деятельности. Направления психологического сопровождения: диагностическая, коррекционная и развивающая работа должны способствовать выявлению зон актуального и ближайшего развития с учетом специфики развития ребенка. Образовательное пространство старших дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзии должна составлять особая социально-психологическая среда полифункционального детско-взрослого взаимодействия, построенная на принципах сопричастности, сотрудничества и содействия, которая и может являться основным условием эффективности учебно-воспитательного процесса в ДОУ в плане сохранения психологи-

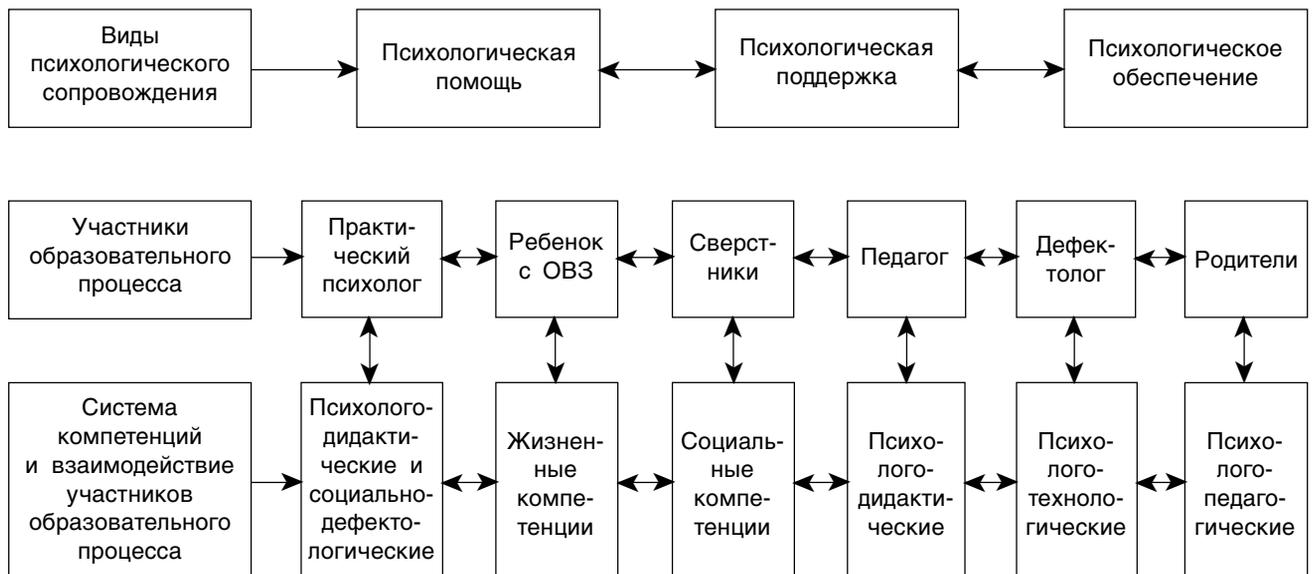
Направления психологического сопровождения: диагностическая, коррекционная и развивающая работа должны способствовать выявлению зон актуального и ближайшего развития с учетом специфики развития ребенка.

Модель психологического сопровождения инклюзивного образования старших дошкольников с ОВЗ в массовой образовательной среде

Формирование готовности старших дошкольников с ОВЗ к интеграции в социум



Виды и участники психологического сопровождения



ческого здоровья всех субъектов взаимодействия, их полноценного развития и личностного роста.

Главной целью в создании модели психологического сопровождения детей с ОВЗ является определение организационно-технологических, содержательных основ и разработка инструментария сопровождения такого ребенка, обеспечивающих успешную интеграцию. Для развития ребенка, имеющего ОВЗ, необходимо создание условий, при которых он мог бы осваивать процессы, связанные с социализацией. Это организация детской деятельности и формирование специальной среды в ДОО, которая представляет собой единство всех участников образовательного процесса, а также создание психологической помощи, поддержки и обеспечения с целью преодоления барьеров, возникающих на пути развития ребенка.

Центральная координирующая роль в реализации данной модели принадлежит практическому психологу ДОО. Он организует взаимодействие всех специалистов, оказывает помощь, поддержку в процессе продвижения детей на всех этапах сопровождения: диагностическом, коррекционном и развивающем.

Разработанная в данном исследовании концептуальная модель психологического сопровождения старших дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования построена в контексте гуманистической парадигмы реорганизации

стратегии современного специального образования. В связи с этим, учитывая названные выше подходы, мы выделили следующие взаимозависимые блоки модели:

✓ первый блок — формирование готовности старших дошкольников с ОВЗ к интеграции в социум;

✓ второй блок — виды и участники психологического сопровождения.

Первый блок включает в себя три направления психологического сопровож-

дения и, соответственно, три содержательных модуля: диагностический, коррекционный и развивающий.

Диагностический модуль предполагает комплексное и системное психологическое изучение ребенка с ОВЗ, что необходимо для разработки индивидуальной траектории и стратегии его образовательного маршрута. Диагностическое изучение организуется только в пределах тех заданий, которые доступны детям, и проводится с помощью высоко- и малоформализованных методов и методик. Потенциал ребенка в виде зоны ближайшего развития определяет возможности и темп усвоения новых знаний и умений. Определялись показатели уровней социальной готовности детей к интеграции в массовую образовательную среду, включающие эмоциональные, поведенческие и когнитивные проявления детей в совместной деятельности.

Теоретические и эмпирические разработки позволили выявить критериально ориентированные уровни, реализуемые в ведущих видах деятельности ребенка [1]. Были выделены три интеграционных уровня: первый уровень (высокий) — включенность в деятельность и содействие соответствует интеграции детей; второй уровень (средний) — частичная включенность в деятельность предполагает сопереживание, сочувствие и соответствует индивидуализации ребенка; третий (низкий) — фиксирует отклик, принятие и соответствует детской адаптации.

Эти возможности выявляются в процессе сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками при усвоении ребенком новых способов взаимодействия (Н. А. Киселева, И. Ю. Левченко, С. Н. Сорокоумова, В. В. Ткачева).

Качественный анализ результатов психодиагностического изучения ребенка определялся следующими параметрами:

✓ отношение ребенка к ситуации обследования и заданиям; способы ориентации ребенка в условиях заданий и его способы выполнения заданий;

Для развития ребенка, имеющего ОВЗ, необходимо создание условий, при которых он мог бы осваивать процессы, связанные с социализацией.

✓ соответствие действий ребенка условиям задания, характеру экспериментального материала и инструкции;

✓ продуктивное использование ребенком помощи взрослого;

✓ умение ребенка выполнять задание по аналогии;

✓ отношение ребенка к результатам своей деятельности;

✓ критичность в оценке своих достижений.

Коррекционный модуль включает технологический арсенал оказания помощи разным категориям дошкольников. Данный модуль позволяет реализовать социально-психологическую адаптацию детей в образовательной среде организации в условиях инклюзии. Данный модуль нацелен на создание оптимальных условий для раскрытия индивидуально-личностных особенностей детей на основе позитивного личностного ресурса ребенка. Основными задачами направления становятся выявление и преодоление недостатков, дефицитарности в развитии функциональных систем и личностных свойств. Коррекция является основным методом воздействия специалистов — дефектолога и практического психолога для оптимизации развития психических процессов, функций и гармонизации личностных свойств.

Данный модуль содержит методическое обеспечение и методы руководства индивидуальными, подгрупповыми и групповыми формами работы, которые позволяют сформировать позитивное отношение и навыки конструктивного взаимодействия, скорректировать социоэмо-

циональное состояние детей, навыки и формы социального взаимодействия (коммуникации, различные формы общения), способствовать снятию психологических барьеров и развивать «социальную связанность» во взаимоотношениях, а также формировать способность к эмпатии, пониманию переживаний, состояний и интересов партнеров в детских и детско-взрослых отношениях. Реализуются специальные формирующие программы, корригирующие особенности отношений, взаимодействий и позиций взрослых (родителей и педагогов) как субъектов образовательного процесса в условиях инклюзии.

Последний, *развивающий модуль* включает методическое обеспечение и методы руководства детской деятельностью и отношениями детей с постепенным усложнением задач взаимодействия и сотрудничества в детском и детско-взрослом сообществах. Создаются условия для расширения жизненных компетенций у детей с ОВЗ и социальных компетенций у их сверстников. Реализуются специальные развивающие программы, направленные на формирование духовно-нравственного осмысления, социальной толерантности всех участников образовательного процесса. Совершенствуются полифункциональные психолого-педагогические, психолого-дидактические, специально-дефектологические, психолого-технологические профессиональные компетенции специалистов.

Коррекция является основным методом воздействия специалистов — дефектолога и практического психолога для оптимизации развития психических процессов, функций и гармонизации личностных свойств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сорокоумова, С. Н. Организация психологической помощи дошкольникам в инклюзивном образовании / С. Н. Сорокоумова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2011. — Т. 13. — № 2 (5). — С. 1232—1237.
2. Сорокоумова, С. Н. Психологические особенности инклюзивного обучения / С. Н. Сорокоумова // Известия Самарского научного центра РАН. — 2010. — Т. 12. — С. 134—136.
3. Сорокоумова, С. Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : автореф. дис. ... докт. психол. наук / С. Н. Сорокоумова. — Н. Новгород, 2011. — 43 с.

**В 2014 году библиотека НИРО пополнилась изданиями
из серии «Работаем по новым стандартам»:**

Ермина Т. Я. Педагогические мастерские: инновационные технологии на уроках литературы: Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2013. 160 с. (Работаем по новым стандартам)

Книга опытного педагога из Санкт-Петербурга поможет учителю на уроках русского языка и литературы, элективных курсах и внеклассных занятиях провести педагогические мастерские разных типов: мастерские построения знаний, мастерские творческого письма, мастерские ценностных ориентаций.

Реализация методики педагогических мастерских, представленной в работе, позволит учителю развить самостоятельную исследовательскую деятельность школьников.

Развивающее обучение. Модель основной образовательной программы образовательного учреждения / А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, В. А. Воронцова [и др.]; под ред. А. Б. Воронцова. М.: Просвещение, 2013. 192 с. (Работаем по новым стандартам)

В пособии представлены три блока основной образовательной программы образовательного учреждения, работающего по системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова: целевой, содержательный и организационно-инструментальный. Показаны особенности планирования учебного процесса, организации внеучебной деятельности. Особое место занимает раздел, посвященный деятельности педагогического коллектива по достижению поставленных целей, финансированию и материально-техническому обеспечению школы.

Байбородова Л. В., Серебренников Л. Н. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: Пособие для учителей и разновозрастных групп: Пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2013. 175 с. (Работаем по новым стандартам)

В книге рассматриваются особенности реализации ФГОС начального и основного общего образования при организации проектной деятельности в разновозрастных группах. Дается характеристика проектной деятельности учащихся, проектов, которые они могут выполнить, и описание опыта выполнения индивидуальных, групповых и общешкольных проектов в сельских общеобразовательных организациях.

Пособие адресовано педагогам, руководителям общеобразовательных организаций, методистам.

Хромов Н. И. Основы безопасности жизнедеятельности. Проектирование образовательного процесса. М.: Просвещение, 2013. 80 с. (Работаем по новым стандартам)

В пособии раскрыты особенности преподавания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности», методы обучения и формы организации учебного процесса (урочные и внеурочные), даны комментарии к ключевым проблемам и понятиям предмета, приводятся рекомендации по проведению учебных сборов на базе воинской части.

Данное пособие разработано в помощь учителю, реализующему в своей практике требования к результатам освоения образовательной программы основного общего образования и основной образовательной программы среднего общего образования, определенные ФГОС.

Пинская М. А., Улановская И. М. Новые формы оценивания. Начальная школа. 2-е изд. М.: Просвещение, 2014. 80 с. (Работаем по новым стандартам)

В пособии представлены формы, методы, инструменты оценивания, отвечающие требованиям ФГОС начального общего образования и соответствующие распространенному в современной школьной практике формирующему оцениванию. Приводятся примеры использования и адаптации зарубежных форм оценивания в начальной школе на материале разных учебных предметов.

Пособие адресовано учителям начальной школы, руководителям образовательных организаций.



Социально-экономический аспект модернизации образования

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВЗРОСЛЫХ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ



Е. А. ЦИЛИНА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры начального
образования НИРО
zakat_83@bk.ru



И. Н. МОХОВА,
старший преподаватель кафедры
начального образования НИРО
mohovairina@mail.ru

В статье рассматривается проблема формирования информационной культуры участников образовательных отношений. Особое внимание уделяется необходимости повышения информационной культуры взрослых: учителей и родителей младших школьников.

The authors of the article reveal the problem of forming the information culture of participants of the educational relations. The special attention is paid to need of increasing the information adults' culture: teachers and parents of primary school pupils.

Ключевые слова: *информационная культура, использование информационных технологий, взрослые участники образовательных отношений*

Key words: *information culture, the use of information technologies, adult participants of the educational relations*

Переход современного российского образования на новые стандарты поставил педагогическую общественность перед необходимостью изменения целей, содержания, методов и форм обучения младших школьников. Важнейшим на современном этапе стало не накопление информации, необходимой для дальнейшего обучения и жизни, а развитие личности, способной самостоятельно приобретать, обрабатывать, систематизировать, генерировать новые знания.

В связи с этим новые стандарты ставят перед участниками образовательных отношений важнейшие задачи, среди которых:

✓ овладение различными способами поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации, в том числе формирование умений самостоятельно выбирать интересующую литературу, пользоваться справочными источниками для понимания и получения дополнительной информации;

✓ овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров, использование разных видов чтения (ознакомительное, изучающее, выборочное, поисковое), умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении;

✓ приобретение первоначальных представлений о компьютерной грамотности,

умений самостоятельно вводить текст, фиксировать в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-,

видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета [5].

Указанные задачи влекут за собой необходимость формирования информационной культуры у всех участников образовательных отношений.

Понятие «информационная культура» в современном научном сообществе является междисциплинарным и в силу многозначности компонентов (информация, культура) не имеет однозначного определения.

Е. А. Медведева подразумевает под информационной культурой уровень знаний, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию [4].

И. Г. Хангельдиева считает, что это качественная характеристика жизнедеятельности человека в области получения, передачи, хранения и использования информации, где приоритетными являются общечеловеческие духовные ценности [6].

В своих исследованиях мы основываемся на концепции формирования информационной культуры личности (Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор, Г. А. Стародубова), которая рассматривает информационную культуру как «одну из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий» [2].

Н. Б. Зиновьева отмечает, что в ходе освоения всего объема социально значимой информации происходит гармонизация внутреннего мира личности [3]. А. Г. Гейн считает информационную культуру важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также основой социальной защищенности личности в информационном обществе.

По мнению Н. И. Гендиной, массовое повышение уровня информационной культуры общества возможно лишь при организации специального обучения совре-

Понятие «информационная культура» в современном научном сообществе является междисциплинарным и в силу многозначности компонентов (информация, культура) не имеет однозначного определения.

менных потребителей информации, то есть при организации информационного образования.

Информационная культура имеет свою структуру, в которой можно выделить два элемента:

✓ теоретико-мировоззренческий блок (комплекс теоретических знаний и представлений об информации, информационной сфере, осознание объективных факторов внешнего мира, убеждения, принципы, установки личности и т. п.);

✓ практические умения и навыки (адекватная реакция на информационные явления и процессы, операции по выявлению и обработке информации и т. д.) [9].

Несомненно, основными потребителями информации в школе являются ученики. В то же время без достаточного уровня овладения приемами работы с разнообразными источниками информации, без высокого уровня мотивации к приобретению знаний, анализу и систематизации полученных данных у взрослых участников образовательных отношений формирование информационной культуры будет невозможным.

В связи с новыми требованиями к процессу обучения необходимо разрабатывать методы и приемы совершенствования информационной культуры у учителей, родителей, смежных специалистов.

Роль информационной культуры в структуре профессиональной деятельности учителя определяется следующими факторами:

✓ резкое увеличение объемов информации, обусловленное ускоренными темпами развития научно-технического прогресса;

✓ неизбежное рассеяние информации, вызванное дифференциацией и интеграцией современной науки;

✓ быстрое устаревание знаний в связи со сменой научных и социальных парадигм [2];

✓ дефицит времени, в состоянии которого пребывает современный педагог;

✓ недостаток теоретической и прак-

тической подготовки самого учителя в формировании информационной культуры учеников, в том числе в связи с неразработанностью данного вопроса в педагогической науке.

Е. В. Хмара указывает на то, что «в условиях информатизации общества и образования современному педагогу необходимо владеть информационной культурой, обеспечивающей достаточную ориентацию в информационном пространстве и владение информационными технологиями. Вместе с тем при подготовке будущих учителей проблеме формирования информационной культуры уделяется недостаточное внимание» [8].

Современная информационная подготовка учителей в педагогических вузах в основном ориентирована на формирование отдельных знаний, умений, навыков в области информатики и информационных технологий. Отсутствие основ информационной культуры и фундаментальной подготовки педагогов в области теории и методики создания и использования средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании не позволяет в полной мере использовать возможности самых современных технологий в целях повышения эффективности обучения, улучшения качества управления образованием на всех уровнях.

Недостаточным остается уровень профессиональной и психологической подготовки будущих учителей.

И. Б. Котова подчеркивает, что развитие информационной культуры педагога должно быть представлено тремя уровнями: когнитивным, эмоционально-ценностным, поведенческим [8].

Профессиональный стандарт педагога определяет необходимость формирования у учителя начальных классов следующих важнейших знаний и умений: использование разнообразных цифровых технологий для накопления эксперимен-

В связи с новыми требованиями к процессу обучения необходимо разрабатывать методы и приемы совершенствования информационной культуры у учителей, родителей, смежных специалистов.

тальных данных, обработки числовых данных, знание качественных информационных источников своего предмета [7].

По мнению И. В. Шевердина, уровень сформированности информационной культуры учителя может быть определен по следующей совокупности критериальных показателей:

✓ состояние информационного самосознания учителя (общекультурная и профессиональная эрудированность, понимание и принятие ценностей информационной деятельности, рефлексивность профессиональной позиции, применение информационных образовательных ресурсов для целей самообразования, согласованность реальной деятельности с ценностями);

✓ развитость информационно-технологических навыков (применение информационных технологий в решении актуальных педагогических задач, наличие гибкой системы навыков, участие в обеспечении информационного взаимодействия в образовательном учреждении);

✓ творческая активность и самостоятельность (участие в проектной деятельности, создание собственных информационных продуктов, наличие авторской позиции (методики), способность осуществлять выбор и привлекать необходимые информационные ресурсы);

✓ эмоциональное отношение к информационной деятельности (позитивная профессиональная самооценка, наличие интереса к информационной деятельности, удовлетворенность результатами собственной информационно-педагогической деятельности);

✓ успешность и эффективность информационно-педагогической деятельности (наличие достижений в сфере информационно-педагогической деятельности, признание профессиональным сообществом, участие в совместных с другими специалистами проектах) [10].

В современных исследованиях практически отсутствуют данные о роли информационной культуры в деятельности родителей.

В современных исследованиях практически отсутствуют данные о роли информационной культуры в деятельности родителей. На наш взгляд, формирование информационной культуры у данных участников образовательных отношений необходимо, так как позволяет:

✓ обогатить и расширить знания взрослых об источниках информации и способах работы с ними для оказания квалифицированной помощи своим детям во время выполнения домашних заданий;

✓ сократить время на подготовку домашних заданий;

✓ обеспечить преемственность в передаче этих знаний от учителя к ребенку;

✓ повысить профессиональный уровень родителей в сфере их деятельности.

Необходимость изучения особенностей формирования информационной культуры учителей и родителей обусловлена тем, что процесс их обучения (школьного и профессионального) строился на другой парадигме образования. Часто взрослые участники образовательных отношений не владеют навыками анализа, сбора и обработки информации, а также способами передачи этих знаний и умений младшим школьникам.

С целью определения исходного уровня представлений учителей и родителей о специфике формирования информационной культуры нами в рамках опытно-экспериментальной работы по теме «Развитие информационной культуры младших школьников в соответствии с требованиями ФГОС» в 2012—2013 годах был проведен ряд диагностических исследований в образовательных учреждениях Нижегородской области.

Комплект диагностических материалов включал в себя анкеты для учителей и родителей. Целью исследования было выявление познавательных мотивов, уровня познавательной активности, типов познавательного интереса взрослых участников образовательных отношений, а так-

же особенностей анализа, обработки и интерпретации данных указанными группами испытуемых. Особый интерес в рамках экспериментальной деятельности вызывали отношение взрослых участников исследования к использованию компьютерных средств в рамках учебной деятельности, уровень владения техническими средствами (ПК) самими родителями и учителями, частота использования компьютерных средств в профессиональной деятельности. Полученные данные сравнивались с результатами младших школьников, выявлялись сходства и различия, проблемы взаимодействия взрослых и детей в процессе формирования информационной культуры.

Результаты анкетирования 377 родителей и 35 учителей начальных классов позволили нам сделать ряд выводов.

Представление об информационной культуре как важнейшем компоненте развития младших школьников у большинства взрослых является неполным, базируется преимущественно на необходимости использования компьютерных средств для поиска и обработки информации, при этом значительная часть родителей (80 человек) наряду с положительными моментами использования компьютерных средств отмечают и ряд недостатков, либо затрудняются дать однозначную оценку.

Значительная доля опрошенных пользуются дома персональным компьютером не для решения профессиональных или учебных задач, а для общения в социальных сетях, просмотра видеозаписей, игр. 154 родителя редко используют компьютер или не используют совсем для помощи детям при подготовке домашних заданий.

Взрослых не в полной мере удовлетворяют собственные навыки владения компьютером: большинство оценивают их как средние, а также ниже среднего. Учителя начальных классов испытывают затруднения в процессе работы с дополнительными техническими средствами: сканером, видеокамерой, фотоаппаратом,

проектором. Педагоги осознают недостаточность навыков работы с интерактивной доской.

В техническом плане взрослые значительно отстают от младших школьников. Детская группа владеет навыками работы с большим количеством устройств и программ. Процесс обучения детей занимает гораздо меньше времени; у младших школьников отмечен более быстрый перенос умений.

Оценка использования ИКТ в образовательном процессе в целом положительна — 187 человек имеют положительное активное, 96 — положительное пассивное отношение. По мнению родителей, использование компьютера на уроках способствует в первую очередь лучшему усвоению материала, повышает интерес к предмету, увеличивает наглядность; в меньшей степени — позволяет запомнить учебную информацию, проверить и оценить знания. 18 опрошенных отметили, что компьютер либо никак не влияет на учебный процесс, либо отвлекает детей от урока. Представления родителей по данному вопросу совпадают с мнением детей. Преобладающему большинству опрошенных младших школьников нравятся уроки с использованием компьютерных средств. Однако ученики отмечают невозможность замены учителя на автоматизированные системы обучения.

Часто взрослые не знакомы с гигиеническими требованиями работы на компьютере. 93 опрошенных родителей разрешают детям пользоваться компьютером более 1—2 часов в день, но характер этого использования зачастую родителями не контролируется. Компьютерные средства для учебных целей с участием взрослых используют 169 младших школьников; для чтения книг — 40 детей; внеучебную информацию разыскивают 78 учеников; 70 человек тратят время

Представление об информационной культуре как важнейшем компоненте развития младших школьников у большинства взрослых является неполным.

на общение; 66 — на просмотр фильмов, 204 — на компьютерные игры.

Взрослые участники образовательных отношений имеют недостаточно высокий уровень мотивационной готовности к совершенствованию информационной культуры. Предпочтение отдается механическим способам обработки и запоминания информации. Этот способ используется при изучении нового материала, восполнении пробелов в знаниях, подготовке к контрольным работам.

Взрослые, принимавшие участие в эксперименте, затрудняются при определении учреждений, содержащих информационные ресурсы; педагоги в период профессиональной деятельности пользуются преимущественно материалами школьных и городских библиотек, реже обращаются к помощи методических кабинетов, материалов ГБОУ ДПО НИРО, предпочитают находить методическую и художественную литературу в Интернете.

Однако большинство респондентов указывает на то, что возможности Интернета используются ими не в полной мере и они заинтересованы в получении соответствующих умений и навыков.

Родители отмечают, что их помощь детям при подготовке дополнительного материала к уроку, реферата, проекта сводится к самостоятельному поиску нужной информации, а также ее оформлению. Младшие школьники подключаются

к совместному выполнению задания только на этапе презентации материала. Таким образом, ученики не тренируются в самостоятельном анализе и интерпретации информации. Родители обосновывают такой подход отсутствием навыков передачи способов нахождения нужных материалов, а также низким уровнем самостоятельных умений обрабатывать информацию.

Учителя начальных классов отмечают, что не владеют навыками работы с

документами, базами данных, реферативными журналами, архивами; испытывают сложности при нахождении нужной литературы с использованием систематического и алфавитного каталогов, возможностями интерактивного взаимодействия в сети Интернет.

Базируясь на полученных данных, основными направлениями работы с педагогами начальной школы и родителями считаем следующие:

✓ формирование представлений о важности информационной культуры в процессе развития и обучения младших школьников в условиях ФГОС НОО;

✓ повышение мотивации к становлению и развитию собственной информационной культуры;

✓ расширение представлений о разнообразных учреждениях, содержащих информационные ресурсы, специфике их деятельности;

✓ формирование у родителей и учителей практических навыков работы с информацией разных типов;

✓ формирование практических навыков работы с современными техническими средствами;

✓ расширение представлений о возможностях использования ресурсов Интернета в учебной и профессиональной деятельности;

✓ установление сотрудничества родителей, учителей, младших школьников в процессе поиска, обработки и систематизации информации;

✓ вооружение технологиями, методами и приемами передачи указанных навыков детям в процессе учебной деятельности.

Таким образом, наша дальнейшая экспериментальная деятельность предусматривает разработку мастер-классов для учителей начальных классов по трем направлениям:

✓ ознакомление самих педагогов с новейшими способами использования компьютерных средств, формирование практических навыков работы с различ-

Большинство респондентов указывает на то, что возможности Интернета используются ими не в полной мере и они заинтересованы в получении соответствующих умений и навыков.

ными устройствами сбора и обработки информации;

✓ совершенствование способов формирования информационной культуры младших школьников;

✓ формирование умений передавать полученные знания родителям в рамках специально организованного обучения.

С родителями учащихся предусмотрены следующие виды деятельности:

✓ разработка групповых и индивидуальных консультаций по вопросам использования информационных технологий в учебной и профессиональной деятельности;

✓ разработка лекториев в рамках родительских собраний о приемах и спо-

собах совершенствования информационной культуры младших школьников;

✓ подготовка справочных, дидактических материалов, практических заданий и упражнений для развития информационной культуры в процессе домашней подготовки.

Исследование проблем работы с информацией взрослых указывает на важность и необходимость формирования информационной культуры всех участников образовательных отношений. При этом важнейшую роль играет организация их совместной деятельности и сотрудничества.

Исследование проблем работы с информацией взрослых указывает на важность и необходимость формирования информационной культуры всех участников образовательных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гендина, Н. И. Информационная грамотность и информационная культура личности: международный и российский подходы к решению проблемы / Н. И. Гендина // Открытое образование. — 2007. — № 5. — С. 58—69.
2. Гендина, Н. И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях : учебно-метод. пособие / Н. И. Гендина [и др.]. — М. : Школьная библиотека, 2002. — 288 с.
3. Зиновьева, Н. Б. Информационная культура личности: Введение в курс : учеб. пособие для вузов культуры и искусства / Н. Б. Зиновьева ; под ред. И. И. Горловой ; Краснодар. гос. акад. культуры. — Краснодар, 1996. — 302 с.
4. Медведева, Е. А. Основы информационной культуры / Е. А. Медведева // Социологические исследования. — 1994. — № 11. — С. 59—67.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. — М. : Просвещение, 2010.
6. Хангельдиева, И. Г. О понятии «информационная культура» / И. Г. Хангельдиева // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее : тезисы докладов междунар. науч. конф., 23—25 сентября, 1993 г. — Краснодар, 1993. — С. 2—8.
7. <http://xn--80abuecjjbhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3071>.
8. <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-informacionnoj-kultury-uchitelja-predmetnika-v-processe-povyshenija.html>.
9. http://www.wikiznanie.ru/b/index.php/%D0%98%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0_%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B2.
10. <http://www.emissia.org/offline/2006/1027.htm>.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



В. Ю. ЕРЕМИНА,
кандидат педагогических наук,
заведующая лабораторией оценки
качества образовательных услуг НИРО
eremina@niro.nnov.ru



М. С. ГРИШИНА,
старший научный сотрудник
лаборатории оценки качества
образовательных услуг НИРО
maregrishina@yandex.ru

В статье акцентируется внимание на наиболее сложной для практического применения части оценки качества образования — изучении удовлетворенности потребителей качеством образовательных услуг школы. Освещаются результаты социологического исследования мнения родителей и старшеклассников о деятельности средних общеобразовательных организаций Нижегородской области, проведенного сотрудниками лаборатории социально-педагогических измерений в образовании ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» в 2013/2014 учебном году.

The article focuses on the most complicated for practical use part of the evaluation of the quality of education — the investigation and analyses of the consumers' contentment of the quality of the school educational services. The article illustrates the results of the sociological investigation of parents' and senior school students' opinions of the work of Nizhniy Novgorod secondary educational establishments, carried out by the staff members of the Laboratory of Socio-pedagogical measurement in education Nizhniy Novgorod institute for educational development in 2013—2014.

Ключевые слова: *качество образования, оценка запланированных результатов, трехмерная модель оценки качества общего образования, результативность образовательной организации, условия реализации основной образовательной программы, удовлетворенность потребителей образовательных услуг, параметры оценки, показатели деятельности школы*

Key words: *quality of education, assessment of the planned results, a three dimensional model of evaluation, efficiency and effectiveness of the work of the educational establishment, the conditions of the realization of the general education program, educational services consumers' contentment, assessment criteria, school activities' criteria*

Одним из главных приоритетов государственной образовательной политики в условиях становления общества знания является достижение современного качества образования. Нормативно-правовые документы, отражающие государственную политику России в области качества образования, ставят задачу широкого общественного участия в оценке деятельности образовательной организации.

В лаборатории социально-педагогических измерений в образовании НИРО разработана модель оценки качества образовательной деятельности школ.

Важнейшим методологическим подходом, положенным в основу разработанной модели, выступил социологический подход.

Социологический подход предполагает рассмотрение качества образования как социальной характеристики. С позиции социологического подхода качество образования — это нормативные требования общества к образованию, заключающиеся в необходимости соответствовать критериям эффективной деятельности, то есть оптимальному выполнению своих социальных функций. Нормативные характеристики качества образования представлены системой правовых норм и норм повседневной деятельности. Субъектами нормотворчества, задающими параметры качества образования, выступают: государство, органы управления образованием всех уровней, администрация ОО, родители обучающихся. Нормативы качества образования в повседневной жизнедеятельности подвижны и формируются через систему потребностей индивидуальных и групповых субъектов образовательного процесса — участников и потребителей образовательных услуг (детей, их родителей, сотрудников и администрации ОО) [4].

С учетом социологического подхода разработанная модель оценки качества образовательной деятельности ориенти-

рована как на требования государства к качеству образования, так и на запросы и ожидания участников образовательного процесса и потребителей образовательных услуг.

В данной модели определены три объекта оценки, характеризующие качество образовательной деятельности в школе: качество результатов деятельности, качество условий образовательной деятельности, уровень удовлетворенности потребителей качеством образовательных услуг.

Изучение мнения потребителей имеет большое информационное значение в оценке деятельности школы, но слабо представлено в практических исследованиях. Между тем в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы стоит задача «включения потребителей образовательных услуг в оценку деятельности системы образования через развитие механизмов внешней оценки качества образования» [1].

Потребителями образовательных услуг школы можно считать: учащихся и их родителей; преподавателей вузов и организаций СПО, куда поступают выпускники; работодателей, в чьи организации приходят молодые люди; и, наконец, общество и государство, гражданами которого являются школьники.

Включение каждой группы потребителей в оценку деятельности ОО требует специфических подходов и методов. Мы начали эту работу с изучения мнения родителей и обучающихся о качестве образовательных услуг общеобразовательной организации. Именно родители в состоянии предъявлять свои требования к качеству образовательных услуг, а у обучающихся к девятому классу уже сформировано собственное представление об образовательной организации, и они впол-

Изучение мнения потребителей имеет большое информационное значение в оценке деятельности школы, но слабо представлено в практических исследованиях.

не могут оценить качество образования, высказать свои пожелания и предложения по организации деятельности ОО.

Социологический инструментарий оценки качества образования включает в себя различные виды сбора, обработки и анализа информации о качестве образования. Наиболее актуальным видом социологического исследования является анкетный опрос потребителей о качестве образовательных услуг. Мы предлагаем методики двух анкетных опросов: «Школа глазами родителей» и «Школа глазами старшеклассника».

Этапами проведения опроса стали:

- ✓ разработка программы опроса и инструментария (анкет, макета базы данных и т. п.);

- ✓ проведение опроса;

- ✓ обработка данных опроса;

- ✓ подготовка аналитических материалов.

Анкеты «Школа в оценках родителей» и «Школа в оценках обучающихся» состоят из трех групп вопросов.

Первый блок вопросов предполагает оценку респондентами по 5-балльной шкале восемнадцати показателей деятельности школы, включающих качество педагогической и управленческой деятельности, программ обучения, состояние материально-технической базы, режима безопасности, эффективности деятельности органов государственно-общественного управления, качество питания и программ здоровьесбережения и многого другого. Сформулированы вопросы так, что родители могут адекватно выстроить оценки, опираясь на свой опыт взаимодействия со школой и восприятие различных сторон школьной жизни.

Второй блок вопросов позволяет определить основные недостатки в деятельности школы по мнению респондентов. Родителям и обучающимся предлагается выбор пяти суждений, характеризующих негативные стороны деятельности школы, это могут быть: высокий уровень учебной нагрузки (перегрузка детей), слабая воспитательная работа, некомфортный психологический климат в школе, недостаточные условия для физического развития детей, слабая практическая ориентированность образования (много теории, мало практических занятий), низкий уровень знаний в сфере гуманитарных дисциплин (истории, литературы, русского языка, иностранного языка, обществознания и др.), невысокий уровень знаний в сфере естественнонаучных дисциплин (математика, физика, химия, биология и др.) и т. п.

Третий блок вопросов — сведения о социальных характеристиках семей обучающихся: возраст родителей, уровень их образования, социально-профессиональный статус отца и матери, самооценка респондентов своего социального положения (страта).

Анкета «Школа в оценках обучающихся» предназначена для учеников 9—11-х классов средней общеобразовательной организации. Вопросы предполагают оценку обучающимися качества образовательных услуг по тем же переменным, что и в анкете для родителей, только вопросы сформулированы с учетом восприятия подростков.

Таким образом, анкеты вполне отвечают следующим критериям:

- ✓ полнота переменных, характеризующих уровень удовлетворенности родителей качеством образовательных услуг школы;

- ✓ доступность формулировок;

- ✓ соответствии задачам статистической обработки и анализа полученных данных.

В 2013/2014 учебном году в анкетных опросах приняли участие 4775 родителей и 1550 обучающихся 9—11-х классов школ Нижегородской области.

Можно было предположить, что мне-

Наиболее актуальным видом социологического исследования является анкетный опрос потребителей о качестве образовательных услуг.

ние родителей и их детей совпадет по большинству вопросов, ведь они оценивали одну и ту же школу. В итоговую

таблицу вошло количество респондентов (в %), выразивших согласие с данными суждениями.

Сравнительная оценка удовлетворенности родителей и обучающихся качеством образовательных услуг среднего общеобразовательного учреждения

№ п/п	Показатель	Согласны + полностью согласны, %	
		родители	обучающиеся
1	Удовлетворенность качеством образования	80	87
2	Удовлетворенность организацией работы с одаренными детьми	46	76
3	Удовлетворенность организацией системы дополнительного образования	64	100
4	Удовлетворенность организацией воспитательной работы	66	58
5	Удовлетворенность организацией режима обучения	75	67
6	Удовлетворенность доступностью различных видов обучения (индивидуальное, дистанционное, семейное образование и др.)	47	53
7	Удовлетворенность организацией горячего питания в учреждении	59	57
8	Удовлетворенность комфортностью школьной среды	76	72
9	Удовлетворенность работой администрации образовательного учреждения	84	80
10	Удовлетворенность качеством педагогических кадров учреждения	89	84
11	Удовлетворенность материально-техническим оснащением образовательного процесса	76	76
12	Удовлетворенность работой органов общественного самоуправления	52	56

Как видно из таблицы, большинство родителей (80 %) и обучающихся (87 %) считают, что школа дает качественное среднее образование. Респонденты высоко оценили уровень квалификации педагогов и администраторов, современное материально-техническое оснащение, комфортный социально-психологический климат.

Существенное расхождение в оценках родителей и обучающихся вызвала позиция «Много образовательных программ, в которых можно проявить свои таланты и способности (конкурсы, НОУ, олимпиады, конференции и т. п.)». В анкете для родителей это положение было сформулировано как «наличие интересных образовательных программ для одаренных детей». Свои положительные оценки о работе с одаренными детьми высказали 76 % обучающихся и только 46 % родителей. Скорее всего, дети лучше ос-

ведомлены о разнообразных образовательных программах, в которых они принимают непосредственное участие.

Невысокие оценки и родители, и обучающиеся присвоили качеству горячего питания, медицинскому обслуживанию, режиму безопасности, профилактике правонарушений.

Оказалось, что родители мало знают о различных формах организации образования (индивидуальных, дистанционных, экстернате). Только 47 % родителей считают, что в школах существует выбор различных форм обучения.

К сожалению, оценка эффективности работы органов общественного управления в школах, по мнению потребителей, имеет невысокий уровень. Всего 56 % родителей считают, что родительские комитеты, управляющий и попечительский советы школ эффективно работают, и 52 % обучающихся согласились с тем, что орга-

ны ученического самоуправления (совет старшекласников, ученический совет и др.) активно действуют и к их мнению прислушиваются. Низкие результаты, по всей видимости, связаны с недостаточным информированием родителей и обучающихся о деятельности органов государственно-общественного управления в школе.

Неудовлетворенность родителей и их детей отдельными образовательными услугами не исключает случаев, когда запрос на услуги значительно превышает возможности ОО. Так, более раннее исследование лаборатории об ожиданиях от школы выявило часто встречающиеся суждения потребителей о необходимости более широкого спектра образовательных программ и услуг в школе [2].

Уровень удовлетворенности качеством образовательных услуг зависит от индивидуальных и социальных характеристик потребителей.

Для родителей определяющим фактором удовлетворенности качеством работы школы является собственное социальное положение. Среди родителей, недовольных качеством работы школы, больше людей с высоким образовательным уровнем [3], поскольку недовольство качеством школьного образования во многом связано с высокими ожиданиями родителей от школы, источник которых —

качество образования самих родителей.

Для обучающихся определяющим фактором удовлетворенности качеством образования является их собствен-

ный вклад в образовательную деятельность. Наибольшую удовлетворенность в качестве образовательных услуг выражали именно те дети, кто учится успешно и тратит на учебу много времени. Те

учащиеся, которые тратят на занятия меньше времени и учатся менее успешно, тоже высоко отметили качество деятельности ОО, но все же уровень удовлетворенности у них ниже. Очевидно, что собственный вклад в дело образования делает более ценными для обучающихся не только свои усилия, но и труд педагогического коллектива.

В целом родители и обучающиеся лояльно относятся к своим школам, но в образовательных организациях оценки потребителей отличаются друг от друга. Наиболее высокие оценки качества образовательных услуг дали ученики и родители образовательной организации повышенного статуса, в других школах удовлетворенность потребителей значительно ниже. Есть школы, где высокая результативность деятельности и хорошие условия организации образовательного процесса не получили признания, что говорит о недостаточной работе по формированию положительного имиджа ОО в глазах потребителей.

Анкетные опросы основных потребителей образовательных услуг позволили:

- ✓ сравнить оценки родителей и обучающихся, выделить наиболее существенные расхождения между ними и объяснить их причины;

- ✓ определить проблемные зоны в деятельности школы;

- ✓ выявить возможные факторы — причины возникновения обнаруженных недостатков;

- ✓ спроектировать управленческие решения по развитию школы.

В перспективе мы планируем продолжить исследование уровня удовлетворенности потребителей качеством образовательных услуг и включить в него более широкий круг респондентов: студентов, преподавателей вузов и техникумов, рабочих, служащих, работодателей.

Для обучающихся определяющим фактором удовлетворенности качеством образования является их собственный вклад в образовательную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 год / утв. распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р // URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=22&sid=25968.

2. *Еремина, В. Ю.* Качество общего образования: разные взгляды на проблему / В. Ю. Еремина, М. С. Гришина // Нижегородское образование. — № 4. — 2012. — С. 31—36.

3. *Еремина, В. Ю.* Удовлетворенность родителей качеством образования и их социальное положение / В. Ю. Еремина, М. С. Гришина // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы XI Межд. науч.-практ. конф. : в 6 ч. Ч. I / Межд. Академия наук пед. образования ; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. — М. ; Челябинск : ЧИППКРО, 2012. — С. 86—89.

4. *Зборовский, Г. Е.* Социология образования : учебное пособие / Г. Е. Зборовский, Е. А. Щуклина. — М. : Гардарики, 2005.



НОВАЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

А. К. БЕЛОЛУЦКАЯ,
кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник НИИ «Столичное образование»
anabel@eurekanet.ru

В статье обсуждаются проблемы, связанные с достижением нового качества школьного образования в России в связи с переходом на федеральные государственные образовательные стандарты. Проводится различие между академической успешностью и развитием мышления учащегося. Анализируются группы требований к образовательным результатам, особенно метапредметным и личностным в контексте ключевых психологических теорий, изучающих интеллект и мышление. Приводятся данные эмпирического исследования о влиянии особенностей образовательной ситуации на развитие продуктивного мышления.

The article covers the problems connected to the achievements of new quality of school education in Russia in view of federal state educational standards. The definition between academic success and thinking development is made. Groups of requirements to the educational results especially metasubject and personal are analysed within the context of the main psychological theories examining intelligence and thinking. Empirical data about the influence of features of educational situation on productive thinking development are produced.

Ключевые слова: *метапредметные образовательные результаты, продуктивное мышление, диалектическое мышление*

Key words: *metasubject educational results, productive thinking, dialectical thinking*

Принятие федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, основанных на методологии системно-деятельностного подхода — одно из наиболее значимых событий в новейшей истории российского образования. С одной стороны, это некоторый итог предшествующего периода, который во многом в связи с глобальными изменениями политического и социально-экономического устройства страны ознаменовался переосмыслением принципов советской педагогики, становлением теории развивающего обучения, а также расцветом ярких авторских педагогических идей и школ. С другой стороны, принятие компетентностно-ориентированных ФГОС явилось мерой, необходимой для того, чтобы приблизить качество российского образования к международным стандартам. Результаты таких исследований, как PISA, TIMSS, PIRLS, в течение многих лет свидетельствовали о существенном отставании российских старшеклассников как по гуманитарным предметам, так и по дисциплинам естественнонаучного цикла, причем основная причина не в отсутствии у российских учащихся необходимых сведений, а в неумении применять их в рамках решения практико-ориентированных задач. Фактически принятие ФГОС общего образования открывает новый этап развития российской школы, когда необходимо:

Результаты таких исследований, как PISA, TIMSS, PIRLS, в течение многих лет свидетельствовали о существенном отставании российских старшеклассников как по гуманитарным предметам, так и по дисциплинам естественнонаучного цикла.

- ✓ преодолеть устаревшие мифы и стереотипы;
- ✓ интегрировать передовые отечественные методологические разработки и наиболее эффективные международные образовательные практики;
- ✓ использовать новые возможности организации образовательного процесса, появившиеся с развитием современных цифровых технологий.

Реализация совокупности указанных факторов с необходимостью должна обеспечить достижение нового качества российского образования, что в свою очередь опосредованно повлияет на большую социальную успешность и востребованность выпускников на современном рынке труда, который уже сейчас требует от специалиста не только больших знаний в профессиональной области, но и способности к творческим решениям, действиям в условиях неопределенности, преобразованию проблемных ситуаций так, чтобы открывались новые возможности для развития, конструированию способов и правил взаимодействия.

Однако практика реализации ФГОС начального образования, а также опыт работы пилотных школ со ФГОС основного образования в разных регионах на протяжении последних лет свидетельствует о том, что переход к новому качеству происходит весьма болезненно и сопряжен с риском формализации содержательных инноваций. По данным федерального мониторинга реализации ФГОС НОО на сайте <http://kpmo.ru>, вся совокупность требований нового образовательного стандарта начального образования реализована в 2 % образовательных организаций страны. Как правило, причины кроются в:

- ✓ непонимании профессиональным педагогическим сообществом содержательной сути нововведений;
- ✓ невладеении технологиями, которые позволили бы организовать образовательный процесс так, чтобы стимулировать самостоятельное учебное целеполагание и учебное сотрудничество;
- ✓ повсеместной практике устаревших форм оценивания успешности учащихся;
- ✓ неприятию нового функционала педагога-предметника, когда он должен не только сообщать учащимся определенный набор сведений, но и отвечать за формирование достаточно обширного набора способов организации познавательной деятельности.

Наиболее проблемные аспекты реализации ФГОС связаны с достижением метапредметных и личностных образовательных результатов, а также отслеживанием индивидуальной динамики продвижения учащегося. Именно с этим во многом связано широко распространенное мнение о том, что стандарты психологизированы и учителю одному, без сотрудничества с психологом, справиться с их реализацией очень сложно.

В самом деле, если посмотреть на перечень требований к образовательным результатам, зафиксированным в ФГОС, то становится понятно, что зона профессиональной ответственности предметника существенно расширилась и требует совершенно иной профессиональной подготовки. Нужно не только научить детей логарифмам и орфограммам, но сформировать научный тип мышления, умения самостоятельно определять цели своего обучения, осуществлять осознанный выбор, находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов, сопоставлять экспериментальные и теоретические знания с объективными реалиями жизни, преобразовывать знание в учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, развивать инновационную деятельность и т. д.

Такого рода требования к образовательной результативности фактически говорят о том, что деятельность учителя должна быть направлена на развитие мышления учащихся на материале учебного предмета, что предполагает совершенно особую организацию образовательного процесса. Следует отметить, что и роль психолога в школе в связи с введением ФГОС приобретает качественно иной характер. Если раньше психологическая служба в школе отвечала в основном за работу с конфликтами, диагностику уровня тревожности, включение детей с разного рода психологическими проблемами в общий процесс обучения, то есть выполняла в основном функции, сопровождаю-

щие, поддерживающие, облегчающие основную образовательный процесс, то сегодня от психолога требуется:

✓ хорошо разбираться в вопросах познавательного развития человека, в частности в вопросах психологии мышления;

✓ нести ответственность наравне с учителями-предметниками за ключевые образовательные результаты соответствующей ступени обучения.

С нашей точки зрения, перечисленные выше риски можно минимизировать в том случае, если стержневым компонентом профессионального сознания современного педагога станет понимание того, что набор компетентностей, который, согласно ФГОС, ребенок должен продемонстрировать уже по окончании начальной школы, может быть обеспечен за счет формирования на разном содержательном материале такой способности, как продуктивное мышление. Именно оно играет ключевую роль в процессе действительного овладения знанием — его присвоением, а не заучиванием.

В этой связи целесообразно привести краткий анализ психологических подходов к раскрытию проблемы развития мышления человека.

В начале XX века такие авторы, как А. Бине, Дж. Раввен, Г. Айзенк, говорили о так называемом общем интеллекте (в литературе даже закрепилась аббревиатура «G-intelligence» — от англ. *general* — общий). Именно общий интеллект измеряется большинством психодиагностических методик (шкала Бине, прогрессивные матрицы Равена, тест IQ и т. п.). Ж. Пиаже разработал теорию стадий развития интеллекта, также подразумевающая единую линию когнитивного развития человека. Однако уже в 1930-х годах исследования гештальт-психологов задали альтернативный подход к пониманию интеллекта вообще и мышления в

Наиболее проблемные аспекты реализации ФГОС связаны с достижением метапредметных и личностных образовательных результатов, а также отслеживанием индивидуальной динамики продвижения учащегося.

частности. Так, М. Вертгеймер говорил о наличии так называемого продуктивного мышления, выделяя его как отдельный тип и противопоставляя непродуктивному, плохо организованному мышлению. Во второй половине XX века Дж. Гилфорд разработал теорию многофакторного интеллекта и выделил два типа мышления: *конвергентное* (применяется при решении задач, которые предполагают одно / или ограниченную группу правильных решений) и *дивергентное* (требуется при решении открытых заданий с неограниченным количеством возможных ответов).

Г. Гарднер в 1980-х годах разработал и описал теорию множественного интеллекта. В своих работах он открыто заявил, что его подход опровергает предшествующие исследования, где интеллект рассматривался как единый психический конструкт с универсальными законами и стадиями развития. Г. Гарднер, во многом основываясь на психофизиологических лабораторных исследованиях разных участков коры головного мозга, выделил и описал восемь типов интеллекта, подчеркивая, что каждый из них имеет свои закономерности функционирования и развития [7]. Отметим, что практика работы школ Финляндии (по результатам исследования PISA, многолетнего лидера в области качества общего образования) основана на положениях теории множественного интеллекта, состоящей в отхо-

Г. Гарднер, во многом основываясь на психофизиологических лабораторных исследованиях разных участков коры головного мозга, выделил и описал восемь типов интеллекта.

де от того, чтобы считать «общий интеллект» (который по факту является логико-математическим) единственным мерилем успеха человека и признании разных видов интеллекта (музыкального, личностного, пространственного, лингвистического, телесно-кинестетического) уникальными и равноправными линиями психического развития. В данном случае проблема для системы обра-

зования заключается в том, что развитие логико-математического интеллекта (который измеряется психодиагностическими методиками, так или иначе направленными на фиксацию уровня IQ), как правило, напрямую коррелирует с традиционной академической успешностью ребенка, в отличие от других типов, которые могут идти в противофазе с требованиями к освоению школьных предметов.

В связи с обсуждаемой нами проблематикой новой результативности российского образования исключительную важность приобретают обобщение результатов и дальнейшее продвижение линии исследований, посвященных изучению мыслительных структур, из которых, собственно, складывается тот самый «научный» способ мышления, который требуется сформировать у старшеклассников на выходе из школы.

Безусловную ценность представляют результаты теоретических изысканий и практической деятельности ученых и педагогов школы развивающего обучения — последователей идей В. В. Давыдова. Ключевой категорией, анализируемой в работах данной школы, является *теоретическое мышление*. Теоретическое мышление в исследованиях В. В. Давыдова противопоставляется эмпирическому, и суть его состоит в том, что это «особый подход человека к пониманию вещей и событий путем анализа условий их происхождения и развития» [8]. В отличие от эмпирического, теоретическое мышление оперирует не представлениями, а собственно понятиями. Понятие — форма мыслительной деятельности, посредством которой воспроизводятся идеализированный предмет и система его связей, отражающих в своем единстве всеобщность, сущность движения материального объекта. Понятие — одновременно и форма отражения объекта и средство его мыслительного построения. С точки зрения последователей теории развива-

ющего обучения, иметь понятие о каком-то предмете значит владеть общим способом мыслительного построения этого предмета.

Обширный опыт воплощения указанных теоретических положений в педагогическую практику в существующей сети школ развивающего обучения доказывает реальную действенность такого подхода как раз в плане овладения ребенком способностью самостоятельно ставить и решать задачи на любом учебном материале, причем уже в начальной школе.

Вместе с тем проблематика развития современного человека и, соответственно, современного образования не исчерпывается только способностью к анализу генезиса уже существующих понятий, хотя это и является, безусловно, необходимым условием полноценного успешного освоения ребенком пространства культуры. Существует особый пласт задач, который требует от субъекта творческого решения, то есть создания некоего нового продукта. Одно дело узнать и в рамках учебного процесса «прожить» механизм построения известного в культуре понятия, которое является результатом уже сделанного кем-то открытия, и другое дело самому стать автором нового решения. Для развития человеку недостаточно просто «встречи с чужими открытиями» [12], необходим опыт собственного интеллектуального творчества.

На современном этапе развития психологии и зарубежные, и отечественные авторы выделяют особую познавательную преобразующую способность человека — диалектическое мышление. В России это понятие является ключевым в исследованиях авторов, работающих в рамках структурно-диалектического подхода в психологии: Н. Е. Вераксы [6; 13; 14; 15], Л. Ф. Баяновой [1], А. К. Белолуцкой [2; 3], А. Н. Вераксы [4; 5], Е. Е. Крашенинникова [9], И. Б. Шияна [11], О. А. Шиян [12], Т. Е. Черноковой [10].

В рамках структурно-диалектического подхода исследователи выделяют две относительно самостоятельные линии когнитивного развития — диалектическое мышление и формально-логическое мышление. Их развитие носит сложный взаимообусловленный характер. Диалектическое мышление не формируется без формально-логической основы, а мышление, оперирующее только структурами формальной логики, выхолащивается и замыкается в кругу уже известных и не противоречащих друг другу фактов.

В рамках структурно-диалектического подхода диалектическое мышление рассматривается как творческое, продуктивное. Понятия «творческий» и «продуктивный» в рамках данной концепции являются синонимами (творчество — процесс создания нового). Именно это выступает самой существенной его характеристикой, а не наличие эстетической составляющей или оригинальности.

Новое содержание создается путем преобразования противоречия, образующего структуру проблемной ситуации. Работать с противоречием может только диалектическая логика, так как базой формальной логики, как известно, является закон непротиворечия. Формальная логика — логика установления уже существующих закономерностей. Диалектическая логика — логика порождения новых возможностей. Эвристический потенциал противоречия реализуется путем диалектических преобразований.

Исследования показывают, что уровень развития как теоретического, так и диалектического мышления в большей степени зависит от особенностей образовательной ситуации, с которой сталкивается человек, чем от фактического возраста. Мы провели сравнение групп старшеклассников, обучавшихся по разным образовательным программам (подроб-

Для развития человеку недостаточно просто «встречи с чужими открытиями», необходим опыт собственного интеллектуального творчества.

ное описание методов исследования содержится в работах, опубликованных ранее [2]), и обнаружили статистически значимые различия по показателям, связанным с уровнем развития диалектического мышления, между учащимися обычных общеобразовательных школ и авторских экспериментальных площадок, где способы организации мыследеятельности детей являются предметом профессионального воздействия педагогического коллектива [2]. А проведенный сравнительный анализ развития диалектического мышления в группах дошкольников, младших школьников и старшекласников в рамках традиционной общеобразовательной школы показывает, что:

- ✓ структуры диалектического мышления можно обнаружить уже в мышлении дошкольника, и этот возраст является чрезвычайно чувствительным к педагогическому воздействию в плане развития творческого мышления;

- ✓ переход в начальную школу является кризисным для развития диалектического мышления: фиксируется распад корреляционных взаимосвязей между компонентами;

- ✓ к старшим классам доля диалектических решений существенно снижается по сравнению с начальной школой;

- ✓ в подростковом возрасте для развития творческой способности к диалек-

тическим преобразованиям мало одной интеллектуальной работы — необходим еще опыт реального создания творческого продукта. Этому требованию, в общем виде, удовлетворяет проектная деятель-

ность старшекласников, но не любая, а с выраженным этапом проблематизации и исследовательской компонентой.

Такого рода данные, безусловно, являются сигналом к тому, чтобы пересмотреть подход к самой организации

образовательного процесса в школе. Необходимо сместить акцент с запоминания набора сведений и укладывания их в рамки статичных формальных классификаций на живой напряженный диалог как между учителем и учеником, так и внутри учебных групп сверстников по поводу образовательного содержания.

Описывая конкретные шаги по достижению новой результативности образования (группы метапредметных и личностных результатов) с учетом современных достижений психологической науки, необходимо отметить следующие ключевые моменты:

- ✓ увеличение доли дивергентных задач, то есть таких, где нет одного или нескольких правильных ответов, но при этом важен стройный и логичный ход рассуждения и доказательства;

- ✓ увеличение доли задач, содержащих внутреннее структурное противоречие, которое требует преобразования. Именно за счет преобразования противоречия происходит развитие структуры — перевод на более сложный уровень, где снимается изначальная проблема;

- ✓ представление результатов научной мысли в образовательном процессе не как статичный, раз и навсегда доказанный учебный материал, который ребенку требуется только заучить, но как динамично развивающееся живое знание, характеризующееся большим количеством существенных противоречий, которые в свою очередь обладают серьезным эвристическим потенциалом;

- ✓ увеличение доли деятельностных форматов в образовательном процессе. Мышление и деятельность носят взаимообуславливающий характер. С одной стороны, мышление создает ориентировочную основу действия, с другой — развитие мышления затрудняется, если идея не проходит стадию реализации (в образовательном процессе хотя бы в виде модели);

- ✓ увеличение доли заданий, где тре-

Переход в начальную школу является кризисным для развития диалектического мышления: фиксируется распад корреляционных взаимосвязей между компонентами.

буется рефлексивное рассуждение, где учащийся может сам проанализировать вероятные контексты разворачивания проблемы и предложить параметры для выбора варианта ее решения.

Подводя итог, подчеркнем, что на современном этапе развития школьного образования в России, чрезвычайно важным представляется учет результатов отечественных и зарубежных современных исследований мышления, особенно

тех, которые посвящены изучению мыслительных структур, необходимых для анализа существенных отношений в ситуациях неопределенности, противоречия, необходимости преобразования. Это позволит различить в профессиональном сознании педагогов процессы обучения и развития психики, что и будет способствовать наиболее полной реализации ФГОС и достижению нового качества российского школьного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баянова, Л. Ф.* К постановке проблемы субъекта культуры в психологии / Л. Ф. Баянова // *Филология и культура. Philology and Culture.* — 2012. — № 3 (29). — С. 294—298.
2. *Белолуцкая, А. К.* Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования противоположностями у детей и взрослых / А. К. Белолуцкая // *Педагогический журнал Башкирии.* — 2011. — № 2. — С. 50—58.
3. *Белолуцкая, А. К.* Структурная гибкость мышления в контексте диалектической психологии / А. К. Белолуцкая // *Филология и культура. Philology and Culture.* — 2013. — № 3 — С. 290—298.
4. *Веракса, А. Н.* Символ как средство познавательной деятельности / А. Н. Веракса // *Вопросы психологии.* — 2012. — № 4. — С. 62—70.
5. *Веракса, А. Н.* Теория сознания и символизация в дошкольном возрасте / А. Н. Веракса // *Культурно-историческая психология.* — 2011. — № 4. — С. 9—16.
6. *Веракса, Н. Е.* Понятие нормативной ситуации в психологии личности (структурно-диалектический подход) / Н. Е. Веракса // *Педагогический журнал Башкортостана.* — 2006. — № 1. — С. 39—59.
7. *Гарднер, Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. — М. : Вильямс, 2007. — 512 с.
8. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Интор, 1996. — 544 с.
9. *Крашенинников, Е. Е.* Творчество и диалектическое мышление / Е. Е. Крашенинников // *Современное дошкольное образование.* — 2008. — № 4. — С. 42—49.
10. *Чернокова, Т. Е.* Диалектические структуры в метапознании / Т. Е. Чернокова // *Филология и культура. Philology and Culture.* — 2013. — № 3. — С. 322—329.
11. *Шиян, И. Б.* Структурно-диалектическая психология развития и культурно-историческая теория Л. С. Выготского / И. Б. Шиян // *Вестник Московского городского педагогического университета.* — Сер. «Психология и педагогика». — 2011. — № 1. — С. 34—43.
12. *Шиян, О. А.* Развивающее образование в вузе: диалектическая структура курса как условие развития студентов / О. А. Шиян // *Психологическая наука и образование.* — 2008. — № 2. — С. 6—8.
13. *Veraksa, N. E.* Development of cognitive capacities in preschool age / N. E. Veraksa // *International Journal of Early Years Education.* — 2011. — № 1. — P. 79—88.
14. *Veraksa, N. E.* Structural approach to dialectic cognition / N. E. Veraksa // *Psychology in Russia: State of the Art.* — 2010. — № 3. — P. 227—239.
15. *Veraksa, N. E.* Structural dialectical approach in psychology: problematic and research results / N. E. Veraksa et al // *Psychology in Russia: State of the Art.* — 2013. — № 6. — P. 65—77.



ПРОБЛЕМЫ ДИДАКТИКИ МАТЕМАТИКИ В СВЯЗИ С ОБНОВЛЕНИЕМ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. СЕДОВА,
кандидат педагогических наук,
заведующая отделом естественно-математического
образования ФГНУ ИСМО РАО (Москва)
sedova@ismora.o.ru

В статье на основе анализа различных подходов к определению содержания образования предложено рассматривать его как категорию дидактики и одновременно как информационный объект, динамично меняющийся в зависимости от запросов государства и общества и нацеленный на индивидуальное развитие всех сторон личности школьника. При таком подходе мотивационные, содержательные и методические проблемы дидактики математики рассматриваются как проблемы информационной системы и, следовательно, детерминируются спецификой образовательной деятельности школьников.

In the present article different approaches to defining the contents of education are analysed and it is proposed to consider it as a category of didactics and, simultaneously, as an informational object dynamically changing over time in accordance with the requests of government and society and aimed at individual development of all aspects of the student's personality. Using this approach, didactic problems related to motivation, contents and methods may be described as the problems of an information system and, consequently, are determined by the specifics of the students' educational activity.

Ключевые слова: *дидактика математики, общее среднее образование, содержание образования, школьное математическое образование, ФГОС, глобализация, информатизация*

Key words: *didactics of mathematics, secondary education, contents of education, school mathematical education, FSES, globalisation, informatisation*

Периоды глобальных социальных перемен, затрагивающие все сферы жизни и деятельности людей и вызывающие необходимость внесения изменений в сложившиеся ранее модели их поведения, закономерно сопровождаются переосмыслением механизмов функционирования системы образования как базового ресурса развития экономики, формирования кадрового, научно-технического и культурного потенциала стра-

ны. Мы живем именно в такое время перехода из индустриальной в постиндустриальную эпоху, когда «новая школа» вынуждена отказаться от прежних эталонов. Новая школа должна готовить своих воспитанников к жизни в быстро меняющемся мире, когда сегодняшняя профессия завтра станет не нужной, сегодняшнее знание завтра будет опровергнуто, сегодняшнее место жительства завтра потребуется сменить на новое. Наступает

время реформирования содержания образования, или, говоря словами К. Д. Ушинского, «перемена в направлении века требует, чтобы и образование юношества переменяло свое направление» [9, с. 231].

Содержание образования как категория дидактики

В настоящее время в педагогической литературе применительно к школе сосуществуют три основных определения *содержания образования*, отражающие исторический характер и диалектику становления этой категории дидактики [5].

Первое определение трактует его как *педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе*. При таком подходе, берущем начало в эпоху научной революции в естествознании и формировании классической науки, абсолютизируются и принимаются за основу научные знания. Возрастание роли науки в обществе, переплетение научного знания с технологическими достижениями, послужившее толчком к промышленной революции, — все это способствовало повышению статуса науки и тому, что научное знание стало неотъемлемой частью функционирования социальных институтов. Так, «научность» была одним из важнейших принципов формирования содержания школьного образования. Отметим, что школьник с его индивидуальностью в этом определении отсутствует, представляя собой объект обучения.

Согласно второму определению, содержание образования представляется в виде *совокупности знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками*. Кроме знаний, которые рассматриваются в виде суммы научных представлений, понятий, суждений, теорий, педагогическая наука обратила внимание на результат деятельности, направленной на получение образования: умения как способы применения знаний на практике и навыки как учебные действия, доведенные в результате многократного повторения до автоматизма. При таком

подходе предполагается, что обладание обширным кругом научных знаний и умений достаточно человеку для успешной жизни и деятельности в обществе.

Как мы видим, объектом содержания образования как категории традиционной педагогики является то, чему следует учить в школе. Такой подход подразумевает жесткую фиксацию состава и объема преподаваемого материала, то есть по сути ограничивается атрибутивными свойствами содержания образования как информационного объек-

та. Поэтому первые два рассмотренных выше определения содержания образования, очевидно, делают акцент на внешней по отношению к школьнику части культуры (знания и умения), оставляя «за кадром» его индивидуальный опыт.

Дальнейшее продвижение в понимании всего комплекса вопросов, относящихся к образованию, привело во второй половине XX века к концепции личностно ориентированного образования и к пониманию содержания образования как *педагогически адаптированного социального опыта человечества, тождественного по структуре человеческой культуре во всей ее структурной полноте*. Согласно этому определению, содержание образования включает «помимо «готовых» знаний и опыта осуществления деятельности по привычному стандарту, по образцу, также и опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений» [5, с. 43]. Усвоение указанных элементов социального опыта рассматривается как основа для успешного функционирования в обществе, сочетающего в себе умения: с одной стороны, быть хорошим исполнителем, а с другой — действовать самостоятельно; «вписываться» в социальную систему и в то же время — вносить вклад в ее изменение.

Если исходным посылом считать те-

В настоящее время в педагогической литературе применительно к школе сосуществуют три основных определения содержания образования, отражающие исторический характер и диалектику становления этой категории дидактики.

зис о том, что образование должно работать не только на воспроизводство, но и на развитие культурного опыта, то вопрос о содержании школьного образования выходит из педагогической в социальную плоскость, и следовательно, содержание образования может быть рассмотрено как социально-педагогический феномен. Рассмотрение фактора индивидуального развития человека составляет суть обновления образовательной парадигмы, происходящего в настоящее время. При этом социальный и, следовательно, формируемый индивидуальный опыт представляет собой систему элементов, каждый из которых обладает специфическим содержанием и функциями в плане сохранения и развития человеческой культуры. Однако с этих позиций гуманистической педагогики приведенный в последнем определении набор компонентов содержания образования не отражает всех системообразующих социально значимых сторон человеческой культуры и, следовательно, не является функционально полным. Современные отечественные педагогические теории, берущие начало в педагогическом творчестве К. Д. Ушинского, придерживаются шестикомпонентной структуры человеческой культуры: познавательная, духовно-нравственная, коммуникативная, эстетическая, трудовая и физическая культура.

Рассмотрение фактора индивидуального развития человека составляет суть обновления образовательной парадигмы, происходящего в настоящее время.

Таким образом, конкретное содержание образования детерминируется деятельностью обучающихся, сопровождающейся приобретением опыта поведения, познания, мышления, общения, чувств и трудовой деятельности:

✓ опыт социально поощряемой деятельности обеспечивает воспроизведение и сохранение накопленной культуры;

✓ приобретение знаний способствует формированию общего представления об окружающей действительности, ориентации в видах человеческой деятельности;

✓ опыт интеллектуальной деятельности гарантирует дальнейшее развитие культуры;

✓ педагогически адекватно формируемая коммуникативная деятельность способствует диалогу культур — как межличностному, так и межнациональному;

✓ опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, к самому себе и другим людям выливается в систему ценностных отношений данного общества к определенным объектам (предметам, действиям, событиям, явлениям, принципам);

✓ опыт трудовой, созидательной деятельности формирует готовность приносить пользу обществу и заботиться о собственном благосостоянии.

Содержание образования как информационный объект

Существование различных определений содержания образования, основанных на таких понятиях, как сумма знаний или объем информации, передаваемые обучающемуся, или вид и результат деятельности, направленной на получение образования, требует выделения специфических особенностей этой категории дидактики.

Такой анализ показывает, что содержание образования обладает свойством быть общественным и частным благом (ценностью), предназначенным для удовлетворения различных потребностей человека, служить средством реализации его материальных и духовных интересов. В то же время оно обладает всеми атрибутивными характеристиками информационного объекта как разновидности нематериальных благ: физическая неотчуждаемость от носителя информации, обособляемость, тиражируемость, организационная форма [2, с. 34].

Таким образом, содержание образования в самом общем виде можно рассматривать как нематериальный (информационный) ресурс для удовлетворения образовательных потребностей человека

как субъекта общественно-экономических отношений.

Относясь к категории информационных образовательных объектов, содержание образования обладает, кроме атрибутивных, также некоторыми дополнительными свойствами — прагматическими и динамическими [1]. Например:

✓ прагматические свойства содержания образования (степень полезности) проявляются в процессе его освоения;

✓ полезность содержания образования субъективна, различна для разных потребителей;

✓ доступность содержания образования — это одновременно доступность информации и адекватных методов для ее передачи;

✓ содержание образования подвержено влиянию времени.

Дуализм содержания образования

Рассматривая при этом содержание школьного математического образования одновременно как категорию дидактики и как информационный объект, представляется целесообразным дать ему следующее определение: это информационный объект, динамично меняющийся в зависимости от запросов государства и общества и нацеленный на индивидуальное развитие всех сторон личности школьника.

Отметим, что в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) предпринята попытка перейти от сциентистской к компетентностной форме описания образовательных результатов. В историческом ракурсе это представляет собой качественно новую ступень в осмыслении сущности содержания образования, принципиально меняя сам объект нормирования, выдвигая требования к результатам образования и вводя фундаментальные идейные и технологические новации:

✓ внешнее по отношению к школьнику содержание обучения трансформируется в содержание учения;

✓ в содержание образования включа-

ются процессы учебной деятельности ребенка, ведущей к личностным изменениям;

✓ устанавливается распределение зон ответственности участников образовательного процесса на основе гибкого соотношения между свободой и необходимостью в регламентации школьной жизни: обязательные результаты обучения сочетаются с выбором способов их достижения;

✓ вводится система объективных измерителей результатов образования, делающая прозрачным механизм контроля качества образовательного процесса.

В этом ключе образование рассматривается как процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, что, в свою очередь, допускает неэквивалентность переданной и полученной информации и подтверждает тезис о двойственной природе содержания образования и целесообразности рассмотрения данного выше определения.

Проблемы содержания школьного математического образования

Основные проблемы, связанные с математикой, отражены в недавно утвержденной Концепции развития математического образования в России [3]. В ней выделены три группы общих проблем мотивационного, содержательного и кадрового характера. Те же проблемы, разумеется, наличествуют и в школьном математическом образовании. Основываясь на сущности содержания образования как информационного объекта, эти проблемы могут быть описаны следующим образом: проблемы активности пользователя, проблемы полезности информации, проблемы доступности информации и адекватности методов ее передачи.

Начнем с того, что математика сама по себе является объективно сложной наукой и профессией математика (в на-

Основные проблемы, связанные с математикой, отражены в недавно утвержденной Концепции развития математического образования в России.

шей стране и в настоящий момент) нельзя отнести к числу особенно привлекательных для подрастающего поколения. Поэтому массовое нежелание школьников изучать математику, о котором красноречиво свидетельствуют материалы и результаты ЕГЭ, является одной из самых острых проблем, которую надо решать в дидактике математики.

Полезность содержания школьного математического образования как информационного объекта определяется, в частности, его универсальностью. Здесь мы имеем два взаимосвязанных фактора: с одной стороны, природные задатки и способности школьника, с другой — потребность государства в математике и в математиках, то есть полезность для государства и для конкретного школьника может сильно отличаться. Очевидно, что содержанию школьного математического образования требуется диверсификация. Проблема дидактики состоит в том, чтобы при этом оно стало полезным для каждого школьника.

Наконец, никто не будет возражать против следующего тезиса: «Если информация есть, но она недоступна, то можно считать, что ее нет». Здесь проблема дидактики математики лежит в плоскости образовательного процесса — методы получения мотивированными школьниками (проблема 1) необходимого им математического образования (проблема 2).

Следует отметить, что в гуманистическом понимании содержание образования трансформируется в индивидуальный опыт, качество которого зависит не только от совокупности прослушанных учебных курсов и

выполненных тестов, но и от количества и качества личного участия в процессе обучения, личных способностей, степени их реализации и других субъективных факторов. В этом особенно ярко проявляется такое свойство содержания об-

разования, как неэквивалентность содержания обучения и результата учения.

К сказанному следует добавить, что компетентностный подход, примененный в новых стандартах для фиксации содержания обучения и рассматривающийся в настоящее время как наиболее перспективный способ унификации системы профессионального образования, оставляет за кадром собственно информационную часть содержания образования. В школе, где формируются те базовые компоненты образования, без которых немислимы готовность человека генерировать знания и его включенность в процесс непрерывного образования, такой подход требует дополнительных ограничений. В противном случае, как нетрудно заметить, содержание школьного математического образования можно свести к одному сюжету. Например, о брахистохроне. По формальным признакам требования ФГОС выполнены:

✓ «осознание значения математики в повседневной жизни человека» — брахистохрона как принцип устройства русских горок;

✓ «формирование представлений о социальных, культурных и исторических факторах становления математической науки» — немного истории решения задачи о нахождении брахистохроны;

✓ «формирование представлений о математике как части общечеловеческой культуры, универсальном языке науки, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления» — никто не будет спорить, что указанная задача сыграла большую роль в математике, так как именно она привела к изобретению вариационного исчисления.

И точно так же будут выполнены предельные требования.

Источники проблем современной дидактики математики

Каковы же источники проблем современной дидактики математики? Очевидно, что первые научные результаты в

Массовое нежелание школьников изучать математику, о котором красноречиво свидетельствуют материалы и результаты ЕГЭ, является одной из самых острых проблем, которую надо решать в дидактике математики.

математике возникли из наблюдений за природными явлениями и опытов. Ум человека, обнадуженный первыми успехами, дальше способен проявлять самостоятельность, ставить и решать новые математические задачи. Таким образом, истоки первой проблемы кроются в том самом отрыве математики от реального опыта школьника, о котором педагоги говорят уже не один десяток лет. Задачи про каменщиков и землекопов когда-то описывали мир, окружающий школьника. Сейчас же, оставляя за каменщиками их функцию развития интеллекта, нельзя забывать и о злободневных проблемах, сущность которых может разоблачить только математика: как начисляется бабушкина пенсия? Какой тариф для мобильного телефона для меня предпочтителен? Были ли нарушения при подсчете голосов на выборах?

Вторая проблема — в самом содержании школьного математического образования. Гуманистическая педагогика не отбрасывает, а дополняет классическую дидактику, оставляя ее в качестве системного элемента новой системы, нацеленной на образование для каждого. Так в чем же можно найти источник универсальности школьной математики? Как ни парадоксально, в том же школьном курсе. Рассмотрим конкретный пример. Одна из ведущих дидактических тем ушедшего века — обоснование невозможности учить школьников решать геометрические задачи аналитическими методами. Главный аргумент «против» — эти методы не учат мыслить. Однако одно из последних исследований в области дидактики математики показало, что при определенных условиях эти методы не только развивают мышление (каждому — свое, далеко не всем хочется выполнять столько вычислений, если можно просто подумать), но и служат мощным стимулом для организации самостоятельной познавательной деятельности и математического развития, независимо от имеющегося на данный момент уровня мате-

матической подготовки школьника [8]. Расширенное за счет разнообразия видов деятельности содержание образования обогащает образовательный процесс новыми возможностями и позволяет решать новые педагогические задачи.

Реалии сегодняшнего дня диктуют усиление внимания к фундаментальным теоретическим знаниям, которые, в отличие от постоянно обновляемых практических знаний, направленных на «опережение», на победу в конкурентной борьбе, не так быстро теряют свою ценность, хотя также подвержены устареванию вследствие новых научных или технологических достижений. Кроме того, как показывает опыт, практико-ориентированные навыки, направленные на быстрый социально-экономический эффект, быстро устаревают, в то время как подготовка более широкого профиля на базе фундаментальных знаний, включающих научные факты и способы мышления, на основе которой человек может оценивать события и явления в окружающем мире, сомневаться в чем-то, выдвигать гипотезы, спорить и т. д., обеспечивает более быструю адаптацию к требованиям рынка труда [7]. Подводя итог сказанному, приведем цитату Д. Гильберта: «Новая задача, особенно если она вызвана к жизни явлениями внешнего мира, подобна молодому побегу, который может расти и приносить плоды, лишь если он будет заботливо и по строгим правилам искусства садоводства возвращаться на старом стволе — твердой основе нашего математического знания» [6, с. 53].

Последняя из отмеченных проблем касается образовательного процесса. Несмотря на то что современный этап информатизации образования предоставил новые возможности в использовании компьютерной техники и средств телекоммуникационной связи, результативность этих

Расширенное за счет разнообразия видов деятельности содержание образования обогащает образовательный процесс новыми возможностями и позволяет решать новые педагогические задачи.

инноваций при обучении математике не слишком заметна. В рамках традиционных методов обучения это может существенно облегчить процесс самостоятельной работы или предоставить дополнительные возможности в обеспечении наглядности. Однако использование только классических теоретических положений и принципов дидактики, как мы видим, не позволяет полноценно реализовать разработанные в отечественной педагогике идеи проблемного (активного) обучения (точнее, учения), создать более мощные информационно-дидактические образовательные системы и механизмы поддержки принципиально новых видов познавательной деятельности обучающихся.

В заключение, цитируя К. Д. Ушинского, можно сказать, что «отвернуться от той самой жизни, для которой <учитель> должен приготовить своих воспитанников» — означает «сделать школу учреждением бессильным и бесполезным» [10, с. 660]. А современная массовая школа вместе со стандартами образования фактически получила возможность работать на удовлетворение интересов и запросов общества. В таких условиях уже можно говорить о приоритетности школьного образования в общественной и государственной жизни, о престиже учительской профессии, наконец, о дидактической целесообразности современной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алешин, Л. И.* Информационные технологии / Л. И. Алешин, Н. В. Максимов // URL: http://www.e-biblio.ru/book/bib/01_informatika/infteh/book/index.htm.
2. *Белевская, Ю. А.* Информация как объект правового регулирования конституционных прав человека и гражданина / Ю. А. Белевская // Юрист. — 2006. — № 6. — С. 34—37.
3. Концепция развития математического образования в РФ // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3894>.
4. *Краевский, В. В.* Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2005. — 256 с.
5. *Краевский, В. В.* Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский // Сибирский учитель. — 2011. — № 1 (74). — С. 71—75.
6. Математика: хрестоматия по истории, методологии, дидактике / сост. Г. Д. Глейзер. — М. : УРАО, 2001. — 384 с.
7. *Рябов, В. В.* Компетентность как индикатор человеческого капитала / В. В. Рябов, Ю. В. Фролов. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 44 с.
8. *Ситкин, Е. Л.* Упрощенно-когнитивные приемы решения задач стереометрии как средство развития самостоятельной деятельности учащихся : дис. ... канд. пед. наук / Е. Л. Ситкин. — М., 2013. — 186 с.
9. *Ушинский, К. Д.* Собр. соч. / К. Д. Ушинский. — Т. 1. — М. ; Л., 1948.
10. *Ушинский, К. Д.* Собр. соч. / К. Д. Ушинский. — Т. 8. — М. ; Л., 1950.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СИСТЕМА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



Слово аспиранту

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ



Л. А. ГУСЕВА,
соискатель НГПУ им. К. Минина,
учитель информатики
МАОУ Лицей № 82
Нижнего Новгорода
Lguseva87@gmail.com



Ю. И. КУЗНЕЦОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры классической
и практической психологии
НГПУ им. К. Минина
Juliann@yandex.ru

В статье анализируется проблема развития творческих способностей школьников при реализации образовательных стандартов основного общего образования. Достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучения математике и информационным технологиям рассматривается как важное условие развития творческих способностей учащихся. Обосновывается возможность применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в работе по развитию качеств творческой личности.

The article analyzes the problem of development of creative abilities of pupils in achieving the general educational standards. The achievement of personal, interdisciplinary and subject-specific learning outcomes in mathematics and information technology is seen as an important condition for the development of creative abilities of schoolchildren. The research demonstrates the possibility of using information and communication technologies (ICT) in development of the qualities of a creative personality.

Ключевые слова: образовательный стандарт, требования к результатам обучения, творческие способности, креативность, ИКТ в образовании

Key words: educational standard, requirements to the training results, creative abilities, creativity, ICTs in education

Изучение и развитие творческих способностей учащихся является стратегической задачей российского образования. Инновации могут создаваться только творческими людьми, характеризуя которых, русский психолог Г. И. Челпанов в начале XX века писал: «Благодаря своему таланту они способны достигнуть того, что совершенно недоступно для посредственного ума. Сама природа раскрывает перед ними свои тайны. Они же являются прозорливыми провидцами будущего. В трудные моменты народной жизни это они своей гениальной интуицией открывают правильные пути, по которым она должна пойти» [5, с. 4]. Таким образом, проблема развития креативности в образовательном пространстве представляется как одна из самых актуальных в связи с многочисленными изменениями, происходящими в современной России.

В основе деятельности организаций системы общего образования лежат федеральные государственные образовательные стандарты, предъявляющие требования к содержанию образовательных программ, реализуемых в данных организациях, и результатам освоения обучающимися этих программ. В структуре ФГОС основного общего образования установлены личностные, метапредметные и предметные требования к результатам освоения обучающимися программ основного общего образования (далее — результаты обучения).

Именно на этапе основной школы, в подростковом возрасте, отмечается предрасположенность учащихся к развитию креативности. Следовательно, достижение результатов обучения, установленных образовательным стандартом, представляется важным фактором ее развития в учебной деятельности.

Личностные результаты включают готовность учащихся к саморазвитию и самоопределению в контексте социальных и межличностных отношений. К ним относятся «формирование ответственного отношения к учению, готовности и спо-

собности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов, а также на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде» [12].

Способность к самостоятельному обучению, выбору содержания и формы образования является характеристикой зрелого в нравственном и интеллектуальном плане человека. Общество сегодня заинтересовано не только в знающем, но и в образованном человеке. Под образованием в данном случае подразумевается овладение способностью учиться, самостоятельно получать информацию из различных источников и преобразовывать ее. Высокий уровень знаний является необходимым условием для проявления творчества в любой деятельности.

Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия, в частности, самостоятельность в постановке цели и планировании учебной деятельности, самоконтроль.

Говоря о развитии творческих способностей, отметим, что целеполагание является важнейшим компонентом креативности, поскольку творческого человека отличает способность видеть цель деятельности в самой деятельности, выход за пределы установленных требований, перфекционизм, самостоятельность в оценке результата. В то же время именно у подростков развитие самостоятельности и независимости в интеллектуальном труде является важной предпосылкой формирования чувства взрослости.

Способность мыслить отличным от традиционного способом, генерировать

Способность к самостоятельному обучению, выбору содержания и формы образования является характеристикой зрелого в нравственном и интеллектуальном плане человека.

нестандартные идеи составляет суть креативности, которую можно определить как «комплекс интеллектуальных и личностных характеристик, позволяющих человеку продуктивно действовать в ситуациях новизны, неопределенности, неполноты исходных данных и отсутствия четкого алгоритма решения проблем» [7, с. 15].

Способность школьника при решении задачи выйти за рамки, явно или неявно установленные условием, ориентироваться на самостоятельно выработанные критерии оценки результата дает возможность подняться на творческий уровень мыслительной деятельности, способствует достижению метапредметных результатов обучения, требуемых ФГОС.

Высокий уровень знаний является необходимым условием для проявления творчества в любой деятельности. В предметной области «Математика и информатика» требования к результатам обучения предполагают сформированность навыков математического мышления высокого уровня, что является необходимым условием развития творческого мышления.

Таким образом, развитие творческих способностей учащихся — это важное условие реализации требований образовательного стандарта. В то же время сам механизм развития творческих способностей в контексте реализации ФГОС не разработан. Использование информационно-коммуникационных технологий в работе по развитию качеств, составляющих креативность, представляется эффек-

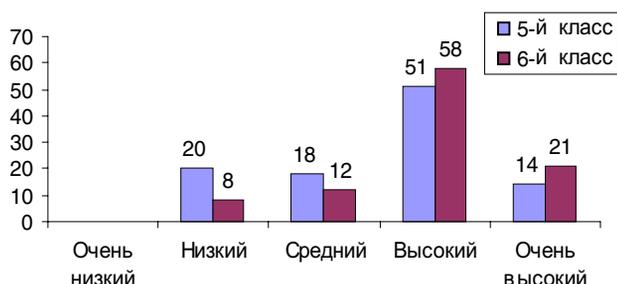
тивной формой работы со школьниками. В данной статье проанализирована возможность развития творческих способностей учащихся в достижении требований к результатам обучения, предъявляемым ФГОС основного общего образования. В пилотном эксперименте намечены пути развития творческого мышления и качеств личности, составляющих творческий потенциал подростков, средствами информационно-коммуникационных технологий.

Для диагностики актуального уровня креативности у школьников младшего подросткового возраста в констатирующем эксперименте на начальном этапе исследования, запланированного на период с 2013 по 2016 год, выбраны экологически валидные методы: наблюдение, анкетирование, анализ учебных достижений (портфолио достижений), экспертные оценки.

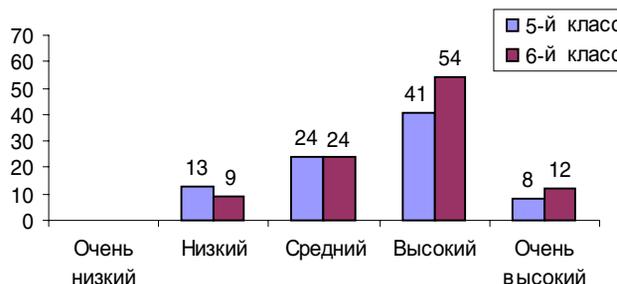
В эксперименте принимают участие 185 учащихся 5—6-х классов МАОУ Лицей № 82 в возрасте 11—12 лет. Выбор экспериментальной группы из числа детей с признаками одаренности, углубленно изучающих предметы математического цикла, обусловлен требованиями к высокому качеству знаний и уровню интеллектуального развития, предъявляемыми к учащимся в лицее [4].

Для исследования самооценки креативности школьников было проведено анкетирование учащихся и трех педагогов с использованием опросника креативности Д. Джонсона, адаптированного Е. Е. Туник.

Уровень креативности (оценка учащихся)



Уровень креативности (оценка педагогов)



Полученные данные свидетельствуют о преобладании высоких показателей креативности учащихся (5-й класс — 51 чел.; 6-й класс — 58 чел.). Отмечается высокая степень совпадения в распределениях показателей самооценки креативности учащихся и экспертных оценок педагогов.

На основании мониторинга учащихся была сформирована экспериментальная группа в количестве 92 человек (51 мальчик и 41 девочка) и контрольная группа в количестве 93 человек (49 мальчиков и 44 девочки). В экспериментальную группу вошли 9 отличников, 67 хорошистов и 16 учащихся, имеющих удовлетворительную успеваемость. В контрольной группе 9 отличников, 72 хорошиста и 12 человек с удовлетворительной успеваемостью.

Для фиксации результатов педагогического мониторинга в течение каждой четверти учителям математики предлагается заполнить «Контрольный лист» на каждого учащегося из экспериментальной группы, в котором отмечается проявление следующих характеристик:

- ✓ способность к постановке цели деятельности;
- ✓ внутренняя или внешняя мотивация к деятельности;
- ✓ самостоятельность в выборе способа решения задачи;
- ✓ преобладание значимости процесса решения задачи или достижения результата;
- ✓ наличие собственных требований к результату деятельности;
- ✓ самостоятельная постановка новых учебных задач;
- ✓ сложность и глубина задаваемых вопросов;
- ✓ увлеченность предметом, занятия вне уроков;
- ✓ независимость от мнения большинства;
- ✓ способность к взаимообучению;
- ✓ готовность сотрудничать.

Результаты, полученные в ходе кон-

статирующего эксперимента, позволили систематизировать данные об уровне сформированности творческого мышления у школьников и отметить, что целенаправленное развитие креативности, включенное в социально значимую деятельность, позволяет подростку реализовать потребности мотивационно-личностной сферы.

При планировании формирующего эксперимента учитывались следующие условия, необходимые для развития способности подростков к совместному творчеству и гармоничному развитию их личности:

- ✓ групповая форма работы;
- ✓ включение в социально значимую деятельность;
- ✓ стимулирование интеллектуальной активности.

С целью развития креативности на этапе формирующего эксперимента была проведена игра «По маршруту знаний», в ходе которой учащиеся в группах выполняли задания, позволяющие оценить вербальную и невербальную креативность по продуктам деятельности, а также провести наблюдение за стратегиями деятельности, выбираемыми участниками при совместном творчестве.

Задания, подобранные для игры, создают условия для проявления творческих способностей, умения видеть проблему с разных точек зрения и создания новых объектов и способов действия. Задания на развитие невербального мышления требуют умения обнаруживать скрытые закономерности, логические и смысловые связи между объектами. При этом игровая деятельность учащихся является предметом психолого-педагогического наблюдения с целью диагностики общей креативности. Результаты наблюдения позволили сформировать представление о роли, выбираемой каждым учащимся в группе, степени его активности в реше-

Задания на развитие невербального мышления требуют умения обнаруживать скрытые закономерности, логические и смысловые связи между объектами.

нии познавательных задач и социально-го взаимодействия.

С учетом возрастной специфики на этапе формирующего эксперимента были использованы возможности информационно-коммуникационных технологий для развития творческих способностей учащихся. Использование ИКТ является действенным способом повышения познавательной мотивации подростков и формирования навыков учебного сотрудничества. Выбирая технологии, позволяющие развивать способности к совместному творчеству, актуальные в современном обществе, остановимся на такой форме работы, как командная игра с применением ИКТ. Примерами таких игр являются тематические веб-квесты, в которых от согласованности действий игроков зависит результат, и достижение цели определяется вкладом каждого участника. Помимо виртуальных игр, рассмотрим применение технологии геокешинга в работе с подростками, суть которой заключается в поиске точек по их географическим координатам и ответов на вопросы, связанных с найденными местами [2; 3]. Отличительной чертой образовательного геокешинга является то, что все точки имеют научную или культурную значимость. Таким образом, «образовательный геокешинг — это технология поэтапного получения знаний в процессе поиска, с использованием информационных технологий, требующая

Использование ИКТ является действенным способом повышения познавательной мотивации подростков и формирования навыков учебного сотрудничества.

применения опыта в новой, нестандартной ситуации» [3].

Игра требует навыка использования навигационных приборов, работы с интерактивной картой, что само по себе является для учащихся 5—6-х классов новым и необычным. В способах поиска ответов на вопросы школьники не ограничены — можно спрашивать у прохожих, внимательно смотреть по сторонам, искать в Интернете. Последний способ не эффективен для стимулирова-

ния творческого мышления, поскольку вопросы сформулированы таким образом, чтобы электронный поиск не давал быстрого результата.

При подведении итогов игры не учитывалось время выполнения заданий, а внимание акцентировалось на возможности открытия новых и интересных фактов. Поиск требовал сосредоточенности, умения абстрагироваться, посмотреть по-новому на привычные вещи, применить аналитико-синтетическое мышление.

Анализ результатов эксперимента показал, что использование ИКТ стимулирует проявление таких качеств творческой личности, как самостоятельность, преобладание внутренних познавательных мотивов в постановке целей, интерес непосредственно к деятельности, а не к ее результатам, поиск альтернативных способов решения задачи.

Следует отметить, что в выборе способа действия при поиске ответов на вопросы учащиеся проявили творческое мышление, что выразилось в расширении условий, заданных экспериментатором: школьники звонили своим близким, пользовались измерительными приборами, заходили в библиотеку.

При обсуждении итогов игры (постэкспериментальный опрос в форме анкетирования) выяснилось, что 92 % участников проявили интерес к задачам игры, 64 % испытуемых продемонстрировали готовность к самостоятельной разработке новых маршрутов и проведению игры для учащихся других школ.

Таким образом, можно констатировать, что применение ИКТ в командных играх реализует преимущественно не соревновательную, а творческую познавательно-поисковую деятельность.

Результаты, полученные на данном этапе исследования, позволяют сделать предварительные выводы о возможности стимулирования творческой активности и самостоятельности учащихся путем включения их в социально значимую дея-

тельность с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Создание системы психолого-педагогических условий развития твор-

ческих способностей представляется эффективным при достижении результатов обучения, требуемых образовательным стандартом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богоявленская, Д. Б.* Психология творческих способностей : монография / Д. Б. Богоявленская. — Самара : ИД «Федоров», 2009. — 416 с.
2. *Гусева, Л. А.* Образовательный геокешинг «Путешествие по знакомым улицам» / Л. А. Гусева // Информатика в школе. — 2014. — № 3. — С. 43—47.
3. *Гусева, Л. А.* Технология геокэшинга как средство развития творческих способностей школьников подросткового возраста / Л. А. Гусева, Е. А. Пешкова // XVIII Нижегородская сессия молодых ученых. Гуманитарные науки. 22—25 октября 2013 г. — Н. Новгород : НИУ РАНХиГС, 2013. — С. 60—63.
4. *Жохова, Г. В.* Работа с одаренными детьми в лицее № 82 / Г. В. Жохова // Нижегородское образование. — 2010. — № 4. — С. 112—115.
5. *Кузнецова, Ю. И.* Проблема детской одаренности в американской педагогической психологии XX века : монография / Ю. И. Кузнецова. — Н. Новгород : НГПУ, 2006. — 100 с.
6. *Кузнецова, Ю. И.* Психология одаренности: история и теоретические основы / Ю. И. Кузнецова // Нижегородское образование. — 2010. — № 4. — С. 89—95.
7. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. — М., 1996. — 416 с.
8. Психология способностей и одаренности : учебно-методич. пособие / авт.-сост. Ю. И. Кузнецова. — Н. Новгород : НГПУ, 2012. — 50 с.
9. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2013. — 720 с.
10. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под общ. ред. Д. В. Ушакова. — М. : Институт психологии РАН, 2011.
11. *Туник, Е. Е.* Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. — СПб. : Дидактика Плюс, 2002. — 44 с.
12. Федеральный государственный стандарт основного общего образования / утв. приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>.



МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ЭКОЛОГИЯ РАСТЕНИЙ»

О. Н. МЕДНИКОВА,
аспирант НГПУ им. К. Минина,
учитель географии
МБОУ СОШ № 76 Н. Новгорода
mednikowa.olga@yandex.ru

В статье рассматриваются методические рекомендации в изучении экологического элективного курса «Экология растений». Обоснована актуальность педагогической технологии развития критического мышления через чтение и письмо, основанной на рефлексивной деятельности, рассмотрен деятельност-

ный подход к рефлексии. Выделены основные этапы изучения школьного элективного курса «Экология растений» и предложена методика их изучения.

This article presented the methodical recommendations in the study of environmental elective course «Ecology of plants». The urgency of pedagogical technologies of development of critical thinking through reading and writing, based on reflective activity, considered the activity approach to reflection. The main stages in the study of school elective course «Ecology of plants» and the technique of their study.

Ключевые слова: *элективный курс «Экология растений», рефлексия, рефлексивная деятельность, педагогическая технология развития критического мышления через чтение и письмо*

Key words: *elective course «Ecology of plants», reflection, reflective activity, pedagogical technology of development of critical thinking through reading and writing*

Изменения, происходящие в обществе, предъявляют новые требования к личности, которая должна обладать компетентностью, коммуникативностью, способностью к саморазвитию и самореализации. Формированию и развитию этих важнейших личностных качеств способствует изучение элективных курсов экологического содержания, ориентированных на актуализацию и индивидуализацию обучения и реализующих личностно-деятельностный подход. Элективные курсы призваны удовлетворять индивидуальные образовательные интересы, потребности, склонности и способности каждого школьника в его личностной образовательной траектории.

Экологические элективные курсы имеют особую значимость в предпрофильной подготовке (В. С. Кумченко, Г. С. Калинова), когда формируются личностные ориентации и ценностные установки, развивается интерес и положительная мотивация к процессу освоения новых аспектов содержания и более сложных умений и способов деятельности. Они направлены на поддержание у учащихся интереса к учебной дисциплине, ориентируя их на выбор профиля в соответствии со склонностями и способ-

ностями. Как отмечает А. А. Кузнецов, элективные курсы в целом направлены на формирование умений и способов деятельности, связанных с решением практических задач, получением дополнительных знаний, интегрирующих приобретенные ранее знания в единую научную картину мира, на получение образовательных результатов [3, с. 5].

Проблема классификации элективных курсов стояла в центре исследовательского внимания В. А. Орлова, А. А. Кузнецова, Д. С. Ермакова, Н. Ф. Винокуровой, Г. С. Камериловой. Так, В. А. Орлов выделяет несколько типов элективных курсов:

✓ Предметные курсы, задача которых углубить и расширить знания по предметам, входящим в базисный учебный план школы. В предметных элективных курсах выделяется несколько групп:

— элективные курсы повышенного уровня, направленные на углубление учебного предмета;

— элективные спецкурсы, входящие в обязательную программу данного предмета;

— элективные спецкурсы, не входящие в обязательную программу данного предмета;

— прикладные элективные курсы;

— элективные курсы, посвященные изучению методов познания природы;

Элективные курсы призваны удовлетворять индивидуальные образовательные интересы, потребности, склонности и способности каждого школьника в его личностной образовательной траектории.

— элективные курсы, посвященные истории предмета;

— элективные курсы, посвященные изучению методов решения задач.

✓ Межпредметные элективные курсы, цель которых — интеграция знаний учащихся о природе и обществе, также они обеспечивают межпредметные связи и дают возможность изучения смежных предметов.

✓ Элективные курсы по предметам, не входящим в базисный учебный план [4].

Исходя из критериев данной классификации, экологический элективный курс «Экология растений» относится к предметным курсам, цель которого состоит в формировании экологической культуры школьников посредством освоения ими системы экологических знаний, мировоззренческих убеждений и способов творческой деятельности, обеспечивающих понимание общих идей устойчивого развития и экологических закономерностей на примере экологии растений.

Значимость этого курса определяется актуальностью проблем сохранения биологического разнообразия растительного мира, играющего важную роль в жизни планеты. Данный курс формирует новые ценностные коэволюционные ориентации; экологические знания, обеспечивающие восприятие единой картины мира; экологические умения и способы творческой деятельности.

Обращение к элективному курсу «Экология растений» привело нас к необходимости поиска наиболее адекватной технологии его изучения. В современной психолого-педагогической литературе уделяется большое внимание исследованию педагогических технологий, в основе которых лежит организация рефлексивной деятельности (И. В. Муштавинская, С. И. Заир-Бек, И. М. Швец).

Рассмотрим основные положения рефлексивной деятельности.

А. В. Хуторской определяет рефлексивную деятельность как мыследеятельностный или чувственно-переживаемый процесс осозна-

ния субъектом образования своей деятельности, она направлена на исследование уже осуществленной деятельности для того чтобы зафиксировать ее результаты и повысить ее эффективность в дальнейшем. Согласно этому определению выделяются и цели рефлексии — вспомнить, выявить и осознать основные компоненты ее деятельности — смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты. Сходные определения мы находим и у других

авторов, исследующих организацию рефлексии в учебном процессе. Так, например, Т. В. Белозерцева считает, что рефлексия школьника — это умение анализировать способы и результаты своей деятельности, устанавливать границы собственной деятельности при решении учебной задачи с помощью обобщенного способа мыслительной деятельности.

Рефлексия как образовательная деятельность относится к двум областям:

✓ онтологической, связанной с содержанием предметных знаний;

✓ психологической, то есть обращенной к субъекту деятельности и самой деятельности.

Осмысливая собственную образовательную деятельность, ученик заостряет внимание как на «знаниевых» продуктах своей деятельности, так и на структуре самой деятельности, которая привела его к созданию данных продуктов [6]. Академик Ю. Н. Кулюткин отмечает рефлексивную деятельность как универсальный механизм саморазвития личности человека, включенного в образовательную деятельность.

Формирование рефлексивной деятельности происходит в единстве трех аспектов:

✓ мировоззренческого (кто я в этой работе; зачем я это делаю; знаю я; знаю зачем);

✓ познавательного (что сделано; что является главным результатом; знаю что);

В современной психолого-педагогической литературе уделяется большое внимание исследованию педагогических технологий, в основе которых лежит организация рефлексивной деятельности.

✓ технологического (каким способом добился того или иного результата; знаю как).

Рефлексивная деятельность в учебном процессе является побудителем к самостоятельному творчеству, изобретательности, прогнозированию своего пути образования. Развитие рефлексивной деятельности определено внешними и внутренними факторами, где к первым относятся цели, содержание, технологии, средства учебной деятельности, а ко вторым — поиск личностных смыслов деятельности и своей жизни.

В федеральном государственном образовательном стандарте рефлексивная деятельность выделяется как ведущая наравне с познавательной и информационно-коммуникативной и включает:

- ✓ понимание ценности образования как средства развития культуры личности;
- ✓ объективное оценивание своих учебных достижений, поведения, черт личности;
- ✓ учет мнения других людей при определении собственной позиции и самооценке;
- ✓ умение соотносить приложенные усилия с полученными результатами своей деятельности [5].

Важным фактором при изучении элективного курса «Экология растений» является многообразие форм рефлексии, соответствующих возрастным особенностям учащихся и имеющих разное смысловое назначение. С. Ю. Степанов, С. В. Кондратьев выделяют следующие формы рефлексии: по содержанию (устная и письменная); по форме деятельно-

сти (индивидуальная или групповая); исходя из функций: рефлексия настроения и эмоционального состояния, рефлексия содержания учебного материала, рефлексия деятельности.

В результате изучения и апробации различных педагогических технологий мы пришли к выводу, что высоким потенциалом развития рефлексивной деятельности у учащихся обладает *технология развития критического мышления через чтение и письмо* (ТРКМЧП), которая, по мнению И. В. Муштавинской, способна усиливать рефлексивные механизмы, обучать рефлексии, технологически ее обеспечивать.

Теоретические основы педагогической технологии РКМЧП были разработаны Международной ассоциацией чтения с целью преодоления разрыва между когнитивно-ориентированными и личностно ориентированными стратегиями обучения. Данная технология способствует развитию не только познавательных процессов, но и рефлексивных, метакогнитивных умений. В основе технологии развития критического мышления лежит теория осмысленного обучения Л. С. Выготского, а также идеи Д. Дьюи, Ж. Пиже о творческом сотрудничестве ученика и учителя, о необходимости развития в учениках аналитически-творческого подхода к любому материалу [1].

Технология РКМЧП реализуется через три стадии: вызов — осмысление — рефлексия [2]. Функциональная значимость каждой стадии данной технологии представлена в таблице 1.

Таблица 1

Функции трех стадий ТРКМЧП (по С. И. Заир-Беку)

Стадия	Функции
Вызов	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Мотивационная (побуждение к работе с новой информацией, пробуждение интереса к теме) ✓ Информационная (вызов «на поверхность» имеющихся знаний по теме) ✓ Коммуникационная (бесконфликтный обмен мнениями)
Осмысление содержания	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Информационная (получение новой информации по теме) ✓ Систематизационная (классификация полученной информации по категориям знания) ✓ Мотивационная (сохранение интереса к изучаемой теме)

Стадия	Функции
Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Коммуникационная (обмен мнениями о новой информации) ✓ Информационная (приобретение нового знания) ✓ Мотивационная (побуждение к дальнейшему расширению информационного поля) ✓ Оценочная (соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса)

На стадии *вызова* у учащихся активизируется имеющийся ранее субъектный опыт, пробуждается интерес к теме, определяются цели изучения предстоящего учебного материала. В ходе стадии *осмысления* происходит активное освоение новой информации, ее осмысление, систематизация. Во время *рефлексии* происходит обмен мнениями о новой информации и ее соотнесение с уже имеющимся опытом, формулируются выводы о том, что учащиеся узнали на уроке, чему научились, выполняется самооценка, выработка собственной точки зрения.

Данная технология содержит большое количество приемов, методов, с помощью которых происходит активное включение учащихся в рефлексивную деятельность на каждой стадии.

Изучение элективного курса «Экология растений» осуществляется в три этапа:

- ✓ мотивационно-оценочный;
- ✓ информационно-познавательный;
- ✓ творческо-деятельностный.

На каждом этапе изучения элективного курса «Экология растений» происходит формирование рефлексивной дея-

тельности, которому способствует педагогическая технология РКМЧП. *Мотивационно-оценочный* этап ориентирован на осознание и понимание духовно-нравственного, эмоционально-ценностного отношения к растительному миру. На этом этапе учащиеся знакомятся с многообразием растительного мира. *Информационно-познавательный* этап направлен на формирование экологических знаний, законов, правил, понятий. На этом этапе рефлексивная деятельность выявляет уровень осознания содержания пройденного и нацеливает на получение новой информации. На *творческо-деятельностном* этапе рефлексивная деятельность направлена на понимание собственных действий и действий других учеников, а также на осознанный выбор и использование различных способов экологической деятельности.

Рассмотрим рефлексивную деятельность учащихся и ее основные функции на всех этапах элективного курса «Экология растений» с использованием педагогической технологии развития критического мышления через чтение и письмо (таблица 2).

Таблица 2

Развитие рефлексивной деятельности учащихся на этапах изучения элективного курса «Экология растений»

Функции	Рефлексивная деятельность учащихся	Приемы ТРКМЧП
<i>Мотивационно-оценочный этап (вызов)</i>		
Мотивация, проявление учащимися спектра чувств и эмоций, формирование познавательного интереса к теме;	Рефлексия эмоционального состояния и настроения. Актуализация имеющегося личностного опыта о видовом разнообразии растений.	Эмоционально-художественное оформление (просмотр фрагмента документального фильма о природе). Заполнение таблицы «Бортowego журнала», состоящего из двух колонок: «Что мне известно» и «Что

Окончание табл. 2

Функции	Рефлексивная деятельность учащихся	Приемы ТРКМЧП
оценка значимости растительного мира в жизни планеты	Учащиеся определяют свой уровень подготовленности, выявляют затруднения и пробелы в знаниях. Совместно с учащимися осуществляется постановка цели урока	узнал нового». На стадии вызова заполняется левая колонка, на стадии осмысления — правая
<i>Информационно-познавательный этап (осмысление)</i>		
Усвоение новой экологической информации; выявление уровня осознания содержания пройденного	✓ Рефлексия содержания учебного материала направлена на включение учащихся в деятельность, результатом которой станет новая информация. ✓ Рефлексия деятельности направлена на осмысление способов и приемов работы с учебным материалом	Чтение текста и его первичный анализ. Используя прием ИНСЕРТ, заполняется таблица «Обеднение видového развития растений», где учащиеся самостоятельно определяют причины и последствия обеднения и в результате работы в группах предложат свои пути решения данной проблемы. Используя различные источники информации (учебный материал, Красную книгу Нижегородской области и т. д.), ученики составляют кластер экологических понятий, таких как редкие и охраняемые растения, который показывает отличие между ними и знакомит с видами редких и охраняемых растений Нижегородской области
<i>Творческо-деятельностный этап (рефлексия)</i>		
Оценивание степени усвоения материала на уроке; собственной деятельности и деятельности других учеников, соотнесение новой информации с уже имеющейся	✓ Рефлексия деятельности направлена на осознание уровня пройденного материала, выяснение отношения к изучаемой проблеме, осмысление домашнего задания. ✓ Рефлексия эмоционального состояния и настроения направлена на выявление эмоционального состояния учащихся, степени удовлетворенности работой	Учащиеся анализируют «Бортовой журнал», составляют синквейн, который позволяет осуществить рефлексию на основе полученных знаний. Пример: <i>Эфемероиды</i> <i>Однодневные, светолюбивые</i> <i>Появляются, растут, отмирают</i> <i>Зацветают ранней весной</i> <i>Подснежники</i> Учащимся предлагается на выбор следующее домашнее задание: ✓ ответить на вопросы в конце параграфа; ✓ нарисовать листовки на тему «Сохраним первоцвет»; ✓ написать эссе на тему «Жизнь без растений». Рефлексивные вопросы к учащимся: ✓ «С каким настроением вы изучали материал?»; ✓ «Как оцениваете свою деятельность на уроке?»; ✓ «За что можете себя похвалить?» и т. д.

Диагностика результатов изучения элективного курса «Экология растений» выражается в:

✓ усвоении ценностных отношений учащихся к природе, растительному миру (использование вербальной ассоциативной методики В. А. Ясвина, С. Д. Дерябо

«ЭЗОП», направленной на исследование типа доминирующей экологической установки в отношении природы, растительного мира);

✓ усвоении научного содержания элективного курса, полноты и глубины экологических знаний, полученных в результа-

те изучения элективного курса (исследовательские работы, проекты и т. д.);

✓ умении системно применять полученные знания в самостоятельной экологической деятельности (участие в природоохранных акциях, олимпиадах и т. д.).

В процессе развития рефлексивной деятельности на всех этапах изучения

экологического элективного курса «Экология растений» с использованием технологии РКМЧП у учащихся формируется способность критично оценивать ход своей деятельности и полученный результат, определять последовательность действий и обнаруживать затруднения при их выполнении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Генике, Е. А.* Развитие критического мышления (базовая модель) / Е. А. Генике, Е. А. Трифонова // Учитель и ученик: возможности диалога и понимания : сборник / под общ. ред. Л. И. Семиной. — М. : Бонфи, 2002. — Т. 1. — 239 с.

2. *Заир-Бек, С. И.* Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобр. учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. — 2-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 2011. — 223 с. — (Работаем по новым стандартам).

3. *Кузнецов, А. А.* Элективные курсы образовательной области «Информатика» / А. А. Кузнецов // Элективные курсы в профильном обучении: Образовательная область «Информатика». — М. : Вита-Пресс, 2004. — 112 с.

4. *Орлов, В. А.* Типология элективных курсов и их роль в организации профильного обучения / В. А. Орлова // Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования : сб. науч. тр. / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского ; ИОСО РАО. — М., 2003. — С. 93—96.

5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2011. — 159 с.

6. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. — 2-е изд., перераб. — М. : Высшая школа, 2007. — 639 с.



ИКТ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ

Н. Б. ЩЕРБАКОВА,
аспирант НИРО,
старший преподаватель
Центра дистанционного обучения НИРО
niro.cdo@gmail.ru

Статья посвящена проблеме сохранения здоровья учащихся в связи с использованием ИКТ. Представлена модель системы обеспечения готовности участников образовательного процесса к деятельности профилактики и коррекции состояния здоровья учащихся в связи с использованием информационно-коммуникационных технологий.

This article is devoted to a problem of health assurance of pupils in the use of information and communication technologies. The author presents a model of the system of preparedness of participants of educational process in the activities of the prevention and correction of health status of pupils in connection with the use of information and communication technologies.

Ключевые слова: *здоровьесбережение учащихся, готовность к профилактике и коррекции состояния здоровья учащихся в связи с использованием информационно-коммуникационных технологий*

Key words: *health assurance of pupils, preparedness to the prevention and correction of health of pupils in connection with the use of information and communication technologies*

В настоящее время как в России, так и за рубежом отмечается тенденция к интенсификации образовательных процессов на основе использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Однако исследования последних лет показали, что наряду с положительными результатами использования ИКТ наблюдается воздействие на состояние здоровья школьников целого ряда негативных факторов: зрительное напряжение, психическое напряжение, физическое напряжение, связанное со статическим напряжением мышц пользователя компьютерных технологий [2; 6; 7; 8]. Отсюда возникает проблема устранения негативного влияния перечисленных факторов как одна из задач здоровьесбережения.

Степень влияния негативных факторов и превентивное здоровьесбережение при использовании компьютерных техно-

логий в образовательной организации изучались в ряде исследований, где были разработаны:

✓ программа, структура которой отражает психологический механизм усвоения учащими-

ся знаний на уроке, обеспечивая здоровьесбережение [3];

✓ технология обучения информатике в условиях здоровьесберегающей среды школы [1];

✓ методика подготовки будущих учи-

телей информатики к здоровьесберегающей деятельности в школе [5] и др.

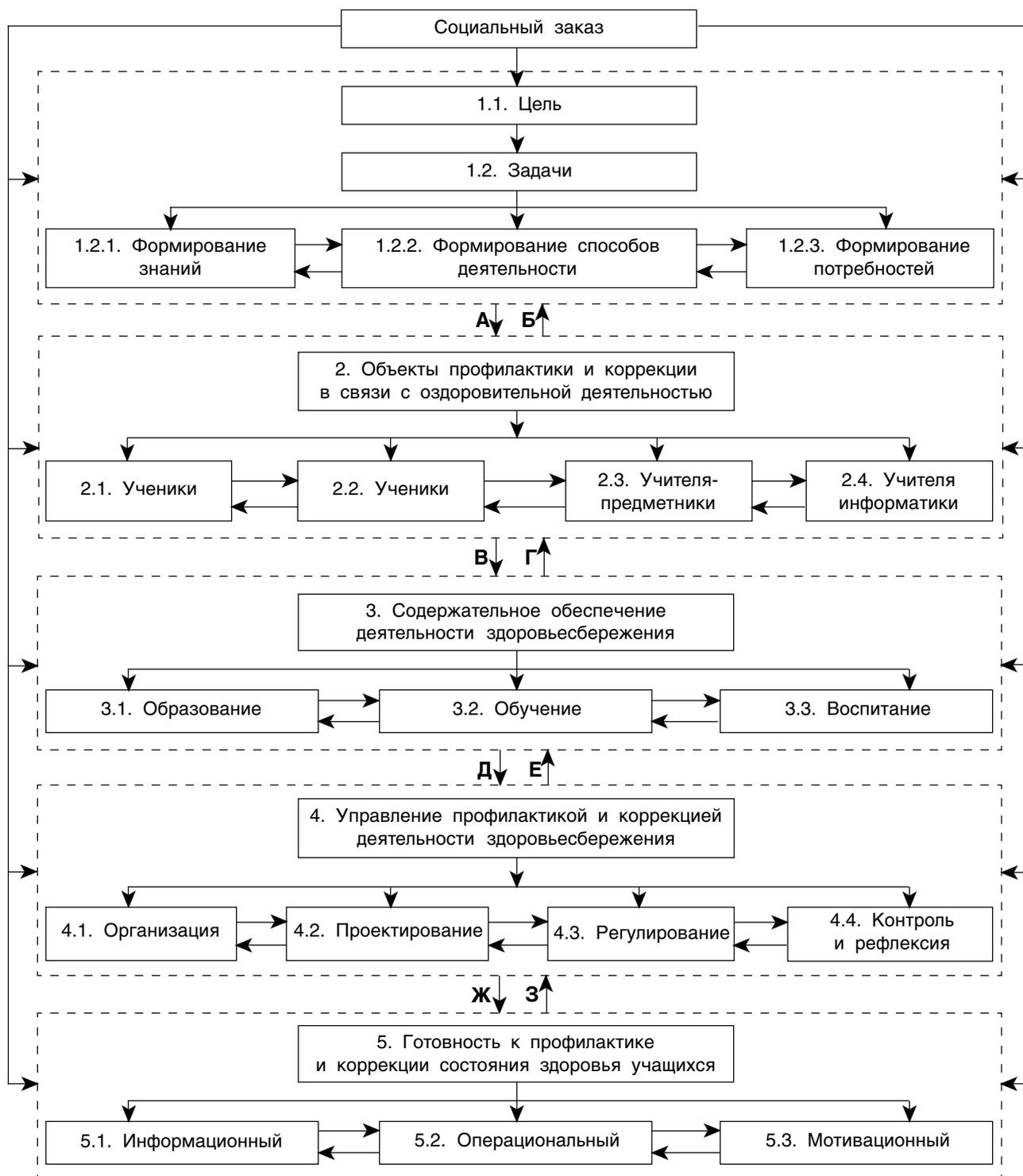
Актуальность таких исследований безусловна. Однако их следует характеризовать как «покомпонентные», вне рассмотрения проблемы в рамках системного подхода. Речь идет о выявлении и организационно-содержательном обеспечении учебной работы, дополнительных занятий, домашних условий и участия различных субъектов в деятельности здоровьесбережения. С учетом данного обстоятельства особый интерес представляет направление исследования по моделированию системы обеспечения готовности участников образовательного процесса к профилактике и коррекции состояния здоровья учащихся в связи с использованием ИКТ.

Представленная нами модель (см. схему на с. 197) образована пятью блоками, состоящими в субординационном подчинении и находящимися в прямых и обратных отношениях.

Первый блок — субъектный. Субъект деятельности здоровьесбережения — тот, кто принимает решения, преобразует действительность с целью изменения объекта деятельности. В нашем исследовании в качестве субъектов системы выступают: ученики (2.1), родители (2.2), учителя-предметники (2.3), учителя информатики (2.4). Цель деятельности субъектов определяется социальным запросом как «объективно существующими социальными потребностями и приоритетами их реа-

В настоящее время как в России, так и за рубежом отмечается тенденция к интенсификации образовательных процессов на основе использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Модель системы обеспечения готовности участников образовательного процесса к профилактике и коррекции состояния здоровья учащихся в связи с использованием ИКТ



лизации в образовательной деятельности» и социальным заказом — «отражением образовательной политики государства» [9, с. 65].

Целью системы 1.1 является оптимизация организационно-содержательного обеспечения готовности участников образовательного процесса к деятельности профилактики и коррекции состояния здоровья учащихся в связи с использованием ИКТ. Цели субординационно подчинены задачи 1.2. Задача 1.2.1 — формирование знаний у участников образовательного процесса о негативных факторах, воздействующих на здоровье пользователей при работе с компьютером; правилах безопасной работы с компьютерной техникой; способах профилактики, коррекции отрицательного влияния вредных факторов. Задача 1.2.2 — формирование способов деятельности — умений и навыков использования здоровьесберегающих технологий в процессе использования ИКТ учащимися в школе, дома, во внеурочной деятельности. Задача 1.2.3 — формирование установок на ведение здорового образа жизни, соблюдение правил техники безопасности, правильную организацию рабочего места и пр.

Задачи 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3 находятся в координационных (прямых и обратных) отношениях, обуславливающих взаимозависимость поставленных задач. Так, знания о принципах безопасной работы с персональным компьютером и в сети Интернет закрепляются в процессе деятельности по формированию умений и навыков здоровьесбережения при использовании ИКТ и являются базой для мотивации учащихся. Вместе с тем желание учащихся делать гимнастику, самомассаж, физкультпаузы, а также перерывы при работе с компьютером способствуют возникновению потребности в получении соответствующих знаний и применении их на практике.

Второй блок обозначен как блок объек-

тов профилактики и коррекции в связи с оздоровительной деятельностью. Объект — это то, на что направлено воздействие субъекта. Анализ научно-методической литературы показал, что необходимо включить во второй блок четыре компонента: ученики (2.1), родители (2.2), учителя-предметники (2.3), учителя информатики (2.4). Все они одновременно представляют собой и объекты, и субъекты деятельности здоровьесбережения и находятся в координационных (прямых и обратных) отношениях. Для оптимальной работы системы необходимо формирование здоровьесберегающих знаний, способов деятельности, установок всех участников образовательного процесса. В данном случае все они выступают в качестве объектов. Затем их роли меняются, происходит выстраивание субъект-субъектных отношений. Так, с учениками проводят профилактическую и коррекционную работу учителя-предметники и учителя информатики, в домашних условиях — родители, но школьники также могут самостоятельно искать информацию о способах безопасной работы с компьютером в сети Интернет, становясь субъектами деятельности здоровьесбережения и т. д.

Третий блок модели обозначен как блок содержательного обеспечения деятельности здоровьесбережения. Содержание деятельности здоровьесбережения включает информационную, операциональную, мотивационную составляющие. Формирование здоровьесберегающих знаний, способов деятельности, установок участников образовательного процесса осуществляется соответственно в процессе образования (3.1), обучения (3.2), воспитания (3.3). В процессе образования, обучения, воспитания реализуется главная задача системы образования — «развитие готовности ребенка к социальной жизни» [4, с. 109]. Компоненты 3.1, 3.2, 3.3 являются функциями педагогической деятельности.

Образование (3.1) в контексте нашего исследования рассматривается в узком

Содержание деятельности здоровьесбережения включает информационную, операциональную, мотивационную составляющие.

смысле, как формирование знаний о негативных факторах, воздействующих на состояние здоровья учащихся в связи с использованием ИКТ, об алгоритмах разработки и реализации физкультурно-оздоровительных мероприятий, о способах диагностики, профилактики и коррекции уровня влияния вредных факторов, о педагогических формах и методах деятельности здоровьесбережения. Обучение (3.2) — это формирование умений и навыков профилактики и коррекции негативного воздействия ИКТ на состояние здоровья пользователя, разработки и использования алгоритмов проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий, диагностики, профилактики и коррекции уровня влияния вредных факторов и др. Воспитание (3.3) — это формирование потребности в ведении здорового образа жизни, использовании здоровьесберегающих технологий в процессе работы учащихся с ИКТ, соблюдении всеми участниками образовательного процесса санитарно-гигиенических норм и требований. Компоненты 3.1, 3.2, 3.3 находятся в координационных (прямых и обратных) отношениях.

Четвертый блок — блок управления профилактикой и коррекцией деятельности здоровьесбережения. Учитель осуществляет управление деятельностью учащихся. Согласно общенаучным положениям [10, с. 134] и с учетом специфики предложенной нами модели выделим следующие функции управления профилактикой и коррекцией деятельности здоровьесбережения учащихся в связи с использованием ИКТ: организация (4.1), проектирование (4.2), регулирование (4.3), контроль и рефлексия (4.4).

Под организацией (4.1) понимается «упорядочение действий в пространстве и времени» [10, с. 135] — выбор оптимального варианта и последовательности здоровьесберегающей деятельности для каждого объекта. Анализ научно-методических работ позволил нам предложить следующую последовательность организа-

ции деятельности по формированию готовности к профилактике и коррекции негативного влияния вредных факторов. В начале учителя информатики и учителя-предметники обучаются на спецкурсах, реализующихся в рамках программы повышения квалификации педагогов на базе Нижегородского института развития образования в очной форме и с использованием дистанционных образовательных технологий в объеме 18 учебных часов. Затем учителя информатики выступают в роли координаторов: консультируют учителей-предметников и родителей по вопросам здоровьесбережения, обучают школьников навыкам безопасной работы с компьютером на уроках информатики и во внеурочной деятельности. Учителя-предметники в свою очередь обеспечивают просвещение родителей и учащихся, организуя совместные проекты по проблемам здоровьесбережения при использовании учащимися ИКТ. Предполагаются также организация круглых столов, проведение лекций, тренингов, корректирующих упражнений для учащихся.

Проектирование (4.2) включает определение уровня готовности объектов профилактики и коррекции на основе анализа результатов анкетирования; формулировку цели и задач; выбор направлений здоровьесбережения; определение способов достижения цели.

Регулирование (4.3) предполагает диагностику отклонений, возникающих в процессе формирования готовности к профилактике и коррекции учеников, родителей, учителей-предметников и учителей информатики; определение причин; выбор оптимальных педагогических методов и средств решения проблем.

Контроль и рефлексия (4.4) включают сверку цели, задач и результата (уровня готовности участников образовательного процесса), коррекцию социального зака-

Учителя-предметники в свою очередь обеспечивают просвещение родителей и учащихся, организуя совместные проекты по проблемам здоровьесбережения при использовании учащимися ИКТ.

за и других компонентов системы при необходимости, оценку эффективности работы системы. Компоненты 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 находятся в координационных (прямых и обратных) отношениях друг с другом.

Пятый блок обозначен как *блок готовности к профилактике и коррекции здоровьесбережения*. Готовность определяется как «интегральное личностное образование на основе потребностей и способностей, характеризующееся нормативным уровнем преобразования общественных отношений в систему функций индивида» [10, с. 78]. Результатом оптимального функционирования системы должен стать требуемый уровень готовности педагогов, родителей, учащихся к профилактике и коррекции в процессе использования ИКТ — сформированность трех компонентов готовности: информационного (5.1), операционального (5.2), мотивационного (5.3). Компоненты 5.1, 5.2, 5.3 находятся в координационных (прямых и обратных) отношениях друг с другом.

Отношения между блоками

✓ *Отношения А—Б* означают целевую направленность объектов деятельности здоровьесбережения (учителей-предметников, учителей информатики, родителей, учащихся), обратная связь обеспечивает своевременную коррекцию цели и задач.

✓ *Отношения В—Г*. Взаимодействие объектов происходит в процессе образования, обучения, воспитания. Изменения в содержании, объеме, способах контроля и взаимодействия оказывают влияние на объекты деятельности здоровьесбережения.

✓ *Отношения Д—Е*. Содержание здоровьесберегающей деятельности взаимосвязано с управлением посредством функций организации, проектирования, регулирования, контроля и рефлексии.

✓ *Отношения Ж—З*. Уровни информационного, операционального, мотивационного компонентов готовности к здоровьес-

сбережению участников образовательного процесса находятся в зависимости от содержания, последовательности, методов, форм организации, способов контроля и рефлексии.

Отношения «социальный заказ — блоки системы». Социальный заказ определяет изменение блоков системы. Обратная связь показывает эффективность каждого блока, способствует уточнению социального заказа на каждом уровне по мере выполнения или невыполнения назначения блока. Готовность к профилактике и коррекции участников образовательного процесса детерминирована всеми основаниями системы и в то же время за счет обратной связи через социальный заказ воздействует на формирование всех оснований системы, обеспечивая ее самооптимизацию.

Таким образом, предложенная модель системы обеспечения готовности участников образовательного процесса к профилактике и коррекции состояния здоровья учащихся в связи с использованием ИКТ состоит из пяти блоков, находящихся в субординационном подчинении: субъектного блока, блока объектов профилактики и коррекции в связи с оздоровительной деятельностью, блока содержательного обеспечения деятельности здоровьесбережения, блока управления профилактикой и коррекцией деятельности здоровьесбережения, блока готовности к профилактике и коррекции деятельности здоровьесбережения. Указанные блоки определяются социальным заказом, состоят в прямых и обратных отношениях друг с другом, обеспечивая оптимальное функционирование системы.

Проведенный анализ научных работ показал, что исследования проблем взаимодействия школьников с ИКТ в основном касаются среднего и старшего школьного возраста. Исследования, посвященные изучению влияния работы с ИКТ на состояние здоровья учеников начальной школы, немногочисленны. Вместе с тем в настоящий момент наблюдается тен-

Проведенный анализ научных работ показал, что исследования проблем взаимодействия школьников с ИКТ в основном касаются среднего и старшего школьного возраста.

денция к снижению возраста детей, осваивающих компьютер. Разнообразные развивающие программы на основе использования средств ИКТ внедряются в работу дошкольных образовательных организаций, появились классы в начальной школе, где информатика со 2-го класса преподается с использованием компьютеров. Все это свидетельствует о необходимости раннего обучения детей безопасному использованию ИКТ. Очевидно, что такое обучение наиболее эффективно в начальной школе.

Следовательно, приоритетной становится задача организации такого взаимодействия учителей информатики, учителей начальной школы, учащихся младших классов и их родителей, которое обеспечило бы формирование не только информационной культуры школьников (активное использование средств ИКТ, применение способов сбора, обработки, анализа, передачи информации, в том числе в интернете, и пр.), но и культуры веде-

ния здорового образа жизни (рациональная организация труда и отдыха, оптимальный двигательный режим, знание и применение профилактических мер при работе с компьютером и пр.). Важное значение в решении поставленной задачи имеет подготовка к такой деятельности учителей и родителей как наиболее значимых людей в жизни младшего школьника.

Реализация модели системы обеспечения готовности участников образовательного процесса к профилактике и коррекции состояния здоровья учащихся в связи с использованием ИКТ будет способствовать формированию необходимых уровней информационного, операционального и мотивационного компонентов готовности учителей, учащихся и их родителей и, как следствие, — здоровьесбережению школьников.

Разнообразные развивающие программы на основе использования средств ИКТ внедряются в работу дошкольных образовательных организаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грачева, А. П. Методика обучения информатике в условиях формирования здоровьесберегающей среды школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. П. Грачева. — М., 2007. — 23 с.
2. Долодаренко, А. Г. Проспективное исследование влияния занятий за компьютером на функциональное состояние и физическое развитие детей среднего школьного возраста : дис. ... канд. пед. наук / А. Г. Долодаренко. — Казань. — 2006. — 195 с.
3. Ермолаева, Е. В. Организация здоровьесберегающего образовательного процесса при использовании на уроке компьютера : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Ермолаева. — Барнаул, 2004. — 21 с.
4. Зеленев, Л. А. Введение в общую методологию : монография / Л. А. Зеленев. — Н. Новгород : Издательский салон, ИП Гладкова О. В., 2002. — 155 с.
5. Крутиков, М. А. Подготовка будущих учителей информатики к осуществлению здоровьесберегающей деятельности учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. А. Крутиков. — Тамбов, 2011. — 180 с.
6. Махмадов, Ш. К. Санитарно-гигиеническая характеристика условий пребывания школьников в компьютерных классах и их влияние на орган зрения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ш. К. Махмадов. — Душанбе, 2012. — 22 с.
7. Степанова, М. И. Гигиенические требования к учебным занятиям с использованием компьютеров / М. И. Степанова, З. И. Сазанюк // Медицинская помощь. — 1994. — № 4. — С. 20—23.
8. Степанова, М. И. Ребенок и компьютер глазами медика / М. И. Степанова // Биология в школе. — 2002. — № 7. — С. 21—24.
9. Чичикин, В. Т. Противоречивые аспекты теории и практики педагогической деятельности / В. Т. Чичикин // Педагогическое обозрение. — 2005. — № 4. — С. 62—71.
10. Чичикин, В. Т. Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры : монография / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : НИРО, 2011. — 256 с.

СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАНСВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В КАНАДСКОЙ ШКОЛЕ*



И. Н. ТЕРКУЛОВА,
аспирант кафедры педагогики
и психологии Института истории,
гуманитарного и социального
образования НГПУ (Новосибирск)
irena88@list.ru



Т. А. РОММ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики
и психологии Института истории,
гуманитарного и социального
образования НГПУ (Новосибирск)
tromm@mail.ru

Статья посвящена описанию трансверсальных компетенций современного ученика канадской школы с точки зрения концепции социального воспитания в процессе социализации А. В. Мудрика, Т. А. Ромм, в которой социальное воспитание предстает в единстве сфер освоения социального опыта, социального образования и индивидуальной помощи. Также уточняется роль информационно-коммуникационных технологий при развитии трансверсальных компетенций.

The article is devoted to the description of transversal competences of a contemporary student in Canadian school in terms of the conception of social education in socialization of A. V. Mudrik, T. A. Romm, where social education is represented as a unity of spheres in social experience, social education and individual assistance. The role of information and communication technologies in developing transversal competences is also clarified.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), социальное воспитание, трансверсальные компетенции*

Key words: *information and communication technologies (ICT), social education, transversal competences*

* Статья подготовлена в рамках гранта Президента РФ по государственной поддержке ведущих научных школ в области знания НШ-2486.2014.6.

Изменения, происходящие в системе образования, могут быть рассмотрены с точки зрения усиления «социально-воспитательного поворота». Прежде всего это связано с принятием ФГОС общего образования в 2011 году, которые изменили выстраиваемую педагогами иерархию решаемых задач в терминах достижения личностных результатов, самоопределения в системе базовых национальных ценностей, вхождения в социальную культуру, формирования воспитательного пространства. В 2012 году была принята к реализации Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012—2017 годы, которая имеет колоссальный социально-воспитательный потенциал. В числе ее приоритетов — обеспечение комфортной, дружелюбной и безопасной среды для подрастающего поколения, защиты прав каждого ребенка и равных возможностей для его всестороннего развития и самореализации. В дополнение к этому в 2013 году была представлена Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях, на очереди — разработка стратегии развития воспитания, и во всех этих документах речь идет о решении задач социализации человека педагогическими средствами, что является сутью социального воспитания, существующего наряду с семейным и религиозным (А. В. Мудрик).

К сожалению, существующая педагогическая реальность испытывает серьезный дефицит актуальных теоретических и методических разработок для решения насущных воспитательных задач в школьной жизнедеятельности, к числу которых может быть отнесено включение в воспитательный контекст информационно-коммуникативного ракурса [4]. Информационно-коммуникационные технологии, сетевые сообщества, играющие все большую роль в развитии инфраструктуры воспитания, приходят на смену семье и школе — основным носителям социальности в традиционном и индустриальном обще-

ствах. Социальная сеть динамична, анонимна, виртуальна, аморфна, безответственна, но при этом выполняет большое число замещающих функций: досуга, образования, общения, поддержки, релаксации и даже определенных форм социальной активности.

Складывается явление, которое в литературе определяется как «сетевая социализация».

К сожалению, дальше сетований на тему негативных последствий включенности детей в дополненное (виртуальное, альтернативное, игровое) пространство, в числе которых самым серьезным с точки зрения воспитания является искажение системы ценностей, дело зачастую не идет. Пройгнорированные воспитательным сообществом, оставленные в свободном плавании информационно-коммуникационные среды и глобальные сети чаще становятся агентом десоциализации подростка. Но если признается существование этой реальности, то необходимо видеть не только возможные риски, но и перспективные тренды, которые востребованы уже в жизни этого поколения. Современная педагогика не может не брать во внимание активное распространение и, следовательно, колоссальное влияние информационно-коммуникационных технологий непосредственно на воспитание через проявление с их помощью новой разновидности социальной реальности — виртуальной (М. В. Воропаев, В. А. Плешаков и др.).

Вследствие активной информатизации образовательного пространства и жизни людей при развитии данных компетенций в большей или меньшей степени задействованы ИКТ как для формирования, так и для актуализации определенных компетенций через применение ИКТ (например, создание знаний, сотрудничество, обработка данных). Однако воспитательные возможности современных инфор-

Пройгнорированные воспитательным сообществом, оставленные в свободном плавании информационно-коммуникационные среды и глобальные сети чаще становятся агентом десоциализации подростка.

мационно-коммуникационных технологий на данном этапе недостаточно изучены и реализованы на практике. В этой связи актуально обращение к зарубежному опыту, а именно — к опыту Канады, которая активно использует ИКТ в образовании, уделяя большое внимание воспитанию человека современного информационного общества. Такое внимание к воспитанию «информационной личности» является для нас определяющим фактором в свете Программы развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях [2], где воспитательная деятельность рассматривается как неотъемлемая и самостоятельная компонента педагогического процесса. Данная Программа предполагает применение воспитывающего обучения, а также принципа социальности как ориентации на социальные установки, необходимые для успешной социализации человека в обществе.

В рамках Программы образования квебекской школы [6] выделяются основные трансверсальные компетенции [5] ученика. Трансверсальные компетенции (от лат. *transversus* — «поперечный») — это общие способности, сочетающие знания, умения, опыт и поведение, осуществляемые в определенном контексте и включающие различные взаимодополняющие друг друга грани: интеллектуальные, методологические, личностные, социальные и коммуникационные (согласно определению, введенному и используемому Канадским университетом в Монреале (l'Université du Québec à Montréal).

Анализ образовательной программы квебекской школы с точки зрения концепции социального воспитания в процессе социализации А. В. Мудрика, Т. А. Ромм [1; 3], в которой социальное воспитание предстает в единстве сфер освоения социального опыта, социального образования и индивидуальной

Программа предполагает применение воспитывающего обучения, а также принципа социальности как ориентации на социальные установки, необходимые для успешной социализации человека в обществе.

зрения концепции социального воспитания в процессе социализации А. В. Мудрика, Т. А. Ромм [1; 3], в которой социальное воспитание предстает в единстве сфер освоения социального опыта, социального образования и индивидуальной

помощи, реализуемых в воспитательной организации, позволил нам утверждать, что в том числе и с помощью ИКТ происходит формирование трансверсальных компетенций с точки зрения освоения *социального опыта*:

✓ решение проблем (умение анализировать ситуацию, поиск путей решения и «гибкий» подход — умение возвратиться к переходному этапу, повторить при необходимости);

✓ применение ИКТ (подбор наиболее соответствующего ситуации ИК-инструмента, а также осознание ценности и привлечение относительно интеллектуальной собственности, уважение частной жизни, предвосхищение новых контекстов использования, применение стратегии взаимодействия, общения и помощи сообразно поставленным задачам).

С точки зрения задач *социального образования*:

✓ использование информации учеником (систематизация поиска, включающая выработку стратегий организации информации, самостоятельный сбор новых данных; усвоение информации, включающее отбор и оценку подходящих источников, выделение главного, а также связи между приобретенными знаниями и открытиями; извлечение выгоды, включающее ответы на поставленные вопросы с помощью найденной информации, соотнесение уже приобретенных знаний с новыми, включение приобретенных знаний в новые контексты, уважение авторских прав);

✓ развитие критического мышления, благодаря которому дети учатся преодолевать шаблонность и очевидность, при которых собственное суждение заменяется на констатацию, копирование существующего мнения (создание своего мнения, включающее определение проблемы, целей, фактов, их проверка, исследование других мнений и возможных точек зрения; выражение мнения, включающее выбор формы и способа выражения мыслей, отстаивание своей позиции, ее оценка относительно других мнений).

ний и переосмысление своего при необходимости; «гибкий» подход, включающий способность вернуться к любому этапу, повторить его при необходимости, выделить элементы успеха и проанализировать трудности);

✓ творческое мышление (проникновение в суть ситуации с обозначением целей; включение в поиск, принимая риск, обыгрывая идеи, трансформируя противоречия в ресурсы; «гибкий» подход, заключающийся в поиске различных способов действия, использовании новых стратегий, восприимчивости к новым идеям и формам их выражения);

✓ выработка эффективных методов работы (визуализация цели, включающая оценку ее сложности, отбор доступных источников, различных подходов к решению, выбор маршрута; регулировка и анализ своих действий, включающие мобилизацию доступных временных, человеческих, информационных и других ресурсов, выбор метода сообразно цели, контексту и личностным качествам, ретроспективный анализ подхода и поиск новых контекстов возможного использования).

В рамках решения задач *индивидуальной помощи*:

✓ актуализация потенциала ученика (осознание им своих личностных качеств, поиск своего места среди других и актуализация личностных ресурсов: проявление автономии, определение личностно-

го, учебного и профессионального успеха, приложение необходимых усилий);

✓ сотрудничество (вклад в совместную деятельность, искреннее взаимодействие: уважение отличного от своего мнения, адаптация своего поведения относительно людей и цели, разрешение конфликтов; оценка своего участия в совместной деятельности);

✓ общение адекватным ситуации способом (осуществление управления общением, зная факторы, облегчающие или затрудняющие общение; усвоение различных манер общения и их использование сообразно ситуации).

Таким образом, трансверсальные компетенции, являющиеся составной частью образовательной программы квебекской школы, обладают значительным социально-воспитательным потенциалом и представляют интерес для развития отечественной педагогики в свете реализации Программы развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях. Развитие данных компетенций способствует социализации и подготовке ученика как гражданина современного информационного общества. Данный опыт может быть актуализирован с целью дополнения современной теории социального воспитания и практического использования в отечественном образовании.

Трансверсальные компетенции, являющиеся составной частью образовательной программы квебекской школы, обладают значительным социально-воспитательным потенциалом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Мудрик, А. В.* Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. — М. : Московский психолого-социальный институт, 2009. — 568 с.
2. Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях // URL: <http://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatel'naya-tematika/all/2014/03/26/programma-razvitiya-vospitatelnoy-komponenty-v>.
3. *Ромм, Т. А.* Стратегические ориентиры социального воспитания в постиндустриальном обществе / Т. А. Ромм // Сибирский педагогический журнал. — 2013. — № 2. — С. 26—31.
4. *Теркулова, И. Н.* Проблематика ИКТ в современном социальном воспитании / И. Н. Теркулова // Вопросы воспитания. — 2013. — № 1 (14). — С. 48—52.
5. *Теркулова, И. Н.* Социально-воспитательный потенциал информационно-коммуникационных технологий во французской школе / И. Н. Теркулова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — 2014. — № 1. — С. 197—199.
6. Programme de formation de l'école québécoise: chapitre. Compétences transversales // URL: http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/3-pfeq_chap3.pdf.



ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

О. Н. ЗОРИНА,
аспирант НГПУ им. К. Минина,
старший преподаватель кафедры иностранных языков
НГТУ им. Р. Е. Алексеева
olsezor@yandex.ru

Статья посвящена актуальной проблеме формирования коммуникативных компетенций будущих инженеров на основе интерактивных методов обучения. В рамках рассматриваемого вопроса уделяется внимание изменениям в современном инженерном образовании, особенностям коммуникативных компетенций, сущности интерактивных методов, педагогическим условиям успешного формирования коммуникативных компетенций на основе интерактивных методов обучения.

The article is devoted to the actual issue of formation communicative competences of future engineers on the basis of interactive teaching methods. Within the limits of the issue attention is paid to the changes in the modern engineering education, to peculiarities of communicative competences, to the essence of interactive methods, to pedagogical conditions of successful formation of communicative competences based on interactive teaching methods.

Ключевые слова: инженерное образование, коммуникативные компетенции, интерактивные методы обучения, педагогические условия формирования коммуникативных компетенций на основе интерактивных методов обучения

Key words: engineering education, communicative competences, interactive teaching methods, pedagogical conditions of formation communicative competences based on interactive teaching methods

Проблема инженерного образования в современных условиях обусловлена стремительным развитием технологий и увеличением их наукоемкости, тотальной компьютеризацией, автоматизацией, гиперконкуренцией, становлением инновационной экономики в России, потребностями в инженерных кадрах, опыт и компетенции которых соответствуют современным вызовам времени. Сегодня инженерная деятельность приобретает все большее значение, что обусловлено развитием постиндустриального общества, нарастанием роли человеческого капитала, глобальной значи-

мостью решений, принимаемых и реализуемых инженерами в производстве.

В этой связи определились новые профессиональные приоритеты инженерного образования. Важным критерием инженерной деятельности является успешный, уверенный в собственных силах специалист, готовый активно общаться, самостоятельно принимать социально ответственные решения в производственных и жизненных задачах, умеющий адекватно воспринимать все перемены, которые приносит время.

Вместе с тем новый статус России как государства — потребителя инноваци-

онных технологий выдвигает определенные требования к подготовке инженера, которых не было ранее:

- ✓ быстрая и мобильная переналадка станков и поточных линий в условиях формирования современной инновационной экономики знаний;

- ✓ ориентация на строгое и неукоснительное соблюдение инструкций, предписаний технологических условий и процедур;

- ✓ ориентация на командную форму работы над инженерными проектами;

- ✓ овладение не только узкоспециализированными знаниями, но и широким набором ключевых компетенций для «создания» новых знаний на основе достижений науки, инноваций, передовых наукоемких технологий, для принятия решений в динамически изменяемых ситуациях;

- ✓ активное взаимодействие с работниками разных структурных подразделений производства;

- ✓ эффективное общение, необходимое для толерантного поведения инженера и способности к групповому единству в профессиональной деятельности;

- ✓ высокая ответственность и исполнительская культура специалиста, осознание социальной значимости, безопасности и личной ответственности за результаты инженерной деятельности;

- ✓ самостоятельное определение своего профессионального развития, которое востребовано на рынке;

- ✓ широкое знакомство с иностранным опытом, технологиями и техникой производства;

- ✓ быстрый трансфер наукоемких инженерно-технологических сервисов;

- ✓ наполнение инженерной деятельности гуманистическим смыслом.

В этой связи цель подготовки современного инженера значительно отличается от традиционной. «Смена цели означает смену всей системы организации подготовки в вузе, так как цель обучения — это системообразующий элемент

дидактической системы. Смена целей в обучении автоматически приводит к смене парадигмы всего учебного процесса, затрагивает все его стороны и элементы. В полной мере это относится к области высшего технического образования» [1, с. 54]. В качестве основных условий перехода к инновационному инженерному образованию следует выделить ориентацию на обновление методологии, содержания, технологий инженерного образования на основе подходов современного наукоемкого инженеринга.

Целью современного инженерного образования является развитие у будущих специалистов самостоятельных способностей постоянно приобретать знания и активно их применять для решения возникающих задач. Стратегия перемен требует поиска новых подходов к разработке как целей, так и содержания, методов и организационных форм подготовки будущего инженера.

Инженерная деятельность представляет собой устойчивый, относительно самостоятельный вид научно-технической деятельности, обладающий определенными особенностями. При этом средствами инженерного труда выступают научные знания. Результаты научной деятельности проявляются в виде готовых методик расчета, формул, правил, стандартов, нормативов, зависимостей и др. Результаты инженерной деятельности, в свою очередь, становятся средствами труда рабочих, которые опосредуют воздействие инженера на технику.

Подготовка современного инженера осуществляется в компетентностно ориентированной стратегии образования, реализующей компетентностный подход. Реализация идей компетентностного подхода в инженерном образовании отражает общеевропейские и мировые тенденции интеграции и глобализации миро-

Целью современного инженерного образования является развитие у будущих специалистов самостоятельных способностей постоянно приобретать знания и активно их применять для решения возникающих задач.

вой экономики, а также предполагает концентрацию на практических аспектах подготовки специалистов, увеличении роли самостоятельной работы студентов. В основе данного подхода лежит «культура самоопределения (формирования способности и готовности самоопределяться, самореализоваться, саморазвиваться)» [2, с. 55]. Вслед за И. Д. Белоновской под инженерной компетентностью специалиста мы понимаем интегративное профессионально-личностное качество, включающее когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты. «Сущностью инженерной компетентности специалиста является его готовность решать актуальные и перспективные проблемы, осознавая социальную значимость и личностную ответственность за результаты профессиональной деятельности, необходимость постоянного самосовершенствования и ориентацию на профессиональную успешность [1, с. 5].

При этом компетенции закладываются в образовательный процесс посредством нового содержания, технологий, типов взаимодействия между преподавателями и студентами, а также взаимодействием среди студентов (интеракции). В образовательном процессе реализуется как пассивное, так и активное взаимодействие. При пассивном взаимодействии студенты выступают

в качестве объекта обучения (слушают, записывают, смотрят); при активном — в качестве субъектов обучения, осуществляющих межличностную коммуникацию (совместно

решают задачи, обсуждают проблемы, оценивают друг друга, создают проекты, погружаются в реальную атмосферу сотрудничества, убеждают в правильности своих идей).

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) высшего образования, ос-

нованного на компетентностном подходе, при подготовке инженеров повышается роль интерактивных методов обучения, основанных на взаимодействии студентов между собой, а также преподавателя и студентов, студентов и источников информации при решении профессиональных задач. Именно ФГОС нормативно ориентируют на реализацию в учебном процессе интерактивных методов обучения, на приведение образовательных технологий в соответствие с теми технологиями, которые используются в промышленности для производства инновационной высокотехнологической продукции. Вместе с тем 79 % преподавателей технических вузов затрудняются в применении интерактивных методов обучения.

В педагогике понятия «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные методы обучения» связаны с продуктивным взаимодействием всех участников образовательного процесса. В ходе исследования было выявлено, что существует достаточно много взглядов на определение понятия «интерактивные методы обучения», их значимости в формировании коммуникативных компетенций студентов (Б. Д. Бадмаев, П. Д. Гаджиева, Л. К. Гейхман, Л. В. Зарецкая, Д. Н. Кавтарадзе, И. В. Курышева, М. В. Кларин, Д. А. Махотин, Т. Л. Мясоед и др.). Нами установлено, что интерактивные методы обучения при подготовке инженера применяются в условиях совместной коммуникативной деятельности студентов в процессе совместного поиска и решения инженерных проблем, моделировании профессиональных ситуаций. Сущность интерактивных методов обучения основана на освоении нового опыта в процессе активного продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса, при котором они в процессе решения профессиональных задач, связанных с подготовкой инженера, влияют один на другого, дополняют друг друга, получая инновационный опыт, а также

Компетенции закладываются в образовательный процесс посредством нового содержания, технологий, типов взаимодействия между преподавателями и студентами, а также взаимодействием среди студентов (интеракции).

опыт разнопланового взаимодействия, приобретения инженерных компетенций, позволяющих переносить новое в другие ситуации при разрешении сходных проблем, давая студенту возможность само-реализоваться.

При этом интерактивные методы обучения ориентированы на доминирование активности студентов, а роль преподавателя сводится к стимулированию, медиации, консультированию, мотивации деятельности студентов. Причем процесс взаимного влияния и воздействия субъектов образовательного процесса друг на друга, порождающий их взаимную связь, осуществляется благодаря врожденной потребности личности в общении. В данном случае коммуникативные компетенции будущих инженеров являются ядром будущей профессиональной компетентности специалистов. Они представляют собой взаимосвязь смысловых ориентаций знаний, умений, навыков, ценностей, опыта деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, обеспечивающих коммуникативную деятельность студентов. Особенностью коммуникативных компетенций является то, что они пронизывают все группы компетенций в силу своей универсальности.

Следует подчеркнуть, что использование интерактивных методов обучения позволяет моделировать различного рода межличностные отношения, условия и ситуации профессиональной деятельности будущего инженера, способствует созданию и представлению конкретного продукта деятельности (презентация, решение задачи, новое решение проблемы и др.), взаимодействию и взаимопониманию в команде, формированию необходимых личностных и профессиональных коммуникативных стереотипов, характеризующих деятельность в рамках инженерной специальности.

Теоретико-методологическими основами использования интерактивных методов обучения, обеспечивающих форми-

рование коммуникативных компетенций у будущих инженеров, являются теория символического интеракционизма (Дж. Г. Мид, Г. Блумен, Д. М. Болдуин, Ч. Кули), системный, компетентностный, личностно-деятельностный, проектно-ориентированный, контекстный, коммуникативный подходы, а также такие принципы, как принцип кооперации в сотрудничестве, принцип активно-ролевой позиции студентов в групповой работе, принцип единства развития каждого студента в группе, принцип оптимального отбора интерактивных методов для формирования коммуникативных компетенций, принцип диалогового общения между участниками, принцип реализации политехнической системы трансфера.

Проведенное исследование позволило нам сделать вывод о том, что формирование коммуникативных компетенций с помощью интерактивных методов обучения у будущих инженеров осуществляется на основе совокупности педагогических условий, обеспечивающих их эффективное формирование. Педагогические условия представляют собой сознательно сконструированные педагогические обстоятельства, ситуации, средства, существенно влияющие на протекание педагогических процессов (Н. М. Борытко, И. А. Колесникова). В ходе исследовательской деятельности нами выделены следующие педагогические условия успешного формирования коммуникативных компетенций на основе интерактивных методов обучения:

✓ формирование у студентов мотивационной готовности к межличностному взаимодействию, обеспечивающему личностную значимость коммуникативной деятельности, в которой студенты принимают активное участие; принятие нравственных правил и правил организации совместной деятельности;

✓ создание в учебном процессе по

Интерактивные методы обучения ориентированы на доминирование активности студентов, а роль преподавателя сводится к стимулированию, медиации, консультированию, мотивации деятельности студентов.

отдельным дисциплинам «ситуаций личностно-профессионального развития» (О. В. Шемет), запускающих применение интерактивных методов обучения;

✓ организация групповой (командной) деятельности будущих инженеров для решения поставленной проблемы на основе четкого алгоритма предстоящей деятельности, включение их в диалогическое взаимодействие для нахождения общего согласованного решения и получения отклика на эти решения для выполнения проектов;

✓ организация на учебных занятиях интерактивных способов работы с текстом (научным, техническим, художественным), компьютерными технологиями для продуктивной коммуникативной деятельности;

✓ введение в учебный процесс курса по выбору «Культура общения», имеющего коммуникативную направленность;

✓ мотивация студентов к изучению делового иностранного языка, обеспечивающего формирование у них коммуникативных компетенций и успех в их будущей профессиональной деятельности;

✓ использование делового иностранного языка на занятиях с применением интерактивных методов обучения, формирующих профессиональную компетентность, развивающих инновационный потенциал будущих инженеров;

✓ подготовка преподавателей к формированию коммуникативных компетенций на основе применения интерактивных методов обучения.

Использование интерактивных методов обучения в целостном образовательном процессе позволило проследить, как

происходит преломление теоретического содержания в ситуацию личностно-профессионального развития через различные виды взаимодействия (студент — студент; студент — преподаватель; студент — компьютер; студент — учебник) в личностный смысл и коммуникативную компетенцию у будущих инженеров. При этом важное место отводится диалогу, так как «диалогичность проявляется в обмене сообщениями, включении текстов одной предметной области в семиотическое пространство другой, обеспечивающих усиленную генерацию новых текстов» [3, с. 22].

Исследование выявило, что реализация педагогических условий при формировании коммуникативных компетенций будущих инженеров осуществляется в три этапа:

✓ первый этап — организационно-мотивирующий (1-й курс), обеспечивает включение студентов в учебный процесс, основанный на применении для развития интерактивных методов обучения;

✓ второй этап — деятельностно-развивающий (2—3-й курсы), обеспечивает ориентацию интерактивных методов обучения в ситуации решения профессиональных задач, генерацию и применение наукоемких инноваций, вовлечение студентов в выполнение реальных проектов в рамках проектно-ориентированных команд;

✓ третий этап — профессионально-творческий (4-й курс), обеспечивает возможность включения студентов в широкое поле коммуникативного взаимодействия с помощью интерактивных методов обучения.

Интерактивные методы обучения организуют учебный процесс как продуктивную творческую деятельность в условиях совместной работы в будущей профессиональной деятельности.

Интерактивные методы обучения организуют учебный процесс как продуктивную творческую деятельность в условиях совместной работы в будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоновская, И. Д. Формирование инженерной компетентности специалиста в условиях университетского комплекса : автореф. дис. ... докт. пед. наук / И. Д. Белоновская. — Оренбург, 2006. — 42 с.

2. Голубинский, М. С. Основные направления перемен в высшем инженерно-техническом образовании / М. С. Голубинский // Совет ректоров. — 2012. — № 9. — С. 52—56.

3. Шемет, О. В. Дидактические основы компетентностно ориентированного инженерного образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук / О. В. Шемет. — Калуга, 2010.



ПАТРИОТИЗМ КАК РЕЗУЛЬТАТ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

М. К. ПРИЯТЕЛЕВА,
соискатель НИРО,
старший преподаватель кафедры
начального образования НИРО
priymarina@gmail.com

В статье обосновывается актуальность формирования гражданской идентичности в современных условиях. Отмечается значимость эмоционально-ценностного компонента в структуре гражданской идентичности личности. Патриотизм рассматривается как интегративное качество и один из показателей сформированности гражданской идентичности личности. Предлагается эффективный метод диагностики патриотизма как социального качества.

The article explains the relevance of the formation of civic identity in the modern world. Notes the importance of emotional and value component in the civil identity of the individual. Patriotism is seen as an integrative quality and one of the indicators of formation of civic identity of the individual. An efficient method for diagnostics of patriotism as a social quality.

Ключевые слова: *гражданская идентичность личности, структура гражданской идентичности, патриотизм*

Key words: *civil identity of the person, the structure of civic identity, patriotism*

Идеологами стандарта нового поколения четко обозначена миссия системы образования — «формирование гражданской идентичности как условие укрепления российской государственности» [6].

Гражданская идентичность является фактором консолидации вокруг интересов страны, поэтому степень ее укорененности в сознании и действиях граждан — залог политической, духовной консолидации, единства общества. Именно

этот аспект выделяется в публичных выступлениях российских государственных деятелей, а также в большинстве отечественных научно-исследовательских работ, посвященных данной проблеме. Наиболее показательным примером здесь являются выступления Президента Российской Федерации: ежегодные Послания Федеральному собранию, обращения к народу, в которых содержится комплекс идей об *основах российской гражданской идентичности*: это идеи сильного государства,

возрождения России как великой державы и завоевания ею достойного положения в современном мире, гордости за великое прошлое страны, российского патриотизма и др.

Федеральный государственный стандарт основного общего образования в качестве одного из личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования определяет «способность к осознанию российской идентичности» [6]. Другие основополагающие документы также фиксируют положения, связанные с российской гражданской идентичностью.

Так, Фундаментальное ядро содержания общего образования определяет, что одним из важнейших требований общества к образовательной системе является «достижение социальной консолидации и согласия в условиях роста социального, этнического, религиозного и культурного разнообразия нашего общества на основе *формирования российской идентичности* и общности всех граждан и народов России» [7].

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России указывается на то, что «*ступень российской гражданской идентичности* — это высшая ступень процесса духовно-нравственного развития личности россиянина, его гражданского, патриотического воспитания» [2].

Чтобы сформировать гражданскую идентичность, такое сложное явление необходимо рассматривать как систему, состоящую из нескольких компонентов.

По мнению исследователей, *гражданская (российская) идентичность* — это свободное отождествление человека с российской нацией (народом); включенность человека в общественную, культурную жизнь страны, осознание себя россиянином; ощущение причастности прошлому, настоящему и будущему российской нации [2].

Наличие российской идентичности у человека предполагает, что для него не существует «этой страны», «этого наро-

да», «этого города», но есть «моя (наша) страна», «мой (наш) народ», «мой (наш) город» [1].

Чтобы сформировать гражданскую идентичность, такое сложное явление необходимо рассматривать как систему, состоящую из нескольких компонентов. Каждый из компонентов должен стать объектом целенаправленного формирования. Имеются все основания полагать, что гражданская идентичность включает в себя четыре основных компонента:

✓ *когнитивный* — знание о принадлежности к данной социальной общности;

✓ *ценностный* — наличие позитивного или негативного отношения к факту принадлежности;

✓ *эмоциональный* — принятие или неприятие гражданской общности в качестве группы членства, как результат действия двух первых;

✓ *поведенческий* — участие в общественно-политической жизни страны; реализация гражданской позиции в деятельности и поведении [5].

В исследовании, проведенном А. А. Логиновой по проблеме формирования гражданской идентичности школьников, *когнитивный компонент* образуют знания о том, кто такой гражданин, о гражданской общности, государственной символике, об истории Отечества и его культурных традициях, о политических событиях, происходящих в государстве, партиях и общественных движениях, законах. Автор справедливо отмечает, что именно когнитивный компонент является базой для развития мотивов действий и поступков, содержание которых составляют отношения, адекватные явлению гражданской идентичности [3].

В содержании *ценностного компонента* входит положительное отношение к Родине, Отечеству, к человеку как гражданину, воспитание любви к Родине, Отечеству, уважение к истории Отечества, к своей и иной культуре, другим народам.

Важнейшими составляющими *эмоционального компонента* являются чувства гордости или стыда, вызванные принадлежностью к гражданской общности. Гордость за свою страну представляет собой важнейший индикатор отношения к гражданской принадлежности как к ценности. Таким образом, становление гражданской идентичности фиксируется не только фактом осознания гражданской принадлежности, но и в большей степени тем отношением, которое к ней проявлено, и принятием данного факта как значимого в жизни человека [5].

Важно понимать, что ценностный и эмоциональный компоненты гражданской идентичности могут оказывать существенное влияние на содержание когнитивного компонента.

Требования к сформированности ценностного и эмоционального компонентов включают воспитание гражданского патриотизма, любовь к Родине, чувство гордости за свою страну.

Патриотизм — чувство и сформировавшаяся позиция верности своей стране и солидарности с ее народом. Патриотизм включает чувство гордости за свое Отечество и малую родину, а также активную гражданскую позицию, готовность к служению Отечеству.

В воспитании патриотизма педагог делает ставку не на становление у ребенка нерефлексивной гордости за «свое» или своеобразной избирательной гордости за страну (гордость только за успехи и достижения), а стремится сформировать целостное принятие и понимание прошлого, настоящего и будущего России со всеми неудачами и успехами, тревогами и надеждами, проектами и «проектами».

Патриотизм — интегративное и сложное системно-комплексное социальное качество личности. Вместе с тем это одно из качеств, которое может служить показателем уровня социального развития школьника и сформированности гражданской идентичности. Рациональная орга-

низация работы по диагностике уровня социального развития школьников предполагает широкое использование разнообразных методов (наблюдение, беседа, анкетирование и т. д.). Однако основным методом для критериальной оценки социальных качеств, по мнению В. Г. Максимова, является *метод коллективной экспертной оценки* «в силу того, что социальные качества должны проявляться в социальном окружении и оцениваться теми людьми, среди которых ученик живет и учится» [4]. На начальном этапе педагог готовит специальную беседу о том качестве, которое является предметом диагностики. В содержание беседы должны быть включены следующие моменты: значение данного качества для человека (школьника), как оно проявляется и в чем выражается это проявление, как практически можно оценить это качество. В конце каждой беседы учащиеся получают задание оценить это качество у своих товарищей по классу. Результаты отмечают в специально подготовленном оценочном листе, записывая против фамилии каждого ученика своего класса условно принятые буквы: «в», «с», «н» (высокий, средний, низкий).

Высокий уровень развития того или иного качества личности, служащего показателем воспитанности, характеризуется проявлением всех признаков, свойственных этому показателю.

Средний уровень констатируется при наличии половины или более половины признаков соответствующего критерия.

Низкий уровень отличает проявление менее половины признаков от общего числа, раскрывающего критерий, или их отсутствие. Окончательная экспертная оценка данного социального качества определяется как среднее арифметическое значение оценок всех учащихся класса (кроме того, на которого подсчиты-

Высокий уровень развития того или иного качества личности, служащего показателем воспитанности, характеризуется проявлением всех признаков, свойственных этому показателю.

вается), поскольку он сам себя не оценивает. Среднее арифметическое значение подсчитывают, приравнивая каждый уровень к количественному выражению: «в» — 3 балла, «с» — 2 балла и «н» — 1 балл. Количественная отметка округляется до одной десятой и заносится в диагностическую карту.

Для учащихся начальных классов критериями оценки патриотизма являются: интерес к прошлому и настоящему родного края; любовь и бережное отношение к природе; любовь к своей школе. Для учащихся 5—6-х классов патриотизм оценивается с точки зрения знания родного края; интереса к прошлому и настоящему своей Родины; активное участие в общественно полезном труде; любовь и бережное отношение к природе. Для учащихся 7—9-х классов важно знание истории родины, современных важнейших событий в стране; чувство гордости за свою Родину, добровольное участие в

труде на общую пользу; любовь и бережное отношение к природе; бережное отношение к общественной собственности. Для оценки социальных качеств учащихся 10—11-х классов патриотизм рассматривается как знание истории Родины, современных важнейших событий в стране; интерес к ее будущему; чувство гордости за свою Родину, ее великих людей; добровольное участие в труде на общую пользу; бережное отношение к природе, народному достоянию; активная подготовка к защите Родины.

Патриотизм представляет собой комплекс взаимосвязанных качеств личности: социальное чувство (любовь к Отечеству), морально-нравственные установки (патриотическое мировоззрение), вектор практического поведения, который определяется готовностью личности к практическим патриотическим действиям. Это критерий и одновременно итог *гражданской идентификации*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьев, Д. В. Формирование гражданской идентичности современного школьника / Д. В. Григорьев // Перспектива гражданско-патриотического воспитания в системе образования : интернет-конференция // URL: <http://proektpatriot2.jimdo.com/>.
2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М. : Просвещение, 2010.
3. Логинова, А. А. Формирование гражданской идентичности школьников средствами интернет-проектов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Логинова. — Самара, 2010.
4. Максимов, В. Г. Педагогическая диагностика в школе : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М. : Академия, 2002.
5. Социология : энциклопедия / сост.: А. А. Грицанов [и др.]. — Минск : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2003.
6. Федеральный государственный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. — М. : Просвещение, 2011.
7. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Российская академия образования ; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 2011.

ИЗ ИСТОРИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Педагогика: вчера и сегодня



В. И. ДАЛЬ — НИЖЕГОРОДСКИЙ ТЕОРЕТИК И ПРАКТИК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

М. А. ГРАЧЕВ,
доктор филологических наук,
профессор, заведующий кафедрой русской филологии
и общего языковедения НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
ma-grachev@mail.ru

В статье анализируется педагогическая деятельность В. И. Даля в Нижнем Новгороде, его дискуссии с общественными деятелями о будущем воспитании и обучении молодежи. Особое место в публикации отводится описанию организации профессионально-технических училищ. Педагогическая концепция В. И. Даля рассматривается в тесной связи с современностью.

The article analyses the pedagogical activity of V. I. Dal in Nizhny Novgorod, his discussions with social activists about the future up-brining and education of young people. Special accent is made on the description of organization of professionally-oriented technical schools. Pedagogical conception of V. I. Dal is regarded in close coordination with the modern times.

Ключевые слова: *воспитание молодежи, грамотность, дискуссия, обучение, педагогическая деятельность, училище, учитель, школа*

Key words: *young people's up-brining, literacy, discussion, education, pedagogical activity, professionally-oriented technical school, teacher, school*

Что вы хотите сделать из ребенка? Правдивого, честного, деятельного человека, который думал бы не столько об удобствах и выгодах личности своей, сколько о пользе общей? Будьте же сами таковыми, другого наставления вам не нужно.

В. И. Даль

После смерти Николая I страна стояла на пороге больших изменений в обществе, и прежде всего в социальном, экономическом, политическом, военном, педагогическом отношениях. В авторитетных российских прави-

тельстванных журналах и сборниках периодически стали появляться статьи о путях развития страны. В. И. Даль, известный как писатель и составитель «Толкового словаря живого великорусского языка», был еще и педагогом. Он являл-

ся больше педагогом-практиком: именно в Нижегородской губернии, будучи управляющим удельными крестьянами, основал ряд профессиональных училищ, прежде всего для крестьянских детей, заботился об учителях и качестве преподавания.

В. И. Даль известен и как теоретик педагогической мысли. Именно в Нижегородской губернии он пишет статьи о педагогическом будущем России. Так, в 1856 году в журнале «Морской сборник» возникла бурная дискуссия о воспитании молодежи из-за публикации В. И. Даля «Мысли по поводу статьи “О воспитании”», главная идея которой заключается в том, что в обучении не должно быть половинчатости, оно должно быть цельным и гармоничным, «воспитатель сам должен быть тем, чем хочет сделать воспитанника» [3, с. 14]. А здесь уже не столько требование к ученику, сколько к учителю, чтобы тот был для воспитанника примером для подражания.

Уже потом эти слова припишут другому видному деятелю педагогики — А. С. Макаренко, который строго спрашивал с подчиненных ему учителей и воспитателей, чтобы те были примерами для воспитанников. Позицию В. И. Даля еще раньше поддержал знаменитый педагог К. Д. Ушинский [11, с. 257]. В целом его педагогическую концепцию правильно поняли и по достоинству оценили А. Н. Добролюбов и Н. Г. Чернышевский, изначально выступившие против его статьи о грамотности, в которой В. И. Даль утверждал, что «крестьянину грамотность без надлежащего воспитания не только не нужна, но и... вредна» [2, с. 1256]. Но затем в непосредственной беседе вожди демократов поняли установку В. И. Даля и согласились с ней [12, с. 983—986].

В. И. Даль, бесконечно уважая русскую православную церковь, все же считал, что образование должно быть только светским и иметь исключительно практическую цель.

Несмотря на свои традиционалистские взгляды в педагогической деятель-

ности, он сетовал на то, что в школах не прививают любовь к русскому языку. «Еще в корпусе (военно-морском. — М. Г.) полусознательно замечал я, — писал Даль, — что та русская грамматика, по которой учили нас с помощью розог, ни больше ни меньше как вздор на вздоре, чепуха на чепухе» [2, с. 1256]. Добавим, что методы вдалбливания при помощи физических средств вызывали у воспитанников ненависть к преподаванию русского языка и даже к самому русскому языку. Розги — это одно, а тут добавляется еще одна причина: глубокая пропасть между живой русской речью и нормированным языком, которому обучали в шко-



лах и который был ориентирован на иностранные языки! По мнению В. И. Даля, нормированный русский язык был «втиснут в латинские рамки, склеенные немецким клеем» [4, с. 259]. И эта проблема идет еще с петровских времен, когда элитой тогдашнего общества была выработана формула: все, что делается в Европе, — это хорошо, а все, что делается в России, — это плохо (заметим, что от нее мы до сих пор не избавились).

«В противуборстве западному приливу и волнению, — утверждал великий лексикограф, — <...> не может быть иного смысла, как требование, во-первых, принимать образование и просвещение в добром направлении его, а не в дурном (можно быть умным ученым-негодяем), — и, во-вторых, принимать его не бессознательно, а применяя и приурочивая к своей почве» [5, с. 35].

В. И. Даль, прекрасно понимавший душу русского народа, не без основания заявлял: «Просвещение и грамотность не одно и то же, грамота, сама по себе, ничему не вразумит крестьянина, она

скорее собьет его с толку, а не просветит». По мнению Владимира Ивановича, грамотность без воспитания только плодит среди крестьян крючкотворство и изготовление фальшивых паспортов [5, с. 37]. Предсказание В. И. Даля сбылось: целые деревни в конце XIX века специализировались на изготовлении «бирок» и «видов» — так тогда в простонародье называли фальшивые паспорта, а на арго и жаргоне бурлаков — «темным глазом». В честь деревни Гуслицы фальшивые бумаги стали называть «гуслярками». А если бы в конце 1850-х годов к В. И. Далю прислушались, возможно, такого безобразия и не было?

В. И. Даль был прав в том, что из безнравственного, хотя и грамотного крестьянина всегда выходил плохой работник.

Уже сам факт педагогического выступления великого лексикографа в «Морском сборнике» показал, что «преобразование необходимы».

Думается, что в размышлениях В. И. Даля о соотношении грамотности и нравственности есть большая доля истины, актуальная и для нашего времени. Советская школа решила проблему всеобщей грамотности населения, но от этого нравственность общества не повысилась, как ожидалось. В прошлом наши профессионально-технические училища были край-

не нужны для производства. Существовала очень хорошая производственная база, то есть учащегося готовили к конкретной профес-

сии, к конкретному производству и часто для конкретного завода или фабрики. Но в то же время государство решило дать им большой объем знаний и по общеобразовательным предметам (для воспитания гармоничной личности). Вырисовывалась следующая картина: молодой человек приходит осваивать навыки конкретной профессии, а ему преподают совершенно ненужные дисциплины: химию,

биологию, астрономию и др. Опрос выпускников профессионально-технических училищ, проведенный автором в начале 1990-х годов, показал, что они ничего не помнят по общеобразовательным предметам и не применяют их в повседневной жизни. Так зачем же было расходовать государственные средства впустую? Но тогда было обязательное среднее образование. Скажем больше: оно и сейчас обязательное. А должно быть альтернативное: максимум знаний по будущей профессии и необходимые, самые важные знания (которые могут пригодиться в жизни) по общеобразовательным предметам. Так вот за такую грамотность и стоял Даль-прагматик и был против грамотности ради грамотности. Конечно, нельзя разделять образование и нравственность, полученную благодаря правильному воспитанию. Но если приходится выбирать, то надо выбирать нравственность.

В. И. Даль утверждал: «Я не встаю против грамотности, а против злоупотребления ею» [3, с. 1256]. То есть он был за то, чтобы школы и училища готовили прежде всего конкретных специалистов, а не «человека гармоничного»...

В. И. Даля-педагога не поняли, хотя он четко выразил свою мысль. Ну как же, разве можно в годы общественного подъема написать такие крамольные мысли — лишить крестьянина грамотности! «Подумайте: для соблюдения нравственности крестьян Даль предлагает безграмотность, — возмущалась газета «Санкт-Петербургские ведомости». — Стыдно в наше время проповедовать пользу безграмотности и не господину бы Далю это делать» [9].

Была и еще одна проблема: при обучении русскому языку наблюдалась дисгармония между нормированным языком и живой народной речью. В. И. Даль выступал не против нормированного (литературного) языка, а против отставания книжно-письменного языка от разговорной речи, которая по сравнению с пер-

В. И. Даль был прав в том, что из безнравственного, хотя и грамотного крестьянина всегда выходил плохой работник.

вым ушла далеко вперед. Конечно, писатели-классики (А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь, И. С. Тургенев и др.) уже давно использовали разговорную речь (лучшие ее элементы) в художественных произведениях. Однако проблема была шире. На примерах этой части русского языка (нормированной), ушедшей в пассивный запас, еще обучали в школах и училищах. Поэтому В. И. Даль стоял за кардинальное решение вопроса: учащиеся не должны заниматься зубрежкой никому не понятной лексики.

Великого лексикографа тут же обвинили... в мракобесии [9]. Не понял его И. И. Пущин — декабрист, вернувшийся из ссылки. Он говорил, что В. И. Даль не смог выразить четко свою педагогическую концепцию (уж лучше бы он не писал этой статьи!) [1, с. 178]. Но вот вдумчивый Н. А. Добролюбов (главный противник В. И. Даля в полемике о грамотности крестьян), поговорив с великим лексикографом, отлично понял его позицию: «...я был приятно поражен, найдя в Дале более чистый взгляд на вещи и более благородное направление, нежели я ожидал, — замечал критик. — Странности, замашки, бросающиеся в глаза в его статьях, почти совершенно не существуют в разговоре, и таким образом общему приятному впечатлению решительно ничто не мешает...» [12, с. 984]. Пусть наш земляк и не стал полностью сторонником педагогической идеи В. И. Даля, но не стал и ее противником. Эпатаж статей В. И. Даля о вреде грамотности для крестьян есть педагогическая идея. Новое всегда встречают в штыки.

Между тем позиция В. И. Даля возникла именно на нижегородской почве, где он провел большие преобразования на административно-педагогическом поприще. Используя свое положение удельного нижегородского начальника, он привел в порядок систему расположения сельских школ, разместив их недалеко от места жительства учащихся. И сами

крестьяне были чрезвычайно этим довольны: отпадала нужда держать в чужих людях своих детей, которые порой учились в школах, находящихся от дома в 30—40 верстах.

Управляющий удельными именными произвел в Нижегородской губернии и педагогические изменения: в школах и училищах обучались грамоте 1133 крестьянских девочки. Такого не было даже в Петербурге или Москве. Не случайно В. И. Даль удостоился благодарности и премии императора Александра II (как видим, российский монарх шел в ногу с прогрессом и поощрял положительные прогрессивные решения).

Нелегко было В. И. Далю переламывать сознание крестьян. «Чтобы девку посадить за парту и учить ее грамоте — слыхано ли дело!» — говорили недоверчиво крестьяне. И только необыкновенный авторитет Владимира Ивановича заставлял их (хотя и с чрезвычайной неохотой) отдавать своих дочек в сельские училища и школы. Но потом, когда крестьяне, по делам бывая в Москве, заходили к «его превосходительству», то горячо благодарили. «Теперь и от бабы деньги получаем, да и выдать замуж такую рукодельницу гораздо проще! — говаривали они. — Наши мужики-то, чай, понимают, что добро их женка будет в дом нести, сама может обшивать и детишек, и мужа, а то и на сторону подработать!» [1, с. 68].

Но, наверное, было еще тяжелее уговаривать столичных чиновников в министерстве образования об открытии новых учебных заведений в Нижегородье, однако В. И. Даль упорно работал и с ними: вооружившись пером и бумагой, хорошо зная их нравы и отношение к «бумажке», он вел длительную переписку с различными образовательными инстанциями, а то и привлекал знакомых влиятельных чиновников.

Нелегко было В. И. Далю переламывать сознание крестьян. «Чтобы девку посадить за парту и учить ее грамоте — слыхано ли дело!» — говорили недоверчиво крестьяне.

Владимир Иванович изменил и систему отчетности ученика. Если раньше воспитанник отчитывался лишь перед учителем, то теперь В. И. Даль привлекал на экзамены еще и общественность в лице удельных депутатов, а то и вышестоящих педагогических чиновников. Плохие знания школяра были своеобразным показателем и плохой работы учителя. То есть и сами крестьяне-родители могли через своих представителей проконтролировать, чему обучают детей в школах или как учатся их отпрыски.

Большой заслугой В. И. Даля следует считать изменение педагогического состава сельских школ и училищ: были удалены случайные люди, среди учителей стали преобладать бывшие крестьяне, окончившие земледельческие училища, специалисты в той сфере, что была важной и близкой для воспитанников. Он устранил и бессмысленную зубрежку, которая господствовала тогда в нижегородских школах и училищах [10, с. 11].

Несомненно, В. И. Даль, будучи управляющим нижегородским уделом, был и сам лично заинтересован в благосостоянии крестьян, которое зависело прежде всего от развития сельского хозяйства и ремесел. Для этого он закупал на общественные крестьянские деньги (так называемый хлебный капитал) породистый скот, улучшал земледелие. Умные

крестьяне, видя пользу от всего этого, улучшали сады, разводили пчел. В. И. Даль всему этому способствовал. В школах он ввел с практической целью такой вроде бы не соот-

носящийся со школьной программой предмет, как пчеловодство, направив двадцать два мальчика из разных мест Нижегородской губернии в село Смольковское Балахнинского уезда. В том же Балахнинском уезде было организовано училище, в котором крестьянских детишек обучали кузнечному делу. Читатели могут

понять превратно: Балахна рядом с Нижним Новгородом, и обучение ремеслу можно проконтролировать. Но В. И. Даль создал целую сеть так называемых ремесленных училищ. Например, в Ворытинском уезде мальчиков обучали слесарному, токарному, кузнечному, сталеварному и столярному делу. И все это на добротной материальной базе. Владимир Иванович так поставил дело, что в конечном результате были заинтересованы и сами воспитанники, и их родители, и мастера-учителя. Многие проверяющие из высокого начальства были довольны обучением крестьянских ребят ремеслу [10, с. 5—38].

В. И. Даль распространял удачный опыт мастеровых удельных крестьян. Вот пример: в селе Какине Лукояновского уезда ему удалось уговорить портных, которые обшивали весь уезд, научить портняжному делу крестьянских детей из других уездов. Он долго убеждал мастеровых, что никакие они не конкуренты, так как прибыли из дальних уездов. И их заказчиков не переманят, тем более в любом случае мастер по своему опыту и рукоделью намного выше ученика.

Учреждение в Нижегородской губернии профессионально-технических училищ — своего рода ответ В. И. Даля зову времени, когда Россия вставала на путь капиталистических отношений. То есть дать крестьянину профессию — значило не только его накормить, но и двинуть вперед прогресс в России.

Говоря о педагогической деятельности в Нижегородье, следует указать на то, что великий лексикограф был также автором учебников. В 1849 году по просьбе главного начальника военно-учебных заведений В. И. Даль написал и опубликовал два учебника: по ботанике и зоологии — и напечатал два очерка: «Волк» и «Медведь».

В этих очерках удивляет прежде всего безупречная наблюдательность Владимира Ивановича и живой язык. Читатель

В 1849 году по просьбе главного начальника военно-учебных заведений В. И. Даль написал и опубликовал два учебника: по ботанике и зоологии — и напечатал два очерка: «Волк» и «Медведь».

может поразиться: при чем здесь ботаника, зоология, волки, медведи и... В. И. Даль, писатель и лингвист. Но в 1830—1850-х годах В. И. Даль был известен прежде всего как естествоиспытатель. «Важнейшая научная заслуга В. И. Даля как ученого-естествоиспытателя, — справедливо утверждает Г. П. Матвиевская, — состояла в организации “Музеума естественных произведений Оренбургского края”, задуманного им вместе с В. А. Перовским» [7, с. 124]. А в Ниж-

нем Новгороде В. И. Даль обобщил свои наблюдения за природой.

Подводя итог педагогической деятельности В. И. Даля, можно утверждать, что она была плодотворной. Именно в Нижегородском крае им была подготовлена база для педагогических реформ. И не только база, но и показан личный пример. Глядя на те преобразования, которые проводил великий лексикограф, многие школьные энтузиасты стали перенимать его опыт [1, с. 198].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Грачев, М. А.* «Несомненно честный Даль» / М. А. Грачев. — Н. Новгород : Книги, 2013. — 228 с.
2. *Даль, В. И.* Заметка о грамотности / В. И. Даль // Санкт-Петербургские ведомости. — 1957. — 10 ноября. — № 242. — С. 1269.
3. *Даль, В. И.* Мысли по поводу статьи: «О воспитании» / В. И. Даль // Морской сборник. — 1856. — Январь. — С. 15—18.
4. *Даль, В. И.* Письмо к издателю А. И. Кошелеву // В. И. Даль и «Общество любителей российской словесности»: сб. / отв. ред. В. П. Нерознак, сост. Р. Н. Клейменова. — СПб. : Златоуст, 2002. — С. 257—271.
5. *Даль, В. И.* Полемика с Погодиным об иностранных словах и русском правописании / В. И. Даль // Русский. — 1868. — № 25. — С. 31—41.
6. *Карпович, Е.* Нужно ли распространять грамотность в русском народе? / Е. Карпович // Современник. — 1857. — № 12. — С. 123—138.
7. *Матвиевская, Г. П.* Натуралист Владимир Иванович Даль / Г. П. Матвиевская // Вопросы естествознания и техники. — 1999. — № 4. — С. 36—42.
8. *Семевский, В. И.* Крестьянский вопрос в России в XVIII и первой половине XIX века : в 2 т. Т. II / В. И. Семевский. — СПб., 1888.
9. *Траген.* Заметки на «Заметку В. И. Даля о грамотности» / Траген // Санкт-Петербургские ведомости. — 1857. — 26 ноября.
10. *Ухмылина, Е. В.* В. И. Даль в Нижнем Новгороде / Е. В. Ухмылина // Ученые записки: серия филологическая. — Горький : Горьковский гос. пед. институт им. М. Горького, 1962. — Вып. 42. — С. 5—38.
11. *Ушинский, К. Д.* О средствах распространения образования посредством грамотности / К. Д. Ушинский // Сочинения. — Т. II. — СПб., 1871.
12. *Чернышевский, Н. Г.* Полное собрание сочинений : в 15 т. / Н. Г. Чернышевский. — Т. VII. — М. : Правда, 1974.

В 2014 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

Историческое краеведение: Учебная программа для основной школы / Авт.-сост. Г. Б. Гречухин. 4-е изд., испр. и доп. 40 с.

В программе представлены содержание учебного курса «Историческое краеведение», поурочное тематическое планирование с характеристикой основных видов деятельности ученика по каждой учебной теме и литература по курсу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Theoretical and practical problems of realization of the federal state educational standards «Pedagogical education» (*A. A. Hvan*, the candidate of psychological sciences, the associate professor, the dean of faculty of psychology of education of NFI KemGU, Novokuznetsk)

Psychological conditions of forming the competence of students of pedagogical institute (*T. L. Shabanova*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of classical and practical psychology of NGPU of K. Minin)

Diagnostic actions of the teacher of the institute as the condition of the development of the students' professional competence (*E. G. Gutsu*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of pedagogics and psychology of preschool and primary education of NGPU of K. Minin)

The model of maintaining teachers of primary education as the resource of the effective realization of the federal standards (*S. K. Tivikova*, candidate of pedagogical sciences, manager of chair of primary education of the NIRO; *I. I. Bondareva*, candidate of psychological sciences, associate professor of chair of primary education of the NIRO)

Modular and competence-based training of the teacher as the condition of successful introduction of federal state educational standards (*O. A. Safonova*, doctor of pedagogical sciences, professor, the chief researcher of laboratory of social and pedagogical measurements in education of the NIRO; *T. V. Regalova*, the head of school № 97 of Nizhniy Novgorod)

The Federal state educational standard and professional skill of a teacher of history (*V. K. Romanovsky*, the doctor of historical sciences, the associate professor, the head of the department of history of the NIRO)

The enrichment of forms of cognitive activity at mathematics lessons (*B. O. Oma-*

rov, the director of the Buinasky teacher training college of Rasoul Gamzatov)

Subjectivity as the kind of the personality of tutors and elementary school teachers (*O. V. Suvorova*, the doctor of psychological sciences, the professor of department of classical and practical psychology of NGPU of K. Minin)

Modern preschool education and the problem of a ratio natural and cultural in children's development (*N. E. Veraksa*, the doctor of psychological sciences, the professor of MPGU, the dean of faculty of psychology of formation of RGGU, the chief researcher of FGAU FIRO (Moscow))

Positive socialization in a discourse of the federal state standards of preschool education (*L. F. Bayanova*, the doctor of psychological sciences, the professor of department of psychology of the Kazan federal university)

Regulatory functions as an indicator of informative development of a child (*A. N. Veraksa*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of faculty of psychology of Lomonosov Moscow State University, the vice-president of the Russian psychological society)

Adult and children's dialogue as a condition of the development of children's thinking (*O. A. Shiyan*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of psychology of knowledge of the Institute of psychology of L. S. Vygotsky (Moscow))

The features of professional competence of a teacher who is carrying out the continuity of preschool and primary education (*O. Yu. Dedova*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of primary education of the NIRO)

Professional readiness of the head of a kindergarten for introducing of the federal standards of preschool education (*R. Yu. Belousova*, the candidate of the pedagogical sciences, the associate professor of managing chair of management of preschool education of the NIRO)

Creation of the subject and spatial environment of development of a child in the context of the FSES of preschool education (*M. F. Afanasyeva*, manager of "Burevestnikovskiy kindergarten" of Bogorodsk, Nizhny Novgorod Region)

Design and target mechanisms of realization of federal standards in educational practice of SPO (*V. A. Gorbunov*, the doctor of pedagogical sciences, the associate professor, the leading expert of laboratory of management of vocational training of FGNU of IPPPO RAO; *R. G. Zyalayeva*, the candidate of pedagogical sciences, the head of the laboratory of management of vocational training of FGNU of IPPPO RAO)

The program of the development and the main educational program of the general education organization: standard and legal aspect (*N. A. Shobonov*, the doctor of pedagogical sciences, the head of the department of the theory and practice of management of formation of the NIRO)

The organization of the competence-based focused training for discipline "Physical culture" in higher education institution (*T. A. Polyakova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of physical culture of N. I. Lobachevskiy University (the Arzamas branch))

Preparation for the labor market: strategic reference points of students (*M. L. Kuryan*, the candidate of philology, the associate professor of foreign languages of Higher School of Economics (Nizhny Novgorod))

Social partnership as one of the factors of formatting the professional competence of future experts (*E. A. Burdukovskaya*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, the deputy vice rector for study of the Amur state university (Blagoveshchensk); *O. S. Shkil*, the senior teacher of chair of the design of the Amur state university (Blagoveshchensk))

Designing of tasks for electronic educational resources according to the requirements of the federal standards for mathematics (*S. V. Napalkov*, the candidate of pedagogical sciences, the senior teacher

of department of applied informatics of the NNGU Arzamas branch of N. I. Lobachevskiy)

Forming the abilities and competences of students in the course of a virtual workshop on physics (*N. V. Bespyatykh*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of mathematical and natural-science disciplines of Institute of food technologies and design — SEI VPO NGIEI branch)

The Management of development of the adapted educational programs for children with OVZ (*A. V. Ilyina*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of management of the economy and right of the Chelyabinsk institute of retraining and professional development of teachers)

The model of maintaining of pupils' self-development in extracurricular activities (*I. V. Ivanova*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of social pedagogics and the organization of work with youth of KGU of K. E. Tsiolkovsky (Kaluga))

The professional activity of the psychologist in the inclusive education: methodological positions of research (*S. N. Sorokoumova*, the doctor of psychological sciences, the professor of department of pedagogics and psychology of NNGASU; *P. A. Egorova*, student of NNGASU)

Problems and perspectives of forming the information culture of participants of the educational relations (*E. A. Tsilina*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of primary education of the NIRO; *I. N. Mokhova*, the senior teacher of chair of primary education of the NIRO)

Sociological approach to an assessment of quality of educational activity (*V. Yu. Eremina*, the candidate of pedagogical sciences, the head of the laboratory of an assessment of quality of educational services of the NIRO; *M. S. Grishina*, the senior research associate of laboratory of an assessment of quality of educational services of the NIRO)

New productivity of education in the

context of psychological researches of productive thinking (*A. K. Belolutsкая*, the candidate of psychological sciences, the senior research associate of scientific research institute "Capital Education")

The problems of didactics of mathematics in terms of updating the content of education (*E. A. Sedova*, the candidate of pedagogical sciences, the manager of department of natural and mathematical formation of FGNU ISMO of Russian joint stock company)

The development of pupils' creative abilities in the context of the requirements of new educational standards (*L. A. Guseva*, the competitor of NGPU of K. Minin, the teacher of informatics of MAOU Lyceum № 82; *Yu. I. Kuznetsova*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of classical and practical psychology of NGPU of K. Minin)

Methodical system of studying of the elective course "Plant ecology" (*O. N. Mednikova*, the graduate student of NGPU of K. Minin, the teacher of geography of school № 76 of Nizhny Novgorod)

Information technologies and ensuring the readiness of participants of the educational process for prevention and correction of pupils' state of health

(*N. B. Scherbakova*, the graduate student of the NIRO, the senior teacher of the Center of distance learning of the NIRO)

Social and educational potential of transversal competences of the Canadian school (*I. N. Terkulova*, the graduate student of the department of pedagogics and psychology of Institute of history, arts and social education of NGPU; *T. A. Romm*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of the department of pedagogics and psychology of Institute of history, arts and social education of NGPU (Novosibirsk))

Interactive methods of training in the course of forming the communicative competences (*O. N. Zorina*, the graduate student of NGPU of K. Minin, the senior teacher of chair of foreign languages of NGTU of R. E. Alekseev)

Patriotism as the result of forming the civil identity of the personality (*M. K. Priyateleva*, the competitor of the NIRO, the senior teacher of chair of primary education of the NIRO)

V. I. Dahl — the Nizhny Novgorod theorist and the expert of the pedagogical thought (*M. A. Grachev*, the doctor of philology, the professor, the head of the department of the Russian philology and general linguistics of NGLU of N. A. Dobrolyubov)

Оригинал-макет подписан в печать 20.11.2014. Формат 84×108^{1/16}.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 23,52.
Тираж 400 экз. Заказ 2205.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Распространяется по подписке.

Дата выхода в свет 22.12.2014