

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

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

О. С. Гладышева — д. б. н., профессор, заведующая кафедрой здоровьесбережения в образовании ГБОУ ДПО НИРО

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

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

Т. Н. Князева — д. психол. н., профессор, заведующая 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., ректор АНОО ДПО (ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

Содержание

16+

Образовательная политика

Современные тенденции развития образования

- Е. Г. Калинкина, С. А. Фадеева, И. Н. Лёскина.** Независимая оценка качества образовательной деятельности образовательных организаций дополнительного образования детей _____ 4
- С. А. Фадеева.** Оценка качества воспитания школьников: традиции, возможности, этика _____ 12
- Д. С. Ермаков, А. П. Большаков, А. А. Токарев.** Результаты общего экологического образования и их диагностика _____ 20

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

- М. С. Гришина.** Особенности инструментария независимой оценки качества деятельности общеобразовательных организаций: региональный компонент _____ 30
- Г. А. Сумина, И. А. Ковалева.** Формирование системы критериев независимой оценки качества обучения педагогов информатики в системе повышения квалификации _____ 36
- Н. И. Пак, Ю. С. Николаева, В. П. Бондаренко, М. С. Снетков.** Проективный сайт исследований и диагностики психофизиологических параметров способностей человека _____ 42
- О. Е. Курлыгина.** Задача как средство диагностики лингвометодической компетентности учителя начальных классов _____ 49
- О. А. Рыдзе.** Индивидуальная работа как способ развития познавательных универсальных действий на уроках математики у младших школьников _____ 55
- Л. Н. Шилова, В. Н. Фролова.** Программный комплекс АСТ-Тест: разработка тестовых материалов оценки теоретической подготовки обучающихся в системе СПО _____ 62
- А. П. Махов, М. В. Федотова.** Внутришкольный контроль в реализации эффективного контракта _____ 67

Повышение квалификации педагогических кадров

- Т. Б. Волобуева.** Конструирование сетевой модели повышения квалификации педагогических кадров _____ 72
- Е. Ю. Коржова, А. В. Микляева.** Критерии оценки уровня квалификации педагога-психолога _____ 80

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

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

А. Ю. Петров — д. п. н., профессор, декан факультета профессионального технологического образования ГБОУ ДПО НИРО

Ю. Н. Петров — д. п. н., профессор, руководитель проектно-сетевых центров образования специалистов профессиональных образовательных организаций ГБОУ ДПО НИРО

В. В. Прошкин — д. п. н., профессор кафедры информационных технологий и математических дисциплин Киевского университета имени Бориса Гринченка, Украина

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

Г. П. Рябов — к. ф. н., профессор, советник директора НИУ ВШЭ, Н. Новгород, член Комитета экспертов ЮНЕСКО и МОТ по образованию

Ф. А. Селезнев — доктор ист. наук, профессор ИМОИ ННГУ им. Н. И. Лобачевского

С. А. Фадеева — д. п. н., доцент, заведующая кафедрой теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

А. М. Фирсова — д. п. н., профессор кафедры словесности и культурологии ГБОУ ДПО НИРО

Редакционный совет

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

И. Н. Герасимова — к. ф. н., ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

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

А. М. Перецкая — директор МБОУ СОШ № 14, г. Балахна

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

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

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

В. К. Романовский. Учебно-методический комплект «История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней»: разработка, апробация, внедрение _____ 87

М. И. Шутан. Этапы работы с концептом на уроке русского языка _____ 95

Образовательная система: теория и практика

Слово докторанту и аспиранту

А. В. Шарина. Развитие социокультурного потенциала личности обучающихся в процессе формирования предпринимательской активности _____ 102

С. В. Краснов. Историко-культурный подход в изучении проблемы индивидуализации обучения _____ 108

Е. Ю. Саница. Школьный читательский блог как способ приобщения школьников к чтению _____ 113

Е. П. Анисимова. Литературоведческая основа школьной методики изучения реалистических символов Ф. М. Достоевского _____ 118

Из истории народного образования

Юбилейные даты

Ф. А. Селезнев. Революция 1917 года в свете теории модернизации общества _____ 126

Философская мысль: традиции и современность

Н. В. Якимец. Рецензия на монографию «Философско-педагогические идеи в русской мысли XIX—XX веков (избранные персоналии)» _____ 131

Информация об авторах _____ 137

Уважаемые авторы и читатели журнала

Приглашаем вас посетить сайт журнала: nizhobr.nironn.ru. Здесь вы можете узнать темы ближайших номеров, правила подготовки научной статьи к публикации, состав членов редакционной коллегии и редакционного совета, информацию об учредителе издания.

Ответственный секретарь С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Корректор В. А. Буренкова

Компьютерная верстка О. Н. Барабаш

Компьютерный набор М. В. Семикова

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.

Сайт www.nizhobr.nironn.ru. E-mail: niobr2008@niro.nnov.ru

Распространяется по подписке. Подписной индекс по объединенному каталогу «Пресса России» — 45258. 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», 2017

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА



Современные тенденции развития образования

НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ



Е. Г. КАЛИНКИНА,
кандидат педагогических
наук, доцент,
первый проректор НИРО
ekalin2017@niro.nnov.ru



С. А. ФАДЕЕВА,
доктор педагогических
наук, доцент,
заведующая кафедрой
теории и практики
воспитания
и дополнительного
образования НИРО
fadeeva1607@gmail.ru



И. Н. ЛЁСКИНА,
кандидат педагогических
наук, руководитель
центра социально-
педагогических
измерений
в образовании НИРО
inleskina@yandex.ru

Статья посвящена проблеме развития национально-региональной системы оценки качества общего образования. Обоснована значимость исследований Нижегородского института развития образования по вопросам организации независимой оценки качества образовательной деятельности образовательных организаций, реализующих программы дополнительного образования детей. Представлены этапы исследований, определена методология анализа качества образовательной деятельности образовательных организаций дополнительного образования детей. Показана важность организационно-методического сопровождения проведения национально-региональных исследований качества образовательной деятельности образовательных организаций дополнительного образования детей, разработанного и реализуемого институтом, позволяющего не только выявить проблемы, но и выработать стратегию перспективного развития системы дополнительного образования детей в Нижегородской области.

The article is devoted to a problem of developing the national and regional system of assessment of quality of education. The importance of researches of Nizhny Novgorod Institute of the Education Development concerning the organization of independent assessment of quality of educational activity of the educational organizations realizing programs of additional education of children is proved. The stages of researches are presented, the methodology of the analysis of quality of educational activity of the educational organizations of additional education of children is defined. The importance of organizational and methodical maintenance of carrying out national and regional researches of quality of educational activity of the educational organizations of the additional education of children developing and realizing by institute, allowing not only to reveal problems, but also to develop strategy of perspective development of system of additional education of children in the Nizhny Novgorod Region is shown.

Ключевые слова: *независимая оценка качества общего образования, дополнительное образование детей, внутрорегиональные оценочные инструменты, технология организационно-методического сопровождения независимой оценки качества образовательной деятельности образовательных организаций дополнительного образования детей*

Key words: *independent assessment of quality of the general education, additional education of children, intraregional estimated tools, technology of organizational and methodical maintenance of independent assessment of quality of educational activity of the educational organizations of additional education of children*

Человеческий потенциал — ключевой нематериальный ресурс инновационных преобразований в обществе — является основной характеристикой современных образовательных систем. При этом проблема формирования человеческого ресурса как условия «модернизации и инновационного развития России» может быть решена непосредственно в процессе изменения общеобразовательной системы [1].

В дошкольном и школьном возрасте формируется личность человека как субъекта в пределах личной жизни и как субъекта общественных отношений, что является фундаментом для развития и укрепления интеллектуального потенциала страны [6].

Дополнительное образование детей должно стать универсальной платформой для формирования и развития способностей человека — субъекта культурных и общественных отношений, а главное — субъекта собственной жизни. Концепция развития дополнительного образования детей актуализирует процесс формирования открытой системы дополнительного образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности обучающегося через формирование «мотивации к познанию, творчеству, труду,

спорту, приобщению к ценностям и традициям многонациональной культуры российского народа» [3].

В данном контексте особую значимость приобретают вопросы, связанные с обеспечением необходимых условий для получения каждым ребенком качественного, доступного и вариативного дополнительного образования независимо от социальных и территориальных факторов, состояния здоровья и материальной обеспеченности.

Повышение качества образования является стратегическим направлением государственной политики в области образования России. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» введена процедура независимой оценки качества образования (статья 95) [9].

Независимая оценка качества образования направлена на:

- ✓ определение соответствия предоставляемого образования потребностям физических и юридических лиц;

- ✓ оказание потребителям образовательных услуг содействия в выборе образовательной организации и образовательной программы;

- ✓ повышение конкурентоспособности образовательных организаций на рынке образовательных услуг;

✓ укрепление имиджа образовательной организации среди потребителей образовательных услуг.

Организация независимой оценки качества дополнительного образования детей — важное направление приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей», утвержденного 30 ноября 2016 года Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам [5].

Федеральной целевой программой развития образования Российской Федерации на 2016—2020 годы определено направление развития национально-региональной системы независимой оценки качества общего образования [8]. Данное обстоятельство подтверждает научную и социокультурную актуальность исследований в области оценки качества образования, осуществляемых Нижегородским институтом развития образования.

Основной целью исследований является создание внутрирегиональных оценочных инструментов для проведения независимой оценки качества образовательной деятельности общеобразовательных организаций.

В рамках сотрудничества кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования и центра социаль-

но-педагогических измерений в образовании НИРО решены следующие задачи:

✓ определена методология осуществления независимой оценки качества образовательной деятельности в об-

разовательных организациях дополнительного образования детей (далее ОО ДОД);

✓ разработана концептуальная модель технологии независимой оценки качества образовательной деятельности ОО ДОД;

✓ подготовлен реестр нормативно-правовой базы по вопросам осуществления образовательной деятельности ОО ДОД;

✓ разработан оценочный инструментарий независимой оценки качества образовательной деятельности в ОО ДОД;

✓ определен алгоритм осуществления независимой оценки качества образовательной деятельности в ОО ДОД;

✓ проведена апробация оценочных инструментов и технологии независимой оценки качества образовательной деятельности в ОО ДОД;

✓ подготовлены методические материалы по независимой оценке качества образовательной деятельности в ОО ДОД.

Процесс исследовательской деятельности института по вопросам организации одного из направлений региональной системы оценки качества образования — независимой оценки качества образовательной деятельности образовательных организаций, реализующих программы дополнительного образования детей, — представлен тремя основными этапами, осуществленными в 2017 году в соответствии с государственной политикой в области образования, в частности с мероприятием 5.1 ФЦПРО «Развитие национально-региональной системы независимой оценки качества общего образования через реализацию пилотных региональных проектов и создание национальных механизмов оценки качества» [8].

Первый этап — проблемно-аналитический — включал анализ нормативно-правовой базы по проблеме исследования; изучался конкретный опыт самообследования образовательных организаций дополнительного образования детей. Были разработаны подходы и принципы исследования, определен комплекс параметров для анализа качества образовательной деятельности ОО ДОД, выявлен перечень показателей по каждому параметру, выбраны методы исследования.

В ходе *второго этапа — проектировочно-конструкторского* — были разработаны оценочный инструментарий для независимой оценки деятельности образовательных организаций дополнительного образования детей и концептуальная модель

Основной целью исследований является создание внутрирегиональных оценочных инструментов для проведения независимой оценки качества образовательной деятельности общеобразовательных организаций.

технологии независимой оценки качества образовательной деятельности образовательных организаций дополнительного образования детей, определен комплекс педагогических условий.

На *третьем этапе — внедренческом* — состоялась апробация оценочных инструментов для независимой оценки качества образовательной деятельности образовательных организаций дополнительного образования детей. Систематизированы первичные результаты и практические выводы, подготовлены методические материалы.

Для внедрения и эффективной реализации модели независимой оценки качества образовательной деятельности организаций дополнительного образования детей центром социально-педагогических исследований в образовании НИРО осуществляются:

- ✓ разработка автоматизированных программных продуктов и платформ для реализации научно-методического сопровождения независимой оценки качества образования;

- ✓ разработка и реализация дополнительных профессиональных программ для специалистов сферы образования по вопросам педагогических измерений, анализа и использования оценочных процедур;

- ✓ формирование сетевого интернет-ресурса центра социально-педагогических измерений в образовании НИРО для организации информационного сопровождения специалистов системы образования по вопросам оценки качества образования, сопровождения оценочных процедур и для обмена опытом по вопросам реализации оценочных процедур и использованию их результатов в образовательной деятельности.

Разработкой оценочных инструментов для проведения независимой оценки качества образовательной деятельности ОО ДОД занимались не только научные сотрудники института, но и независимые эксперты, представители сферы дополнительного образования детей, в частности

руководители и заместители руководителей организаций дополнительного образования детей.

Технология независимой оценки качества образовательной деятельности образовательных организаций дополнительного образования детей полностью учитывает все требования Приказа Министерства образования и науки РФ № 1547 от 05.12.2014 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» и «Методических рекомендаций по расчету показателей независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» (утвержденных Министерством образования и науки РФ от 15.09.2016 № АП-87/02вн).

Система показателей независимой оценки качества образования составлена в соответствии с Приказом Министерства образования и науки РФ от 05.12.2014 № 1547, а также включает авторскую технологию, разработанную институтом (центром социально-педагогических измерений в образовании и кафедрой теории и практики воспитания и дополнительного образования).

Оценочные инструменты (информационные карты, матрицы, анкеты и др.) содержат показатели, отражающие качество условий и результатов реализации дополнительных общеобразовательных программ дополнительного образования детей, позволяют проанализировать мнение участников образовательного процесса (обучающихся и их родителей) о качестве услуг, предоставляемых конкретной образовательной организацией.

Реализуемая Нижегородским институтом развития образования технология независимой оценки качества образова-

Разработкой оценочных инструментов для проведения независимой оценки качества образовательной деятельности ОО ДОД занимались не только научные сотрудники института, но и независимые эксперты.

тельной деятельности образовательных организаций дополнительного образования детей представляет комплексный анализ ключевых аспектов деятельности организации дополнительного образования детей на основе таких индикаторов, как организационно-управленческие условия, программно-методические условия, кадровые условия, материально-технические и информационные условия, организационно-педагогические условия, наличие условий организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, создание безопасных условий при организации образовательного процесса, качество подготовки обучающихся по общеобразовательным программам, образовательная результативность организации, социальная результативность образовательной организации, результаты развития кадрового потенциала и др.

По данным мониторинговых исследований развития системы образования Нижегородской области в 2015/2016 году, организованных министерством образования Нижегородской области, на 1 января 2016 года дополнительное образование детей осуществляли 175 организаций сферы образования. Также необходимо отметить реализацию данного направления на базе школ, учреждений культуры и спорта. По Нижегородской области показатель охвата

По Нижегородской области показатель охвата программами дополнительного образования обучающихся в возрасте от 5 до 18 лет составил 84,4 %, что значительно превышает общероссийский показатель.

показателем охвата программами дополнительного образования обучающихся в возрасте от 5 до 18 лет составил 84,4 %, что значительно превышает общероссийский показатель (68 %) [4].

В июне — августе 2017 года центром социально-педагогических исследований в образовании ГБОУ ДПО НИРО реализованы мероприятия по научно-методическому сопровождению независимой оценки качества образовательной деятельности 23 организаций дополнительного

образования детей Арзамасского и Краснобаковского районов и городских округов городов Выксы, Бора, Семенова.

Экспертиза комфортности условий, в которых реализуется образовательная деятельность, и результативности реализации дополнительных общеобразовательных программ дополнительного образования детей осуществлялась экспертами с учетом направленности (профиля) образования образовательной организации дополнительного образования детей.

Экспертами выявлены наиболее распространенные дефициты при оценке комфортности условий, в которых осуществляется образовательная деятельность организаций дополнительного образования детей, по показателям:

✓ программно-методические условия: недостаточное количество разработанных дополнительных общеразвивающих программ (ознакомительного, базового и углубленного уровней), программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, программ на основе сетевой формы реализации, дополнительных общеразвивающих программ естественнонаучной и технической направленности;

✓ кадровые условия: дефицит кадров со специальной подготовкой для дополнительного образования;

✓ условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов: недостаточный уровень условий или их отсутствие;

✓ организационно-педагогические условия: небольшое количество образовательных организаций, реализующих экспериментальную и инновационную деятельность.

Также эксперты определили ряд дефицитов при оценке результативности реализации общеобразовательных программ образовательными организациями дополнительного образования детей по показателям:

✓ качество подготовки обучающихся по дополнительным общеобразовательным

программам: недостаточный уровень привлечения обучающихся к участию в конкурсах проектов, исследовательских работ разного уровня; невысокий процент обучающихся, поступивших на профильные специальности профессиональных образовательных организаций или продолживших работу по профильным специальностям, связанным с профилем обучения в организации дополнительного образования;

✓ результаты развития кадрового потенциала: недостаточный уровень активности педагогов в рамках конкурсов, смотров, фестивалей профессионального мастерства различных уровней.

Перечисленные проблемы подтверждают результаты региональных мониторинговых исследований дополнительного образования детей, проведенных министерством образования Нижегородской области в 2016/2017 году. Однако наряду с выявлением дефицитов в ходе мониторинга были выявлены и точки роста в системе дополнительного образования детей Нижегородской области:

✓ достижения обучающихся «на международном и всероссийском уровнях — в спорте, художественном и техническом творчестве, проектной, исследовательской и социальной деятельности»;

✓ развитие деятельности Нижегородского регионального отделения общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников»: на 1 августа 2017 года общее количество школьников — участников данного направления — составило 10 520 человек;

✓ расширение туристско-краеведческого и военно-патриотического движений на базе 1800 детских объединений и клубов;

✓ развитие региональной системы отдыха и оздоровления детей и молодежи: отмечается повышение оздоровительного эффекта у детей в ходе реализации летней оздоровительной кампании 2017 года, развитие системы профильных лагерей, имеется опыт организации лагерных смен,

объединяющих детей-инвалидов и детей без отклонений в физическом развитии [4].

В ходе независимой оценки качества образовательной деятельности организаций дополнительного образования детей наличие обозначенных точек роста также нашло отражение в аналитических материалах экспертов.

Разработка и применение инструментов и механизмов оценки качества дополнительного образования детей позволяют определить проблемы и выработать стратегию перспективного развития системы дополнительного образования детей в Нижегородской области с учетом выявленных дефицитов и точек роста.

В Нижегородском институте развития образования формируются единые подходы к повышению квалификации специалистов дополнительного образования, направленные на интеграцию многообразных форм обучения данной категории педагогических работников в общее пространство профессионального развития.

Проходит апробацию новая модель сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров сферы дополнительного образования, она включает в себя шесть возможных уровней обучения педагогов.

Так, *начальный уровень* ориентирован на специалистов дополнительного образования, вступающих в должность, и представлен образовательной программой повышения квалификации «Школа молодого педагога» в очно-заочной форме (с привлечением ресурса сетевых педагогических сообществ).

Базовый уровень обучения предлагается освоить педагогам, повышающим компетенции в конкретной направленности дополнительного образования; им предлагаются квалификационные курсы, тематические семинары на базе государственных организаций дополнительного

Наряду с выявлением дефицитов в ходе мониторинга были выявлены и точки роста в системе дополнительного образования детей Нижегородской области.

образования различного учебного объема (Центр эстетического воспитания детей Нижегородской области, Центр развития творчества детей и юношества Нижегородской области, Центр детского и юношеского туризма и экскурсий Нижегородской области).

Углубленный уровень рассчитан на педагогов, повышающих квалификацию (со стажем свыше трех лет). Образовательный процесс здесь ориентирован на развитие умений проектирования дополнительной общеобразовательной программы с учетом новых нормативно-методических требований к ней. На данном уровне каждый из учебных модулей реализуется той или иной предметной кафедрой НИРО (теории и методики физического воспитания и ОБЖ, словесности и культурологии, теории и методики обучения технологии и экономике, истории и общественных дисциплин, естественнонаучного образования) с ориентацией на направленность дополнительного образования слушателей текущих курсов.

Следующий уровень — *персонализированный* — мотивирует педагога на его включение в накопительную систему повышения квалификации и создание индивидуального образовательного маршрута с выбором содержания, сроков освоения обучающей программы, а также разнообразных тематических стажировок в организациях дополнительного образования Нижнего Новгорода и области.

Дополнительный уровень направлен на расширение образовательных границ и удовлетворяет потребности педагогов в знакомстве с инновационным опытом специалистов и экспертов системы дополнительного образования других регионов через мастер-классы, проектные семинары, творческие мастерские и иные формы обучения [7].

Для методистов и педагогов-организаторов сферы дополнительного образо-

вания была создана новая образовательная программа «Организация методической работы в системе дополнительного образования детей» с возможностью выбора очных и дистанционных модулей. Руководители организаций дополнительного образования повышают квалификацию, обучаясь по межкафедральной программе «Современный менеджмент дополнительного образования», в реализации которой принимает участие кафедра теории и практики управления образованием. Кроме того, второй год подряд реализуется программа *переподготовки* для педагогов, не имеющих педагогического образования, с выдачей диплома государственного образца.

Таким образом, уже за два года апробации модели сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров сферы дополнительного образования в НИРО было обучено 1340 специалистов и руководителей организаций дополнительного образования. При этом содержательное единство в повышении квалификации специалистов дополнительного образования обеспечивается требованиями профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых».

В условиях становления информационного общества изменилось само представление о роли образования: теперь образование «превращается в важнейший ресурс» не только формирования человеческого потенциала, но и развития субъектных информационно-общественных отношений. Сегодня предъявляются новые требования как к системе обучения, так и к результатам и способам их анализа [2].

Развитие региональной системы оценки качества образовательной деятельности организаций дополнительного образования детей способствует:

✓ обеспечению единого информационного пространства для субъектов сферы дополнительного образования детей;

За два года в НИРО было обучено 1340 специалистов и руководителей организаций дополнительного образования.

✓ повышению уровня информированности всех участников образовательных отношений о качестве образовательных услуг отдельной образовательной организации, муниципалитета, региона;

✓ прозрачности и открытости оценочных процедур;

✓ определению точек роста в системе образования и определению перспективы их развития;

✓ выявлению дефицитов в конкретной образовательной организации, муниципалитете, регионе и принятию управленческих решений по их устранению.

В условиях непрерывного развития общественно-государственных отношений возрастает необходимость выращивания

не только педагога нового типа, обеспечивающего формирование у обучающегося в соответствии с его личностными

и возрастными особенностями тех качеств, которые в дальнейшем позволят ему быть востребованным в новом мире, но и потребителя образовательных услуг, осведомленного в приоритетных направлениях развития системы

отечественного образования, занимающего активную позицию в вопросах участия в процедурах независимой оценки качества образования.

В условиях непрерывного развития общественно-государственных отношений возрастает необходимость выращивания потребителя образовательных услуг, осведомленного в приоритетных направлениях развития системы отечественного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бармин, Н. Ю. Профессиональная идентичность современного учителя / Н. Ю. Бармин, А. В. Шакурова // Нижегородское образование. — 2013. — № 3. — С. 12—17.

2. Калинкина, Е. Г. Опережающее развитие образования как фактор повышения конкурентоспособности в информационном обществе / Е. Г. Калинкина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — Сер. Экономические науки. — 2010. — № 23. — С. 489—493.

3. Концепция развития дополнительного образования детей // URL: <http://минобрнауки.рф/>.

4. Образование в Нижегородской области 2017 : информационный сборник Министерства образования Нижегородской области / под ред. М. Ю. Зобковой, Е. Л. Родионовой. — Н. Новгород : НИРО, 2017. — 156 с.

5. Приоритетный проект «Доступное дополнительное образование для детей» / утв. 30 ноября 2016 года Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам // URL: <http://минобрнауки.рф/проекты>.

6. Распоряжение Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» // URL: <http://www.consultant.ru/>.

7. Фадеева, С. А. Технология модульного обучения в повышении квалификации специалистов дополнительного образования и воспитания / С. А. Фадеева // Нижегородское образование. — 2010. — № 1. — С. 29—33.

8. Федеральная целевая программа развития образования на 2016—2020 годы // URL: <http://su0.ru/D4gT>.

9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://минобрнауки.рф/>.



ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ: ТРАДИЦИИ, ВОЗМОЖНОСТИ, ЭТИКА

С. А. ФАДЕЕВА,
доктор педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой теории и практики воспитания
и дополнительного образования НИРО
fadeeva1607@gmail.ru

В статье раскрываются проблемы оценки результатов воспитания обучающихся, предлагаются возможные процедуры проведения мониторинговых исследований в условиях реализации образовательных стандартов, затрагивается проблематика соблюдения этических норм субъектами организации оценочных процедур при осуществлении оценки воспитания.

The article reveals the problems of results' assessment of students' education. Possible procedures of carrying out monitoring researches in the conditions of implementation of educational standards are offered. The article describes the issue of ethical standards by subjects of the organization of estimated procedures at implementation of assessment of education.

Ключевые слова: *оценка качества воспитания, мониторинговые процедуры, качество воспитательной деятельности, личностное развитие обучающихся*

Key words: *assessment of quality of education, monitoring procedures, quality of educational activity, personal development of students*

Проблема оценки качества образования неизменно входит в число актуальных и обсуждаемых, а в условиях современной образовательной ситуации приобретает особую остроту и новое звучание.

Прогрессивные педагоги всегда задавались вопросами: каковы составляющие образа формируемой личности и какие условия являются необходимыми и достаточными для полу-

чения качественных характеристик образования?

Оценка *качества воспитания* относится к самым непростым среди мониторин-

говых оценочных процедур — как внутренних, так и внешних. Требования образовательных стандартов предписывают не производить *итоговую оценку* результатов воспитания в школе: мониторинговые исследования должны быть направлены прежде всего на выявление *качества условий*, созданных для воспитания школьников. Однако когда субъекты оценочной деятельности — инициаторы и исполнители — подходят к проектированию полного цикла организации и проведения мониторинговых процедур по оценке качества воспитания, они сталкиваются с рядом трудноразрешимых *проблем* (отсутствие комплексных валидных методик оценки результатов воспитания и несводимость данных результатов только лишь к влия-

Мониторинговые исследования должны быть направлены прежде всего на выявление качества условий, созданных для воспитания школьников.

нию школы на ребенка, отсутствие нужных компетенций у педагогов для проведения сложных измерительных процедур и др.) и узловых *вопросов* (каковы характеристики общих (инвариантных) и особенных параметров оценки качества воспитания и каково их соотношение; какова форма представления результатов личностного развития обучающихся в качестве составных элементов общего образовательного процесса; каким образом формализовать оценку растущей личности, избегая предвзятости и необъективности и др.). Образовательные организации сегодня поставлены в условия необходимости самостоятельного проектирования моделей, механизмов, а также инструментария при проведении оценки качества воспитания обучающихся.

Целью оценки качества воспитания всегда было определение *степени соответствия* организованного воспитательного процесса воспитательным результатам — позитивным изменениям личности ребенка, — с тем чтобы прогнозировать его дальнейшее развитие.

Определялся ключевой объект изучения и оценки — воспитательный результат, воспитательный процесс, воспитательная система, воспитательное пространство и др.

Прозрачность и четкость проведения оценочных процедур в сфере воспитания требовали разработки программы (плана) мониторинга, что не всегда было под силу педагогическим и руководящим работникам общеобразовательной школы, поэтому из школы в школу кочевали одинаковые показатели и критерии оценки (без учета специфики образовательной организации), один и тот же набор диагностического инструментария (изучался, как правило, уровень воспитанности школьников) и похожие (социально одобряемые!) результаты воспитания в виде знакомых диаграмм и примерных соотношений по баллам и уровням. Проблемное поле в оценке воспитательной рабо-

ты следовало бы описать следующим образом.

✓ *Качественная оценка воспитания* была выражена слабо: наблюдалось стремление к количественной фиксации и статистическому оформлению результатов воспитания (количество мероприятий; количество детей, совершивших правонарушение; количество призеров всевозможных конкурсов и пр.).

✓ Представление *результатов* реализации многих воспитательных программ и планов носило формальный характер (реалистичность и реализуемость целей и задач не обосновывались, полученные результаты на практике не коррелировали с заявленными целевыми ориентирами и пр.).

✓ Отсутствовали представления о *системе оценки личностного развития*, единых формах представления и обобщения воспитательных результатов (использование многих диагностик носило фрагментарный характер, динамика выраженности имеющихся показателей эффективности воспитания в полной мере не анализировалась и пр.).

Оценка качества воспитания в целом была двойственной: в образовательной практике — одной, в аналитических материалах и текстах — другой.

Как же сегодня проводится оценка качества воспитания обучающихся?

Федеральный государственный образовательный стандарт наряду с требованиями к структуре образовательной программы и условиям ее реализации устанавливает требования к результатам ее освоения: личностным, метапредметным и предметным. Исследование личностных результатов школьников по-прежнему вызывает сложность.

Личность обычно характеризуется:

✓ *активностью* (стремлением выходить за пределы собственных возможностей, расширять сферу своей деятельности);

Оценка качества воспитания в целом была двойственной: в образовательной практике — одной, в аналитических материалах и текстах — другой.

- ✓ *направленностью* (устойчивой доминирующей системой мотивов, в которых проявляют себя потребности человека);
- ✓ *системой ценностей* (убеждениями, мировоззрением и пр.);
- ✓ *самосознанием* (самооценкой, самоуважением и пр.) и т. п.

Попробуем разобраться, каким образом данные характеристики соотносятся с пониманием результатов развития личности (личностными результатами) в условиях образовательных стандартов. Так, доктор педагогических наук Е. Н. Степанов определяет понятие «личностные результаты» как совокупность *ценностных отношений* ребенка к себе и окружающей действительности, проявляющихся в качествах его личности и индивидуальности. Он рассматривает личностные результаты «в узком смысле их значения, ибо в широком смысле необходимо было бы включать в их содержание все итоги личностного развития ученика, в том числе и предметные, и метапредметные результаты, и не только их» [2]. Таким образом, личностные результаты понимаются как достижения обучающихся в их личностном развитии и связываются прежде всего с развитием *ценностно-смысловой сферы* человека (в отличие от предметных и метапредметных результатов, которые связаны с информационно-операционной сферой). Быть может, нужно четче соотнести понятия «личностные результаты» и «воспитательные результаты», поскольку планируемые результаты духовно-нравственного развития, воспитания и социализации в программе воспитания и планируемые

Одним из основных показателей оценки качества воспитания в образовательной организации оправданно выступает динамика личностного развития школьников (личностный рост).

личностные результаты освоения ООП содержательно дублируют друг друга. Значит ли это, что они идентичны и взаимозаменяемы при оценке, то есть воспитательные результаты получают под воздействием воспитателя и организуемой воспитательной деятельности, а личност-

ные — при наличии усилий и активности самой личности?

По мнению многих авторов, личностные результаты также включают уровень сформированности гражданской идентичности и нравственного развития личности школьника [8; 9].

Итак, главным результатом воспитания остается развитие личности воспитанника, в современной теории воспитания оно определяется через понятие «личностный рост» как процесс приобретения *знаний* об основных социальных нормах, развития его *позитивных отношений* к базовым ценностям и накопления им *опыта* самостоятельного социально значимого *действия*. Одним из основных показателей оценки качества воспитания в образовательной организации оправданно выступает *динамика личностного развития* школьников (личностный рост). Если представить логику исследования и оценки данного показателя в соответствии с образовательным стандартом, то получится следующая мониторинговая карта (см. приложение).

Оценку качества воспитания целесообразно формировать на основе трех взаимодополняющих страт:

- ✓ оценка результатов воспитания;
- ✓ оценка условий, созданных в ОО для воспитания обучающихся;
- ✓ оценка мнения обучающихся и родителей (законных представителей) об образовательной организации.

Подробная критериальная база исследования выступает основанием оценки, затем под конкретные показатели и критерии формируется инструментарий, определяются периодичность проведения мониторинговых исследований и состав исполнителей (педагогических и руководящих работников образовательной организации либо внешних экспертов).

Комплексная методика по оценке качества воспитания образования была апробирована в 2014—2016 годах в общеобразовательных организациях Кстова, а также Павловского, Богородского, Пере-

возского районов. К участию в апробации и проведении диагностических исследований были привлечены обучающиеся, родители, учителя и администрации городских и сельских школ.

Анализ результатов апробации методики по оценке качества воспитания позволил сделать следующие выводы.

✓ Целостная оценка качества воспитания распределялась по трем уровням — «недопустимый», «допустимый» и «оптимальный», в итоге все показатели обоснованно располагались по трем оценочным шкалам.

Оценочное суждение «недопустимый уровень» чаще выявлялось по таким показателям, как «социально-психологическое обеспечение воспитания обучающихся, в том числе школьников с проблемами личностного развития» и «ресурсное обеспечение воспитания в ОО».

«Допустимый уровень» констатировался прежде всего по показателям «взаимодействие ОО с родительской общественностью», «предметно-эстетическая среда ОО» и др.

«Оптимального уровня» достигали показатели «воспитательный потенциал учебной и внеучебной деятельности» и «организация ученического самоуправления и деятельности детских общественных организаций».

✓ Были выявлены диагностики, требующие внесения корректив в алгоритмы и процедуры проведения, в адаптацию ряда анкетных вопросов к возрастным и психолого-педагогическим особенностям обучающихся, в уточнение периодичности организации исследования, в оформление и интерпретацию результатов.

✓ Если в качестве ключевого показателя оценки качества воспитания выступала динамика личностного развития школьников, то при проведении ряда диагностик *впервые* выявить динамику не представлялось возможным (констатировался лишь факт наличия у детей тех или иных качеств, отношений, предпочтений).

✓ Были определены наиболее валидные и адаптированные к условиям образовательной организации методики (методика изучения воспитанности младших школьников (авт. М. И. Шилова); опросник «Личностный рост» (авт.: Д. В. Григорьев, П. В. Степанов и др.); методика изучения удовлетворенности родителей работой ОО (авт. Е. Н. Степанов) и др.).

✓ Для представления и обобщения *итоговых результатов* уровня организации воспитательного процесса (как в целом, так и по отдельным направлениям, блокам) более остальных подходили следующие методики:

— анкета для классных руководителей «Реализация воспитательного потенциала учебной и внеучебной деятельности»;

— диагностика организации ученического самоуправления и деятельности детских общественных организаций;

— социально-психологическое обеспечение воспитания школьников, в том числе школьников с проблемами личностного развития;

— анкета «Ресурсное обеспечение воспитательного процесса в ОО»;

— анкета «Педагогическая целесообразность организации предметно-эстетической среды ОО».

✓ Положительным фактором является наличие в методике полного алгоритма исследования — от перечня и представления подробного диагностического инструментария по заявленным показателям эффективности воспитания в ОО до итоговых форм обобщения результатов оценки качества воспитания, которые могут быть базой для обоснованных выводов и дальнейшей работы в данной сфере.

✓ Методика оценки качества воспитания является достаточно объемной

Если в качестве ключевого показателя оценки качества воспитания выступала динамика личностного развития школьников, то при проведении ряда диагностик *впервые* выявить динамику не представлялось возможным.

по временным затратам, однако выводы, полученные в результате анализа, позволяют не только скорректировать воспитательную работу в организации и в муниципалитете, но и сформировать обоснованные стратегические воспитательные ориентиры.

Таким образом, при внесении необходимых корректив методика оценки качества воспитания в ОО может быть использована в комплексных исследованиях вопросов и проблем организации воспитания, а также адаптирована для иных образовательных уровней (например, организаций среднего профессионального образования).

Отдельно стоит остановиться на проблеме соблюдения этических норм и правил, что достигается профессиональной ответственностью субъектов оценки в сфере воспитания. В качестве общих принципов проведения мониторинговых исследований можно назвать следующие:

✓ *принцип гуманности* (уважение личности каждого участника, отказ от прямых негативных оценок обучающихся);

✓ *принцип научности* (обоснованность используемых понятий, идей и способов действий);

✓ *принцип системности* (изучение планируемых результатов развития обучающихся в качестве составных элементов общего процесса воспитания и социализации обучающихся);

✓ *принцип диалога* (конструктивное взаимодействие участников даже при отсутствии единых взглядов на те или иные вопросы воспитания обучающихся);

✓ *принцип конфиденциальности* (неразглашение результатов исследований без согласия участников);

✓ *принцип объективности* (независимость исследования и интерпретации данных);

✓ *принцип детерминизма* (обусловлен-

ность влияния различных факторов на воспитание обучающихся).

Специфика социально-гуманитарной сферы, безусловно, не предполагает наличие системы жестких критериев и инструментов оценки качества воспитания, позволяющих с математической точностью оценить полученные воспитательные результаты, личностные качества, ценностные ориентации ребенка. По мнению П. В. Степанова, «результаты воспитания, как и результаты работы с людьми вообще, лучше всего поддаются описанию не в статике, а в динамике» [10], отсюда — рекомендация отслеживать и оценивать *процессуальную сторону жизнедеятельности школьных сообществ* [1].

Следует также помнить, что на ребенка оказывает влияние множество различных факторов в реальном и виртуальном мире. Поэтому основной акцент следует делать на оценке условий, создаваемых для воспитания в образовательной организации (экономических, информационных, организационных, методических и др.), и как можно меньше «препарировать» личность самого ребенка (то есть оценивать больше себя и свои усилия по воспитанию обучающихся).

Среди описания методических правил проведения мониторинга качества воспитания оправданным является утверждение, что педагоги школы *не могут исключительно отвечать за результаты* воспитания обучающихся, поскольку достижения и промахи школьников лишь отчасти обусловлены их деятельностью; поэтому оценка воспитания должна быть ориентирована *не на контроль за деятельностью педагогов*, а на совершенствование воспитательной деятельности. Кроме того, результаты воспитания в различных школах, ученических сообществах и по отношению к разным обучающимся являются фактически несравнимыми, «школа, коллектив, обучающийся могут сравниваться только сами с собой» [10].

Итак, набор минимальных методоло-

Оценка воспитания должна быть ориентирована не на контроль за деятельностью педагогов, а на совершенствование воспитательной деятельности.

гических регулятивов для оценки результатов развития личности, необходимость которой заложена в надпредметных документах образовательного стандарта, был бы исключительно полезен школе. Один из возможных форматов — методика оценки сформированности УУД в средней школе. Вариант посложнее — формат гуманитарной экспертизы, которая понимается сегодня как переход от узкотехнологической экспертизы к мульти- и междисциплинарной экспертизе и далее — к широкой публичной дискуссии [1].

Педагогическое сообщество нуждается в разработке вариативных моделей гуманитарной оценки реальных воспитательных результатов. Сегодня каждая школа сталкивается с подобной задачей и решает ее в рамках своего осмысления и своих возможностей, так как функционирование внутренней системы оценки качества образования является компетенцией образовательной организации

(ст. 28 ФЗ-273). Разработка такой системы необходима для проведения качественной аналитической работы, обеспечивающей поступательное развитие всей организации и ее *воспитательного компонента*.

Оценка качества воспитания в силу многомерности явления требует проведения *комплексных междисциплинарных исследований* с привлечением педагогов, психологов, социологов, физиологов и других специалистов. Оценку качества воспитания следует представлять как профессиональную рефлексию всех заинтересованных в этом субъектов, с тем чтобы прогнозировать результативность воспитательной работы на разных уровнях системы образования и за ее пределами в качестве *отсроченного результата* — успешности и осмысленности жизни своих выпускников.

Оценка качества воспитания в силу многомерности явления требует проведения комплексных междисциплинарных исследований.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Примерная мониторинговая карта оценки личностных результатов обучающихся на уровне основного общего образования (фрагмент) *

Планируемые личностные результаты обучающихся на уровне основного общего образования	Дифференциация результатов по уровням: 1-й уровень (<i>рациональный</i>) — знания, представления; 2-й уровень (<i>эмоциональный</i>) — опыт переживания, эмоционально-ценностные отношения; 3-й уровень (<i>действенно-поведенческий</i>) — опыт действия, поступки, модели поведения	Методологический инструментарий	Определение оценки личностных результатов		
			низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
Российская гражданская идентичность, ценностное отношение к своей Родине	<i>1-й уровень:</i> ✓ знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России; ✓ осознание своей этнической принадлежности. <i>2-й уровень:</i> ✓ освоение базовых ценностей российского общества, ценностей малой родины;	<i>Инвариантная часть</i> (применяется для проведения периодических исследований): ✓ опросник «Личностный рост» для учащихся 5—8-х классов в двух частях (Д. В. Григорьев, П. В. Степанов). <i>Вариативная часть</i> (применяется при необходимости для проведения дополнительных исследований):			

* (При необходимости в таблицу следует внести разделы «Периодичность», «Исполнители», «Единицы измерения»)

Современные тенденции развития образования

Продолжение табл.

Планируемые личностные результаты обучающихся на уровне основного общего образования	Дифференциация результатов по уровням: 1-й уровень (<i>рациональный</i>) — знания, представления; 2-й уровень (<i>эмоциональный</i>) — опыт переживания, эмоционально-ценностные отношения; 3-й уровень (<i>действенно-поведенческий</i>) — опыт действия, поступки, модели поведения	Методологический инструментарий	Определение оценки личностных результатов		
			низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ уважение к Отечеству, к прошлому и настоящему многонационального народа России; ✓ определение своей ценностной системы. <i>3-й уровень:</i> ✓ первоначальный опыт участия в гражданской жизни; ✓ опыт социальной коммуникации 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ методика изучения социализированности личности (М. И. Рожков); ✓ анализ участия в акциях гражданской направленности; ✓ результативность участия в социальных проектах; ✓ педагогическое наблюдение 			
Развитое моральное сознание и компетентность в решении моральных проблем на основе личностного выбора	<ul style="list-style-type: none"> <i>1-й уровень:</i> ✓ знание основных норм морали, нравственных, духовных идеалов, хранимых в культурных традициях народов России; ✓ представления об основах светской этики, культуры традиционных религий. <i>2-й уровень:</i> ✓ уважительное отношение к труду; ✓ ответственное отношение к собственным поступкам. <i>3-й уровень:</i> ✓ опыт участия в социально значимом труде; ✓ умение устанавливать со сверстниками дружеские, гуманные отношения, основанные на нравственных нормах 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Инвариантная часть</i> (применяется для проведения периодических исследований): ✓ опросник «Личностный рост» для учащихся 5—8-х классов в двух частях (Д. В. Григорьев, П. В. Степанов). <i>Вариативная часть</i> (применяется при необходимости для проведения дополнительных исследований): ✓ методика «Пословицы» (С. М. Петрова); ✓ тест «Размышляем о жизненном опыте» (Н. Е. Щуркова); ✓ анализ участия в социально значимом труде; ✓ педагогическое наблюдение 			
Развитость эстетического сознания	<ul style="list-style-type: none"> <i>1-й уровень:</i> ✓ понимание искусства как особой формы познания и преобразования мира; ✓ представления об искусстве народов России; ✓ понимание красоты человека и окружающей действительности. <i>2-й уровень:</i> ✓ эстетическое, эмоционально-ценностное видение окружающего мира; 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Инвариантная часть</i> (применяется для проведения периодических исследований): ✓ опросник «Личностный рост» для учащихся 5—8-х классов в двух частях (Д. В. Григорьев, П. В. Степанов). <i>Вариативная часть</i> (применяется при необходимости для проведения дополнительных исследований): ✓ анализ портфолио; 			

Окончание табл.

Планируемые личностные результаты обучающихся на уровне основного общего образования	Дифференциация результатов по уровням: 1-й уровень (<i>рациональный</i>) — знания, представления; 2-й уровень (<i>эмоциональный</i>) — опыт переживания, эмоционально-ценностные отношения; 3-й уровень (<i>действенно-поведенческий</i>) — опыт действия, поступки, модели поведения	Методологический инструментарий	Определение оценки личностных результатов		
			низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ опыт эстетических переживаний, наблюдений эстетических объектов в природе и социуме. <i>3-й уровень:</i> ✓ опыт участия в творческой деятельности эстетического характера; ✓ опыт самовыражения в художественном и нравственном пространстве культуры 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ анализ участия в художественно-творческой деятельности (фестивалях, конкурсах и пр.); ✓ результативность обучения в творческих объединениях художественной направленности; ✓ педагогическое наблюдение 			

ЛИТЕРАТУРА

1. *Воронин, А. А.* Гуманитарная экспертиза: опыт исследования и проблемы / А. А. Воронин // Биоэтика и гуманитарная экспертиза. — Вып. 7 / отв. ред. Ф. Г. Майленова. — М. : ИФРАН, 2013. — С. 87—112.
2. Методические советы по изучению личностных результатов учащихся в соответствии с требованиями ФГОС / под ред. Е. Н. Степанова. — Псков : Псковский областной институт повышения квалификации работников образования, 2014.
3. *Степанов, П. В.* Система критериев и показателей оценки качества воспитания в ОУ : научно-методическое пособие / П. В. Степанов. — М. : МГПИ, 2010.
4. Технология развития ценностно-смысловой сферы современного школьника / Н. Ю. Бармин, С. А. Максимова, И. В. Герасимова, Е. Худин // Нижегородское образование. — 2016. — № 4. — С. 12—19.
5. *Фадеева, С. А.* Мониторинг воспитания на основе гуманитарной экспертизы / С. А. Фадеева // Научно-методический журнал заместителя директора по воспитательной работе. — 2014. — № 1. — С. 41—53.
6. *Фадеева, С. А.* Мониторинг воспитания: содержание и организация : учебно-методическое пособие / С. А. Фадеева. — Н. Новгород : НГЦ, 2006.
7. *Фадеева, С. А.* Мониторинг личностного развития обучающихся в условиях введения ФГОС начального общего образования : методическое пособие / С. А. Фадеева, В. Ю. Еремина, Е. Г. Еделева [и др.]. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2012.
8. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников : монография / под ред. Н. Н. Деменевой, С. К. Тивиковой. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2014.
9. *Яшина, Н. Ю.* Изучение особенностей нравственного развития младших школьников: диагностические методики : методическое пособие для учителей начальных классов / Н. Ю. Яшина. — 2-е изд., испр. и доп. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2012.
10. <http://gosreestr.ru>.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБЩЕГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ДИАГНОСТИКА



Д. С. ЕРМАКОВ,
доктор
педагогических наук,
кандидат химических
наук, доцент,
профессор кафедры
естественнонаучного
образования
Московского института
открытого образования
ermakovds.mioo@yandex.ru



А. П. БОЛЬШАКОВ,
учитель химии ГБОУ
«Школа с углубленным
изучением английского
языка № 1279» (Москва)
a.bolshakoff2010@yandex.ru



А. А. ТОКАРЕВ,
педагог-психолог
ГБОУ «Школа № 1387»
(Москва)
superlexa2008@mail.ru

Экологическое образование в Российской Федерации сегодня переживает своеобразный ренессанс и с социально-политической, и с педагогической точек зрения. При этом возникает ряд научно-методических проблем, одна из которых — оценка качества экологического образования, обоснование и диагностика его результатов. В статье дан перечень планируемых результатов, представленных в современных теоретических исследованиях, нормативных документах и методических разработках. Показана важность экологической грамотности как базового результата общего экологического образования. Обоснованы требования к разработке контрольно-измерительных материалов для оценки экологической грамотности старшеклассников. Представлены эмпирические результаты диагностических исследований.

Environmental education in the Russian Federation is currently experiencing a Renaissance from both the socio-political and pedagogical points of view. It raises a number of methodological problems; one of which is an evaluation of the quality of environmental education, validation and verification of its results. The article presents the list of planned results which is based on modern theoretical and methodical researches, normative documents. The importance of ecological literacy as a basic result of general environmental education is shown. Requirements for the design of the test materials for assess the environmental literacy of high school students are justified. Empirical results of diagnostic studies are presented.

Ключевые слова: экологическое образование, результат, экологическая грамотность, диагностика

Key words: environmental education, result, ecological literacy, diagnostics

Система всеобщего, комплексного и непрерывного экологического воспитания и образования в нашей стране в целях повышения экологической культуры общества и профессиональной подготовки специалистов была установлена еще в 1991 году Законом РСФСР «Об охране окружающей природной среды» (статья 73), а также предусмотрена действующим ныне Федеральным законом «Об охране окружающей среды» от 10.01.2002 г. № 7-ФЗ (статья 71). В 1993 году Российской академией образования была разработана Концепция общего экологического образования, сформировались основные модели его реализации — однопредметная, многопредметная, смешанная.

Через несколько лет волна «экологизации», в значительной степени вызванная эхом аварии на Чернобыльской АЭС (1986 г.), спала как в целом по стране, так и в системе образования. В 1998 году приказом Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 09.02.1998 г. № 322 предмет «Экология» был исключен из инвариантной части базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации, куда был введен для 5-х и 9-х классов в 1993 году (приказ Министерства образования Российской Федерации от 07.06.1993 г. № 237). В 2000 году был упразднен Государственный комитет Российской Федерации по охране окружающей среды (указ Президента Российской Федерации от 17.05.2000 г. № 867).

Однако постепенно политическая воля и общественное мнение вновь обратились к экологическому образованию. Президентом Российской Федерации был принят ряд решений. Указом от 04.06.2008 г. № 889 предписано «рассмотреть вопрос

о включении в федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования основ экологических знаний». Основами государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года (утверждены 30.04.2012 г.) в качестве одной из основных задач предусмотрено «формирование экологической культуры, развитие экологического образования и воспитания», в том числе «формирование у всех слоев населения, прежде всего у молодежи, экологически ответственного мировоззрения; ...включение вопросов охраны окружающей среды в новые образовательные стандарты; обеспечение направленности процесса воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в федеральные государственные образовательные стандарты соответствующих требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся; ...включение вопросов формирования экологической культуры, экологического образования и воспитания в государственные, федеральные и региональные программы».

Стратегия экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена Указом Президента Российской Федерации от 19.04.2017 г. № 176) относит к внутренним вызовам экологической безопасности «низкий уровень экологического образования и экологической культуры населения».

По итогам заседания Государственного совета по вопросу «Об экологиче-

Стратегия экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года относит к внутренним вызовам экологической безопасности «низкий уровень экологического образования и экологической культуры населения».

ском развитии Российской Федерации в интересах будущих поколений», прошедшего 27 декабря 2016 года, глава государства утвердил перечень поручений (от 24.01.2017 г. № Пр-140ГС), в том числе Правительству Российской Федерации: «представить предложения: о включении в федеральные государственные образовательные стандарты требований к освоению базовых знаний в области охраны окружающей среды и устойчивого развития, в том числе с учетом современных приоритетов мирового сообщества...» (срок — 1 сентября 2017 г.).

При этом 2013 год был объявлен Годом охраны окружающей среды, 2017-й — Годом экологии и Годом особо охраняемых природных территорий, что предусматривает ряд экологообразовательных мероприятий.

В соответствии с Национальной доктриной образования в Российской Федерации на период до 2025 года (одобрена постановлением Правительства Российской Федерации от 04.10.2000 г. № 751; признана утратившей силу постановлением Правительства Российской Федерации от 29.03.2014 г. № 245) система образования призвана обеспечить «экологическое воспитание, формирующее бережное отношение населения к природе». Существенной экологизации общего образования способствовало принятие федеральных государственных образовательных

стандартов (ФГОС), предусматривающих экологизацию отдельных предметов на всех ступенях обучения, введение интегрированного предмета «Экология» на

старшей ступени (10—11-е классы), а также реализацию сквозной программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни (1—11-е классы).

Однако вместе с укреплением нормативно-правового статуса экологического

образования возникает ряд научно-методических проблем. Концепция общего экологического образования, на основе которой должно быть подготовлено методологическое, программное и учебно-методическое сопровождение реализации экологической составляющей ФГОС начального, основного и среднего общего образования в соответствии с пунктом 72 Плана действий по реализации Основ государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года (утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации от 18.12.2012 г. № 2423-р), находится в стадии разработки (срок — 2020 год, ответственный исполнитель — Министерство образования и науки РФ). В настоящее время подготовлена Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития (одобрена Президиумом Российской академии образования 29.09.2010 г.), а также примерные основные образовательные программы начального, основного, среднего общего образования.

Важная проблема — диагностика результатов экологического образования. Однако сам перечень этих результатов четко не определен. Это и понятно, поскольку даже традиционное понимание экологического образования рассматривает экологию как одну из биологических наук, исследующих взаимоотношения между организмами и средой; комплексную метанауку, синтезирующую все естественно-исторические знания и выводы общественных наук о природе и взаимодействии природы и общества; особый общенаучный подход к исследованию проблем взаимодействия организмов, биологических систем и среды (организмы и их сообщества, человек и население); совокупность научных и практических проблем взаимоотношения общества и природы [8]. При этом в последнее время все шире обсуждается транспредметная трактовка экологического образования. Существует также мнение,

Важная проблема — диагностика результатов экологического образования. Однако сам перечень этих результатов четко не определен.

что экологическое образование должно иметь особый статус сродни гуманитарному или политехническому образованию, поскольку формирует специфическую картину мира [4; 13]. С распространением идей ноосферы, устойчивого развития практически вся система образования понимается как экосистема (например, тема Московского международного салона образования 2017 года — «Новая экосистема образования»).

Разнообразие подходов к определению сущности экологического образования порождает не менее широкий спектр планируемых результатов с прилагательным «экологический (-ая, -ое, -ие)»: активность, воспитанность, грамотность, деятельность, знания, компетенция, компетентность, культура, менталитет, мировоззрение, мышление, навыки, образованность, обученность, отношение, переживания, поведение, поступки, развитие, смыслы, сознание, стереотипы, умения, установки, ценности, экосистемная познавательная модель и т. д.

Как разобраться в этом многообразии показателей, определить наиболее существенные, выявить и измерить их?

С методологических позиций возможны три подхода к определению экологического образования [2]. Первый характеризуется поиском решения проблемы путем теоретических исследований. При этом вопрос о том, как использовать накопленный научный потенциал для диагностики экологической подготовки обучающихся, сегодня остается открытым. Представители второго подхода идут по пути создания контрольно-измерительных средств. Зачастую практики судят о качестве результатов, когда, по их субъективным суждениям, уровень достижений близок к планируемому. Третье направление представляет собой синтез теоретических исследований и создания оценочных методик. При этом основная трудность связана не столько с разработкой инструментария, сколько с определением самого предмета измерения.

Определяя ограничения в перечне результатов общего экологического образования, логично обратиться к федеральным государственным образовательным стандартам.

ФГОС дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155)

определяет ряд целевых ориентиров — в частности, ребенок на этапе завершения дошкольного образования следует социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности; проявляет любознательность, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать; обладает начальными знаниями о себе, природном и социальном мире, в котором живет; обладает элементарными представлениями в области живой природы, естествознания; принимает собственные решения, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Не будучи непосредственно предусмотренным ФГОС, экологическое воспитание активно ведется в детских садах. Используемые при этом диагностические методики направлены на выявление особенностей социально-коммуникативного, познавательного, художественно-эстетического развития детей [7; 9].

Перечень результатов ФГОС (утверждены приказами Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 г. № 373, от 17.12.2010 г. № 1897, от 17.05.2012 г. № 413) более разнообразен. Наиболее общим, базовым для экологической подготовки обучающихся представляется экологическая грамотность (ЭГ). В начальной школе ЭГ отнесена к предметным результатам («Окружающий мир»). В основной школе ЭГ — также предметный результат изучения биологии. В стандарте старшей школы ЭГ уже не упоминается, речь идет в основном об экологиче-

С распространением идей ноосферы, устойчивого развития практически вся система образования понимается как экосистема.

ской культуре как личностном результате, однако очевидно, что культура также базируется на грамотности, сформированной на предыдущих этапах (в соответствии с общепедагогической схемой: грамотность — образованность — компетентность — культура — менталитет).

Спектр практических инструментов для диагностики результатов экологического образования весьма широк. Одним из первых примеров можно назвать исследование, проведенное еще в 1902 году (и повторенное в 1991 и 2012 годах): сколько городских учащихся 11—15 лет не видели доения коровы, птичьего гнезда на дереве, ползущей улитки, малины на кусте, живого скворца, поднимающегося с пением жаворонка, кротовой кучи, живого ежа, белки и грибов в лесу, липы в цвету, папоротника; не слышали пения соловья и кукушки. Интересно, что за сто с лишним лет показатели не так уж сильно изменились [1].

К настоящему времени накоплен существенный диагностический инструментарий [3; 11; 15], который продолжает пополняться и совершенствоваться. Однако предлагаемые средства не вполне годятся для диагностики ЭГ, поскольку в идеале они должны учитывать три основных компонента:

✓ качество целей и содержания экологического образования (образованность);

✓ качество образовательных технологий (методов и форм обучения);

✓ качество образовательных результатов (в том числе их применение как в учебных,

так и в реальных ситуациях).

Большинство же методик (анкеты, опросники, тесты, кейсы, проекты и пр.) направлены на оценку конкретного параметра, имея при этом преимущественно психологический, а не педагогический характер.

Проектируя средства диагностики, важно понимать, что ЭГ — один из современных сложных видов грамотности (наряду, например, с компьютерной). При этом следует различать *грамотность* и *функциональную грамотность*, где первая — степень владения знаниями, умениями и навыками, вторая — способность вступать в отношения с внешней средой и адаптироваться в ней, обеспечивающая нормальное функционирование личности в системе конкретных социоэколого-экономических отношений.

Необходимо также учитывать, что ЭГ формируется не только в учебной и внеучебной работе в школе. Наряду с образованием важны и иные социальные институты — СМИ, право, наука, культура, жилищно-коммунальное хозяйство и природопользование, общественные организации, волонтерские движения, местные сообщества / общины, а также семьи, домохозяйства [14]. При этом структуру ЭГ можно представить в виде относительно устойчивого фундаментального «ядра»: экологических знаний (фактов, понятий, правил, закономерностей) и умений применять их для решения учебных и учебно-практических задач (определяются уровнем общего образования, формируются по большей части в образовательных организациях) — и более динамичной функциональной «оболочки» (позволяет быть в курсе экологических событий на конкретной территории в данное время и адекватно реагировать на них в бытовых, производственных, социальных и иных практиках). То есть ЭГ связана с получением, переработкой и использованием более широкого, нежели учебного, объема информации из разнообразных (не только школьных) источников.

Таким образом, контрольно-измерительные материалы (КИМы) для диагностики ЭГ призваны оценить сформированность у учащихся:

✓ экологических знаний;

✓ умений применять знания в учебных экологических ситуациях;

Проектируя средства диагностики, важно понимать, что экологическая грамотность — один из современных сложных видов грамотности (наряду, например, с компьютерной).

✓ умений работать с экологической информацией (понимание, преобразование, интерпретация, критический анализ и оценка).

В соответствии с изложенным выше подходом в 2014 году были разработаны КИМы для мониторинга экологической грамотности учащихся общеобразовательных организаций города [5]. Проверочная работа (время выполнения 2×45 мин. с перерывом 10 мин.) состоит из трех частей.

Часть А — 24 задания на воспроизведение и применение экологических знаний по основным разделам Обязательного минимума содержания среднего общего образования (утвержден приказом Министерства образования Российской Федерации от 30.06.1999 г. № 56): «Определение, этапы становления, задачи экологии», «Общая экология», «Экосистемы», «Социальная и прикладная экология», «Место и роль человека в окружающем мире», «Основные экологические проблемы современного мира», «Возможные пути решения экологических проблем», а также «Экология Москвы». В подчасти А1 (8 заданий) требовалось вставить пропущенное слово или число, в подчасти А2 (16 заданий) — выбрать один вариант ответа из четырех предложенных. Каждый верный ответ — 1 балл.

Часть Б включает задание на выявление осведомленности в основных экологических проблемах, определение способов и субъектов их решения. Каждый полный и верный ответ — 1 балл.

Часть В включает иллюстрированный текст экологического содержания (за основу были взяты публикации в местных газетах) и 15 заданий к нему, направленных на проверку умений определять основную тему текста; отвечать на вопросы, используя явно заданную в тексте информацию; сопоставлять основные текстовые и внетекстовые компоненты, информацию из разных частей текста, раз-

ные точки зрения и разные источники информации по заданной теме; понимать смысл терминов, неизвестных слов; работать с метафорами, понимать переносный смысл выражений; объяснять назначение карты, рисунка, пояснять части графика или таблицы и т. д.; обнаруживать в тексте доводы в подтверждение выдвинутых тезисов; делать выводы из сформулированных посылок; выводить заключение о намерении автора; применять информацию из текста при решении учебно-познавательных и учебно-практических задач; высказывать оценочные суждения и свою точку зрения по поводу полученного сообщения; на основе имеющихся знаний, жизненного опыта подвергать сомнению достоверность имеющейся информации, обнаруживать пробелы в ней, находить пути их восполнения; выявлять содержащуюся в тексте противоречивую, конфликтную информацию (каждый верный ответ — 1 балл).

В эмпирической апробации, которая проводилась в 2014/2015 учебном году, приняли участие 396 человек (9—11-е классы) из 14 образовательных организаций. В целом старшеклассники успешно справились примерно с половиной (45,4 %) заданий проверочной работы. По части А верных ответов 52,8 %. В части Б указано в среднем 3,7 экологических проблем; адекватных способов решения экологических проблем — 2 на одну проблему. Не подлежит оценке, но свидетельствует о сформированности личностных результатов отнесение способов решения указанных обучающимися экологических проблем к тем или иным субъектам (кто должен решать). Так, практически никто не отметил себя в качестве субъекта решения. В части В правильно выполнено 58,2 % заданий.

С учетом описанных выше подходов Московским центром качества образова-

В эмпирической апробации, которая проводилась в 2014/2015 учебном году, приняли участие 396 человек (9—11-е классы) из 14 образовательных организаций.

ния в феврале 2017 года при участии авторов была проведена тематическая диагностика экологической грамотности обучающихся 10-х классов. Исходя из того, что ЭГ, во-первых, является одним из важных результатов общего образования, во-вторых, относится к метапредметным результатам, в-третьих, имеет функциональную сущность, учитывался ряд требований:

✓ диагностический инструментарий должен иметь педагогический (а не психологический) характер;

✓ диагностика должна соотноситься с методологией и методикой международных исследований по оценке образовательных достижений старшеклассников в части функциональной грамотности (в частности, с Programme for international student assessment, где выявляется читательская естественнонаучная грамотность);

✓ при разработке КИМов следует опираться на Кодификатор метапредметных результатов обучения (утвержден Метапредметным советом Ассоциаций учителей города Москвы) [6].

Задания проверяют как межпредметные знания о возможных последствиях взаимодействия человека и природы, зависимости здоровья человека от состояния окружающей среды, так и сформированность универсальных учебных действий при работе с информацией по рассматриваемой теме: использование зна-

ково-символических (и художественно-графических) средств и моделей при решении учебно-практических задач; анализ результатов проведенного исследования и умение делать выво-

ды; нахождение в тексте конкретных сведений, фактов, заданных в явном виде; соотношение информации из разных частей текста, сопоставление основных текстовых и внетекстовых компонентов; со-

отнесение фактов с общей идеей текста, установление простых связей, не показанных в тексте напрямую; умение формулировать выводы, основываясь на тексте; нахождение аргументов, подтверждающих вывод; оценивание достаточности информации для решения задач; обобщение информации из разных частей текста, из разных текстов; поиск информации в интернете; работа в программе компьютерных презентаций.

Первая часть работы содержит 11 заданий, из них 7 — с выбором одного верного ответа, 2 — с кратким ответом (выбор нескольких верных утверждений), 2 — с развернутым ответом.

Вторая часть оценивает уровень освоения познавательных действий по работе с информацией, а также сформированность умений в данной области, представляет собой творческое задание — мини-проект, для выполнения которого учащийся использует ресурсы интернета, а для оформления ответа — редактор презентаций [10; 12].

Диагностика проводилась в варианте компьютерного тестирования (2×35 мин. с перерывом 10 мин.). Тестовые материалы соответствуют требованиям к сертификации, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.04.2000 г. № 1122. Спецификация включает структуру и содержание диагностической работы, ответы на задания с кратким ответом, критерии оценивания заданий с развернутым ответом, указания к оцениванию мини-проекта (презентации) [10].

В диагностике приняли участие 3004 человека из 122 образовательных организаций. Средний процент выполнения заданий составил 58 %. В зависимости от суммы набранных баллов выделены четыре уровня овладения ЭГ: низкий (менее 8 баллов) — 6 % учащихся; средний (8—14 баллов) — 41 %; повышенный (15—19 баллов) — 42 %; высокий (20—25) — 11 %.

Московским центром качества образования в феврале 2017 года при участии авторов была проведена тематическая диагностика экологической грамотности обучающихся 10-х классов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что наиболее освоены следующие умения (средний процент выполнения): соотносить информацию из разных частей текста, сопоставлять основные текстовые и внетекстовые компоненты (78,3 %); соотносить факты с общей идеей текста, устанавливать простые связи, не показанные в тексте напрямую (71,9 %); находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде (68,6 %).

К недостаточно освоенным относятся умения: обобщать информацию из разных частей текста, из разных текстов (47,5 %); применять информацию из текста при решении учебно-практических задач (33,1 %); формулировать выводы, основываясь на тексте, находить аргументы, подтверждающие вывод (32,5 %).

Таким образом, по итогам проведенных теоретических и эмпирических ис-

следований можно сделать следующие выводы. Определение и диагностика результатов экологического образования в настоящее время представляют существенную научно-методическую проблему. ЭГ является одним из важных метапредметных результатов общего образования, имеет функциональную сущность, формируется не только в школе, но и под влиянием иных социальных институтов. Контрольно-измерительные материалы для диагностики ЭГ должны иметь педагогический характер и призваны оценить сформированность у учащихся экологических знаний, умений применять их в учебно-практических ситуациях, а также работать с экологической информацией.

Экологическая грамотность является одним из важных метапредметных результатов общего образования, имеет функциональную сущность, формируется не только в школе, но и под влиянием иных социальных институтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, С. В. К вопросу об ожиданиях людей и результатах экологического образования / С. В. Алексеев // Вестник экологического образования в России. — 2014. — № 2. — С. 13—17.
2. Болотов, В. А. Система оценки качества российского образования / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова // Педагогика. — 2010. — № 1. — С. 22—31.
3. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 480 с.
4. Дзятковская, Е. Н. Образование для устойчивого развития в школе. Культурные концепты. «Зеленые аксиомы». Трансдисциплинарность / Е. Н. Дзятковская. — М. : Образование и экология, 2015. — 328 с.
5. Ермаков, Д. С. Экологическая грамотность учащихся: теория и практика / Д. С. Ермаков // Биология в школе. — 2016. — № 5. — С. 52—59.
6. Кодификатор метапредметных результатов обучения // URL: <http://mcko.ru/uploads/metapredm-kodifikator.doc>.
7. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования дошкольников / С. Н. Николаева. — М. : Академия, 2013. — 272 с.
8. Пакальнис, Р. Роль экологии в формировании взаимоотношений общества и природы / Р. Пакальнис // Проблемы формирования современной экологической культуры. — Вильнюс, 1987. — С. 9—22.
9. Рыжова, Н. А. Диагностика экологического образования дошкольников: новые подходы / Н. А. Рыжова // Управление ДОУ. — 2007. — № 3. — С. 15—25.
10. Спецификация тематической диагностики «Экологическая грамотность» для 10 классов образовательных организаций г. Москвы // URL: http://mcko.ru/uploads/ecol-10_spetsifikatsiya_i_demoversiya-0c90bf81216ac5aa.pdf.
11. Сычева, О. А. Оценка результатов экологического образования старших школьников : дис. ... канд. пед. наук / О. А. Сычева. — Чита, 2008. — 223 с.
12. Тематическая диагностика по экологической грамотности // URL: <http://demo.mcko.ru>.

13. Тюмасева, З. И. Экология, образовательная среда и модернизация образования / З. И. Тюмасева. — Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2006. — 322 с.
14. Фарахутдинов, Ш. Ф. Институциональные основы формирования экологической грамотности : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Ш. Ф. Фарахутдинов. — Тюмень, 2006. — 24 с.
15. Ягодин, Г. А. Система психолого-педагогической диагностики и оценки для экологического образования в интересах устойчивого развития / Г. А. Ягодин, М. В. Аргунова, Т. А. Плюшина [и др.]. — М. : МИОО, 2010. — 192 с.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет издания:**

Автономия образовательной организации как фактор становления подрастающих поколений: Монография / Н. Ю. Бармин, С. А. Максимова, А. Б. Макарова, А. П. Махов, Н. С. Татарникова, М. В. Федотова; под общей ред. Н. Ю. Бармина. 197 с.

В монографии представлено авторское видение роли автономии как естественного и значимого фактора социализации подрастающих поколений, условия формирования самореализации личности в образовательном пространстве.

Рассматриваются различные аспекты реализации автономии образовательной организации как принципа государственной политики в нормативно-организационном регулировании ее деятельности, политике и практике институционального развития.

Издание адресовано специалистам сферы организации и управления образованием, педагогическим работникам.

Биологическое краеведение. Нижегородская область. 6 класс: Рабочая программа и тематическое планирование / Авт.-сост.: Е. В. Алексеева [и др.]; под ред. Е. В. Алексеевой. 101 с.

Пособие составлено в соответствии с требованиями ФГОС и является составной частью УМК, включающего учебное пособие, рабочую тетрадь и поурочные планы.

В программу входят пояснительная записка, содержание курса, тематическое и поурочное планирование, а также список литературы.

Издание адресовано преподавателям курса «Биологическое краеведение. Нижегородская область», методистам, руководителям образовательных организаций.

Вдовина И. А. Опасные природные явления. Географические аспекты экологической безопасности и безопасности жизнедеятельности: Учебное пособие. 146 с.

Пособие предназначено для организации учебного процесса, направленного на реализацию принципов интегративности и межпредметных связей при изучении опасных природных явлений геологического, гидрогеологического и метеорологического характера, проявление которых сопровождается чрезвычайной ситуацией. В соответствии с требованиями ФГОС к результатам образования материал сопровождается комплексом практических заданий.

Издание адресовано учителям географии, ОБЖ, экологии и организаторам внешкольной деятельности обучающихся.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
ПРОЦЕСС:
МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ**



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



ОСОБЕННОСТИ ИНСТРУМЕНТАРИЯ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ

М. С. ГРИШИНА,
старший научный сотрудник центра
социально-педагогических измерений
в образовании НИРО
maregrishina@yandex.ru

В статье через анализ особенностей оценочных инструментов, методов оценки, форм представления результатов оценки раскрыто содержание одного из направлений развития региональной системы оценки качества образования — научно-методическое сопровождение независимой оценки качества образовательной деятельности общеобразовательных организаций.

The article reveals the analysis of features the estimated tools, methods of assessment, forms of representation the results of assessment. The author describes one of the directions of development of regional system of assessment of quality of education — scientific and methodical maintenance of independent assessment of quality of educational activity of the general education organizations.

Ключевые слова: *независимая оценка качества образовательной деятельности, оценочные инструменты, общеобразовательная организация, региональные механизмы независимой оценки качества образования*

Key words: *independent assessment of quality the educational activity, estimated tools, general educational organization, regional mechanisms of independent assessment of quality of education*

Независимая оценка качества образовательной деятельности организаций становится ключевым компонентом общественно-профессиональной экспертизы школ. Сегодня на федеральном

уровне сформировано четкое представление о методах, процедурах, критериях и показателях независимой оценки, но остается актуальной задачей разработка национально-региональных систем оценивания.

Придерживаясь основных положений государственной политики в области качества общего образования, Нижегородским институтом развития образования была разработана и апробирована технология независимой оценки качества деятельности школ. Инструментарий, представленный в данной технологии, расширяет и дополняет набор показателей и процедур оценки, зафиксированных в документах Министерства образования и науки РФ. Эти особенности нашей технологии позволяют обеспечить комплексную и объективную оценку качества деятельности организаций начального, основного и среднего общего образования с привлечением внешних независимых экспертов:

- ✓ сформировать обоснованные рейтинги и ранкинги школ по единой технологии оценки;

- ✓ оценить соответствие условий образовательного процесса государственным требованиям и стандартам;

- ✓ определить образовательную и социальную результативность деятельности организаций общего образования;

- ✓ изучить уровень удовлетворенности потребителей (родителей и обучающихся) качеством образовательных услуг;

- ✓ получить информационную основу для принятия управленческих решений по развитию образовательной системы муниципалитета и каждой образовательной организации;

- ✓ обеспечить выполнение требований Федерального закона РФ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции ФЗ № 256 от 21.07.2014 (статья 95)) и других нормативных актов.

Критерии и процедуры независимой оценки качества образования регламентированы нормативными правовыми актами и методическими рекомендациями, утвержденными Министерством образования и науки РФ.

Критерии независимой оценки закреплены в Приказе Министерства образо-

вания и науки РФ от 05.12.2014 № 1547 [5].

Процедура независимой оценки качества образования подробно описана в «Методических рекомендациях по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организа-

ций, осуществляющих образовательную деятельность», утвержденным письмом Министерства образования и науки РФ от 03.04.2015 № АП-512/02 [2]. В данном документе, в частности, отмечено, что критерии, зафиксированные

в Приказе № 1547, являются обязательными при проведении независимой оценки качества образовательной деятельности. Дополнительно к ним органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления могут включить иные критерии, отражающие характеристики образовательных организаций и программ, важные для соответствующей системы образования.

Методика независимой оценки представлена в «Методических рекомендациях по расчету показателей независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность», утвержденным письмом Минобрнауки России 15.09.2016 № АП-87/02вн [3].

К 2017 году ГБОУ ДПО НИРО выступил оператором независимой оценки в 127 школах 10 муниципалитетов Нижегородской области (см. таблицу на с. 32). Наиболее востребованным стал опыт независимой оценки всех общеобразовательных организаций муниципальной образовательной системы, когда результаты оценочных процедур становятся не только основанием для независимой оценки качества образования общественными советами, но и информационной базой для управленческих решений муни-

Особенности нашей технологии позволяют обеспечить комплексную и объективную оценку качества деятельности организаций начального, основного и среднего общего образования с привлечением внешних независимых экспертов.

**Количество участников
независимой оценки качества деятельности
общеобразовательных организаций в 2015—2017 годах**

№ п/п	Район / городской округ	Количество школ	Количество респондентов
1	Балахнинский	14	4861
2	Бор	29	8787
3	Володарский	15	3330
4	Воскресенский	10	1626
5	Краснооктябрьский	7	1057
6	Семеновский	17	4467
7	Приокский (Н. Новгород)	10	5370
8	Чкаловск	8	1656
9	Арзамасский	11	2593
10	Лысковский	6	1649
	Всего	127	35 396

ципального органа управления в сфере образования.

Технология независимой оценки качества деятельности общеобразовательных организаций, реализуемая центром социально-педагогических измерений в образовании Нижегородского института развития образования, полностью адаптирована к требованиям нормативных актов Министерства образования и науки РФ, но также имеет свою специфику.

Система показателей оценки, разработанная в лаборатории социально-педагогических измерений в образовании ГБОУ ДПО НИРО, гораздо шире, чем в «Методических рекомендациях по расчету показателей независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность», утвержденных письмом Министерства образования и науки России 15.09.2016 № АП-87/02вн.

В соответствии с данным письмом независимая оценка включает оценку комфортности условий, в которых осуществляется образовательная деятельность:

✓ оценку материально-технического и информационного обеспечения ОО по ограниченному кругу показателей;

✓ анализ условий для охраны и укрепления здоровья, организации питания;

✓ оценку условий для получения образования в рамках сетевой формы (интернет) реализации образовательных программ;

✓ подтверждение наличия дополнительных образовательных программ;

✓ определение возможности развития творческих способностей и интересов обучающихся, включая их участие в конкурсах и олимпиадах;

✓ подтверждение возможности оказания обучающимся психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи;

✓ оценку условий организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

В технологии независимой оценки качества деятельности общеобразовательных организаций, реализуемой ГБОУ ДПО НИРО, данный перечень показателей дополнен и представляет комплексный, всесторонний анализ ресурсного обеспечения школы по качеству:

✓ программно-методического обеспечения;

✓ организационно-педагогических условий;

✓ кадровых условий;

✓ информационно-образовательной среды;

✓ материально-технических условий;

✓ медико-оздоровительного сопровождения обучающихся;

✓ безопасных условий при организации образовательного процесса;

✓ условий организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов;

✓ организационно-управленческих условий [6].

Набор показателей позволяет не только получить информацию, необходимую для расчета обязательных критериев, за-

фиксированных в Приказе № 1547, но и всесторонне проанализировать оснащенность основных образовательных программ, изучить все группы ресурсов образовательной организации.

В нашей технологии учитываются основные результаты деятельности школы за отчетный период: *образовательные* (учебные и внеурочные) и *социальные*. Необходимо отметить, что в «Методических рекомендациях по расчету показателей независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность», утвержденных письмом Минобрнауки России 15.09.2016 № АП-87/02вн, полностью отсутствуют показатели, характеризующие результативность деятельности ОО. Между тем именно анализ результатов итоговой и промежуточной аттестации обучающихся, успехов детей и педагогов в конкурсных процедурах, ключевых показателей социализации воспитанников и выпускников позволяет комплексно оценить эффективность использования ресурсной базы ОО и рассматривать комфортные условия, созданные в школе, как необходимый контекст образовательного процесса.

Неотъемлемой частью технологии оценки качества образовательной деятельности ОО является анкетный опрос участников образовательных отношений. Сотрудники центра социально-педагогических измерений в образовании накопили большой опыт исследования удовлетворенности обучающихся и их родителей качеством образовательных услуг. Инструментарий исследования включает в себя различные виды сбора, обработки и анализа информации о качестве образования в общеобразовательной организации.

Основной метод исследования — групповой анкетный опрос методом сплошной выборки. Анкета позволяет определить уровень удовлетворенности родителей и обучающихся качеством образовательных услуг общеобразовательной организации

в понятной и доступной для родителей форме. Блок вопросов предполагает оценку респондентами по 5-балльной шкале 20 показателей деятельности школы, включающих качество педагогической и управленческой деятельности, программ обучения, состояние материально-технической базы, режим безопасности, эффективность деятельности органов государственного управления, качество питания и программ здоровьесбережения и многое другое. Формулировки вопросов составлены так, что родители могут адекватно выставить оценки, опираясь на собственный опыт взаимодействия со школой и свое восприятие различных сторон школьной жизни. В 2017 году в анкету были включены обязательные переменные в соответствии с письмом Минобрнауки России 15.09.2016 № АП-87/02вн.

Последний вопрос анкеты дает возможность определить уровень образования родителей. Образовательный статус респондента — важнейший фактор удовлетворенности качеством образовательных услуг. Как показали наши исследования, чем выше образовательный статус респондента, тем сложнее школе отвечать на его запросы, и уровень удовлетворенности качеством образования у родителей с более высоким уровнем образования ниже.

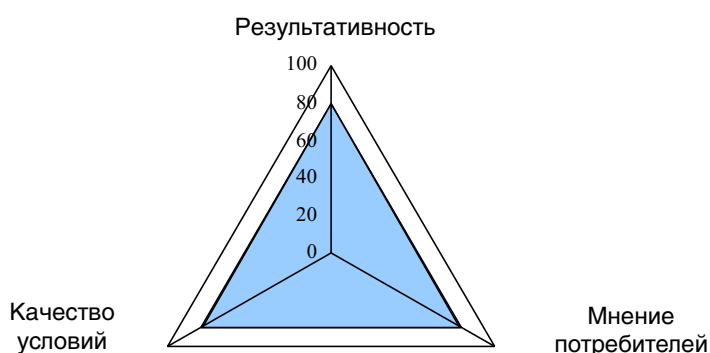
В соответствии с методическими рекомендациями, утвержденными письмом Министерства образования и науки РФ от 03.04.2015 № АП-512/02, результаты независимой оценки качества образования могут быть представлены в различных формах: рейтинг, рэнкинг, таблица лиг, топ лучших, аналитические материалы.

Результативный компонент технологии, разработанной в лаборатории социально-педагогических измерений в образовании

Анкета позволяет определить уровень удовлетворенности родителей и обучающихся качеством образовательных услуг общеобразовательной организации в понятной и доступной для родителей форме.

ГБОУ ДПО НИРО, представлен всеми этими формами. Яркое, образное представление об итогах независимой оценки качества деятельности образовательной организации позволяет получить лепестковая диаграмма, которая является разновидностью «таблицы лиг» (см. рисунок).

Форма представления результатов независимой оценки качества деятельности общеобразовательной организации



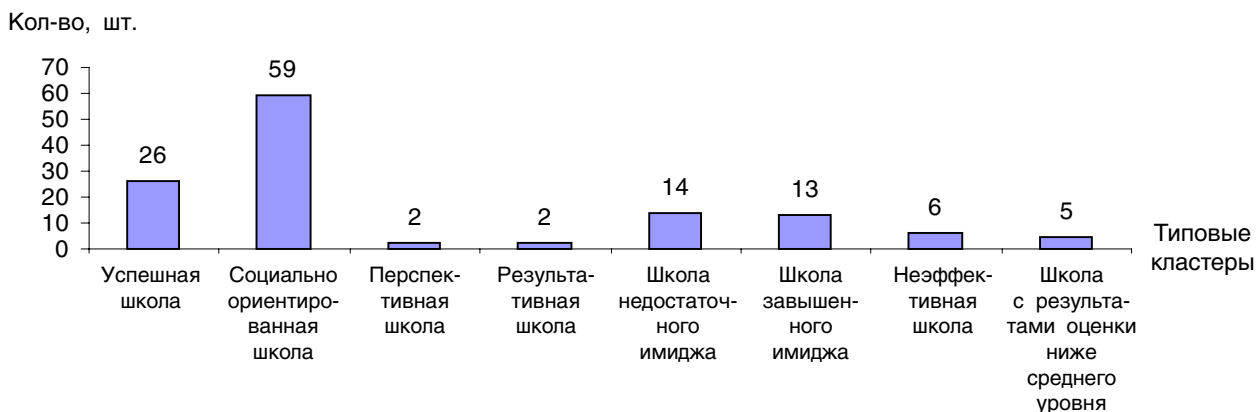
Вид треугольника лепестковой диаграммы, полученный по результатам комплексной оценки качества образования в ОО, позволяет отнести школу к определенному кластеру. Лепестковая диаграмма при 100 % позитивных оценок будет выглядеть как равносторонний треугольник, отражающий высокие результаты образования при выполнении всех условий

организации образовательного процесса и при полном удовлетворении потребителями образовательных услуг.

В случаях когда лепестки не будут иметь 100 % позитивных оценок, возникают варианты типовых моделей качества деятельности образовательной организации, среди которых можно выделить базовые. Для их обозначения мы используем условные названия-характеристики: «успешная школа», «социально ориентированная школа», «результативная школа», «неэффективная школа», «школа завышенного имиджа», «школа недостаточного имиджа», «перспективная школа», «школа с результатами оценки ниже среднего уровня». Апробация технологии показала удобную форму представления результатов оценки в виде лепестковой диаграммы, где разносторонний треугольник будет свидетельствовать о проблемах конкретной школы [4].

Среди 127 общеобразовательных организаций, прошедших независимую оценку качества деятельности в ГБОУ ДПО НИРО в 2015—2017 годах, 46 % были отнесены к кластеру «Социально ориентированная школа» (см. диаграмму), то есть этим школам удается соблюдать большую часть требований к условиям организации образовательного процесса, находить поддержку родителей и обучаю-

Распределение по типовым кластерам качества деятельности общеобразовательных организаций Нижегородской области в 2015—2017 годах



щихся, но пока не удается добиться высокой результативности в учебной и внеурочной деятельности. Еще 20 % вошли в кластер «Успешная школа», они смогли получить положительные результаты по 80 % показателей оценки и выше.

По итогам независимой оценки каждая образовательная организация получает аналитические материалы, подготовленные оператором — центром социально-педагогических исследований в образовании ГБОУ ДПО НИРО. В аналитических материалах подробно рассматриваются успехи школы и выявленные дефициты в ее деятельности, даются конкретные рекомендации по выбору стратегии развития ОО, приводятся примеры лучшего опыта решения аналогичных проблем в практике управления образованием.

Технология независимой оценки качества деятельности образовательных организаций — сложный и трудоемкий процесс. Важно, чтобы усложнение оценочных средств не привело к «рутинизации» процедур оценки. Их разработка должна сопровождаться вытеснением из

процедур сбора и обработки данных «ручных» операций, заменой их на автоматизированные информационные технологии. Сегодня одним из главных направлений работы центра социально-педагогических изменений в образовании ГБОУ ДПО НИРО является разработка программного продукта по автоматизации оценочных процедур, что позволит технологично решить обозначенную проблему.

Таким образом, региональные особенности инструментария независимой оценки качества деятельности общеобразовательных организаций обеспечивают комплексный подход к оцениванию, позволяют выявить полный набор возможных дефицитов в деятельности школы и выработать обоснованную стратегию развития образовательной организации и муниципальной образовательной системы, при этом инструменты оценки не противостоят требованиям государственных нормативных актов.

В аналитических материалах подробно рассматриваются успехи школы и выявленные дефициты в ее деятельности, даются конкретные рекомендации по выбору стратегии развития ОО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Еремина, В. Ю. Подходы к формированию региональной модели оценки качества образования / В. Ю. Еремина, М. С. Гришина // Нижегородское образование. — 2012. — № 4. — С. 36—42.
2. Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность : письмо Министерства образования и науки РФ от 03.04.2015 № АП-512/02.
3. Методические рекомендации по расчету показателей независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность : письмо Министерства образования и науки РФ от 15.09.2016 № АП-87/02вн.
4. Оценка качества образования в среднем общеобразовательном учреждении : методическое пособие / В. Ю. Еремина, М. С. Гришина, С. А. Сьянов. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 150 с.
5. Приказ Минобрнауки РФ от 05.12.2014 № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность».
6. Технология оценки качества образования в школе : рабочая тетрадь / В. Ю. Еремина, О. А. Сафонова, М. С. Гришина. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2014. — 56 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ КРИТЕРИЕВ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ИНФОРМАТИКИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ



Г. А. СУМИНА,
кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой информатизации
образования СОИРО (Саратов)
vrm@soiro.ru



И. А. КОВАЛЕВА,
кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры информатизации
образования СОИРО (Саратов)
irinakovaleva1406@gmail.com

В данной статье представлен опыт работы кафедры информатизации образования ГАУ ДПО СОИРО по формированию критериев независимой оценки, организации и проведению внутреннего и внешнего мониторинга качества образования при дистанционном и смешанном обучении учителей информатики Саратовской области.

This article presents the experience of the Department of Informatization of Education of the State Independent Institution of Additional Professional Education SOIRO on the development of criteria for independent assessment, organization and carrying out internal and external monitoring of the quality of education in distance and blended learning teachers in Saratov region.

Ключевые слова: информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, дополнительное профессиональное образование, смешанное обучение, компетенции, качество образования

Key words: informatization of education, information and communication technologies, continuing professional education, blended learning, competence, quality of education

Развитие сферы образования на основе новых инновационных подходов, внедрения в учебно-воспитательный процесс новейших педагогических технологий и научно-методических разработок, а также использование новых информационно-коммуникационных техно-

логий являются актуальными проблемами развития системы образования России. В соответствии с Концепцией устойчивого развития одной из актуальных проблем является улучшение качества образования и переориентация его целей и задач. Приняв принципы, ценности и прак-

тики устойчивого развития, российское образование формирует независимую систему оценки качества, которая может оказать существенное влияние на развитие и конкурентоспособность образовательных организаций на рынке образовательных услуг. Для обеспечения своей конкурентоспособности многие образовательные организации заинтересованы в получении качественного дополнительного профессионального образования (ДПО).

Согласно действующему Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» качество образования — комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [7].

В настоящее время федеральные государственные образовательные стандарты и другие нормативные документы для определения качества образования только разрабатываются в системе ДПО, поэтому достаточно остро встает вопрос о создании механизма его оценки, предусмотренной законодательством. Согласно приказу Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам (ДПП)» организация проводит оценку качества освоения ДПП в форме внутреннего мониторинга качества [7, ст. 2, п. 29].

Оценка качества освоения ДПП проводится в отношении:

✓ соответствия результатов освоения дополнительной профессиональной программы заявленным целям и планируемым результатам обучения;

✓ соответствия процедуры (процесса) организации и осуществления дополнительной профессиональной программы установленным требованиям к структуре, порядку и условиям реализации программ;

✓ способности организации результативно и эффективно выполнять деятельность по предоставлению образовательных услуг [4].

Для формирования независимой оценки качества обучения педагогов на курсах по информатике необходимы сбор и анализ соответствующей достоверной и надежной информации, которая позволяла бы контролировать и корректировать учебный процесс и улучшать результаты, то есть управлять его качеством.

Чтобы провести независимую оценку качества образования на курсе, необходимо сопоставить динамику качества знаний и оценку слушателями качества оказанных образовательных услуг. Под динамикой качества знаний мы понимаем изменение уровня профессиональных компетенций слушателей курса при входной и выходной диагностике в виде ГИА и ЕГЭ. Оценку качества образовательных услуг мы будем анализировать на основе социологического опроса, проводимого на курсе отделом мониторинга СОИРО с целью получения обратной связи, мониторинга качества образовательного процесса и анализа эффектов, полученных после прохождения курсов повышения квалификации.

Кафедрой информатизации образования СОИРО проводятся курсы по дополнительной профессиональной программе «Теоретические основы информатики и методика ее преподавания в соответствии с ФГОС ОО» (количество часов по программе — 144) с применением как дистанционных образовательных технологий (ДОТ), так и полностью дистанционных (ДК). Занятия проходят в системе дистанционного обучения MOODLE на пор-

Федеральные государственные образовательные стандарты и другие нормативные документы для определения качества образования только разрабатываются в системе ДПО, поэтому достаточно остро встает вопрос о создании механизма его оценки.

тале <http://teacher.soiro.ru>, в основу которой положены принципы сетевого взаимодействия участников образовательного процесса и в которой можно определять уровень учебных достижений на всех этапах обучения независимо от типа и вида образовательной организации слушателя.

Курс состоит из трех разделов, включающих общепрофессиональные дисциплины, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса и специальные дисциплины. Каждый раздел представлен необходимым количеством модулей в соответствии с учебно-тематическим планом. В качестве элементов в курс была включена система диагностики, которую можно рассматривать как измерительный инструмент для оценки качества образования, — это входное и выходное тестирование с автоматической обработкой результатов и их отображением в журнале оценок. Вопросы для тестирования отражали 10 разделов курса информатики различного уровня сложности в соответствии с требованиями Государственной итоговой аттестации и выбирались из открытого банка заданий, демонстрационных вариантов 2015—2017 гг., материалов диагностических работ, рекомендованных для подготовки учащихся.

Для независимой оценки результатов обучения для каждого слушателя автоматически формировался индивидуальный тест, что позволило исключить из про-

Как правило, в дистанционном и смешанном обучении, где необходима активная самостоятельная работа, часть слушателей не заканчивают обучение или заканчивают его с низким уровнем знаний — от 15 % до 40 %.

цесса оценивания результат его выполнения заинтересованными лицами. Все тесты имели стандартизированную систему оценивания.

Как правило, в дистанционном и смешанном обучении, где не-

обходима активная самостоятельная работа, часть слушателей не заканчивают обучение или заканчивают его с низким уровнем знаний — от 15 % до 40 %.

Для улучшения качества образования был проанализирован образовательный

процесс, что позволило выявить основные проблемы, с которыми сталкивались слушатели курсов в период обучения. Внутренний мониторинг качества образования включал итоговый контроль результатов обучения в форме входного и выходного тестирования, защиты итоговой письменной работы и анкетирования слушателей.

Например, в первом полугодии 2017 года количество обучающихся, участвовавших в диагностическом тестировании по вышеназванному курсу, составило 37 человек; из них 23 слушателя обучались на курсе с использованием ДОТ и 15 — дистанционно, так как в этом году впервые данный курс был полностью переведен в дистанционную форму, что потребовало не только изменений в содержании курса, но и внедрения новых современных образовательных технологий в учебный процесс. Кроме того, в рамках курса были созданы условия для самооценки и рефлексии обучающихся с целью предоставления возможности оценки собственных успехов и выявления пробелов в полученных знаниях.

При входной диагностике в группе основная задача при интерпретации результатов заключалась в ранжировании испытуемых по уровню подготовленности. Слушателям предлагалось ответить на вопросы по основным темам предмета: «Логика», «Системы счисления», «Кодирование информации», «Исполнители», «Элементы программирования и комбинаторики», «Теория графов» (10 вопросов по каждой теме, разрешены две попытки).

Входная диагностическая работа в дистанционном курсе показала относительно невысокий средний уровень в группе испытуемых: итоговая средняя оценка по группе — 5,51 балла (см. диаграмму 1 на с. 39), время выполнения — от 39 минут до 2,5 часа. Полученный результат объясняется тем, что в группе были слушатели без квалификационной категории и имеющие небольшой педагогический стаж.

Диаграмма 1



На основании данных входной диагностики выстраивались индивидуальные траектории выполнения коррекционной работы по ликвидации пробелов в знаниях, результаты которой анализировались при промежуточном тестировании и выполнении самостоятельных работ в соот-

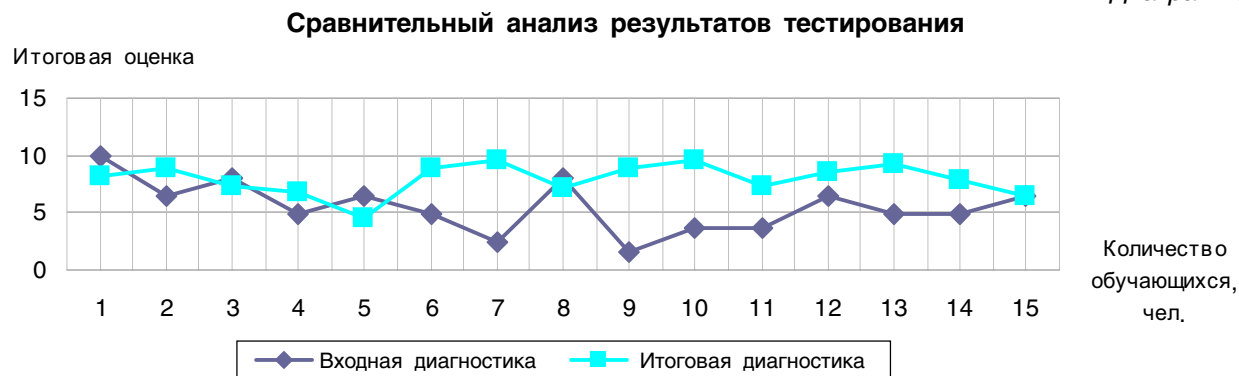
ветствии с программой курса и выбранной системой оценки качества обучения.

Итоговая диагностика выявила повышение уровня знаний учителей информатики в своей профильной области: средний уровень оценки по группе увеличился до 7,95 балла (диаграмма 2).

Диаграмма 2



Диаграмма 3



Наиболее проблемными оказались вопросы по таким темам, как «Логика», «Программирование», «Комбинаторика», «Рекурсивные алгоритмы».

Устойчивость полученных результатов подтверждается исследованиями профессиональных компетенций учителей, состоящими из двух частей, носящими анонимный характер и позволяющими определить социальный и профессиональный портрет педагога, проанализировать оценку качества образовательных услуг. По данным социологического опроса, который проводился в электронной форме и включал 21 обязательный для ответа вопрос, стало возможным узнать мнение слушателей, выявить возникшие в ходе обучения трудности и объективно оценить пройденные курсы.

Вопросы проводимого социологического опроса разделены на четыре группы: 1-я — общая информация о слушателях (форма обучения, пол, возраст, образование, стаж, квалификационная категория, место работы); 2-я — качество процесса курсовой подготовки (содержание учебного материала, его актуальность, направленность, освоение учебного материала, выявление затруднений и их снятие); 3-я — качество организации образовательной среды, где оценивается

ведение занятий преподавателями курса (использование активных методик обучения, технологии обучения, параметры и критерии оценивания результатов, их наглядность, создание условий для саморазвития, самооценки, доступность материалов, ясность и четкость их изложения, стиль ведения занятий); 4-я — качество результата курсовой подготовки (динамика изменения профессиональных компетенций во время обучения, возможности практического применения полученных знаний в дальнейшей работе, отношение к курсам и рекомендации своим коллегам, возможность консультирования у преподавателей после окончания обучения и др.).

Отчет делается по каждому показателю анкеты. Приведем результаты мониторинга уровня удовлетворения запросов слушателей курсов в области образовательных услуг, предоставляемых СОИРО, который является необходимым условием для объективной оценки соответствия уровня качества предлагаемых образовательных услуг требованиям потребителей и формирования концепции эффективного управления системой дополнительного профессионального образования.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что как очно-заочная (курсы с ДОТ), так и полностью дистанционная форма проведения курсов повышения квалификации с использованием различных видов образовательных технологий, введение входной и выходной диагностики в виде ГИА и требований аттестационной комиссии, постоянный анализ и контроль знаний во время обучения являются достаточно эффективным способом повышения уровня компетентности педагогов в рамках предметной области и фиксируют динамику «качества знаний». Проведение независимого социологического опроса контролирует качество как квалификационного уровня преподавателей курса, так и обучения слушателей.

Итоги исследований, проведенных в

Уровень удовлетворения запросов слушателей курсов

Наименование показателя	Значение, %
Уровень компетентности преподавателей	97,55
Логичность изложения материала	94,77
Соответствие материалов теме курса	91,21
Уровень теоретических знаний	80,98
Уровень знаний в области методики	80,2
Психолого-педагогические знания	78,98
Знание новинок учебно-методической литературы	74,86
Новые педагогические технологии	80,31
Знание форм и методов контрольно-оценочной деятельности	81,76

рамках курсов кафедры информатизации образования, позволяют сделать вывод о том, что на них осуществляется комплексная оценка уровня знаний и умений,

компетенций слушателей с учетом целей обучения, которую можно считать независимой оценкой качества обучения учителей информатики Саратовской области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорян, Н. А. Независимая оценка качества обучения как важнейший инструмент управления образованием в медицинских вузах / Н. А. Григорян, Т. С. Колмакова // Журнал фундаментальной медицины и биологии. — 2015. — № 4. — С. 41—45.
2. Калдыбаев, С. К. Качество образовательного процесса в структуре качества образования / С. К. Калдыбаев, А. Б. Бейшеналиев // Успехи современного естествознания. — 2015. — № 7. — С. 90—97 ; URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=35495>.
3. Кузнецов, О. А. Модернизация программ математических дисциплин ННГУ им. Н. И. Лобачевского в рамках проекта Metamath / О. А. Кузнецов [и др.] // Нижегородское образование. — 2016. — № 1. — С. 4—10.
4. Методическое пособие по вопросам организации и проведения внутреннего мониторинга качества образования в системе ДПО / С. Е. Мансурова, Т. В. Расташанская, К. А. Табаровская. — М. : МИОО, 2015. — 96 с.
5. Основина, В. А. Проблемы качества обучения в условиях модернизации системы образования / В. А. Основина // URL: http://sincom.ru/content/publ/index_conf.htm.
6. Романова, С. М. Система дистанционного обучения как средство информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе / С. М. Романова // Концепт. — 2013. — Т. 4. — С. 271—275 ; URL: <http://e-koncept.ru/2013/64056.htm>.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 г.
8. http://soiro.ru/sites/default/files/pp_0.pdf.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет издания:**

Горбенко Н. В. Практические работы, лабораторные опыты и демонстрационный эксперимент по химии в основной школе: Методические рекомендации для учителей химии общеобразовательных организаций: 8—9 классы. 161 с.

В методическом пособии представлены инструкции и рекомендации по проведению практических работ, лабораторных опытов и демонстрационных экспериментов по курсу химии основной школы. Пособие разработано в соответствии с ФГОС ООО и примерной программой по химии для учащихся 8—9-х классов.

Издание рекомендовано к использованию учителям химии и лаборантам школьных химических кабинетов.

Белоусова Р. Ю. Модели организации образовательной деятельности ДОО в условиях современного законодательства: Методическое пособие. 147 с.

В методическом пособии рассматриваются организационно-управленческие аспекты образовательной деятельности ДОО и модели ее организации в условиях нового законодательства, нормативно-правовые и содержательно-методические аспекты проектирования основных образовательных программ дошкольного образования групп общеразвивающей, оздоровительной, комбинированной направленности и условия их успешной реализации. Приводятся методические рекомендации по организации социального партнерства при реализации содержания образовательной деятельности в условиях групп различной направленности на основе взаимодействия образовательных структур, семьи, социальных партнеров.

Издание адресовано специалистам муниципальных органов управления дошкольным образованием, руководителям и педагогам дошкольных образовательных организаций.

ПРОЕКТИВНЫЙ САЙТ ИССЛЕДОВАНИЙ И ДИАГНОСТИКИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА*



Н. И. ПАК,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий базовой кафедрой
информатики и информационных
технологий в образовании
КГПУ им. В. П. Астафьева (Красноярск)
nik@kspu.ru



Ю. С. НИКОЛАЕВА,
кандидат технических наук,
доцент базовой кафедры информатики
и информационных технологий
в образовании КГПУ
им. В. П. Астафьева (Красноярск)
nikolaeva_y_s@mail.ru



В. П. БОНДАРЕНКО,
бакалавр кафедры вычислительных
и информационных технологий
Сибирского федерального университета
(Красноярск)
bvalentin@list.ru



М. С. ШЕТКОВ,
бакалавр кафедры вычислительных
и информационных технологий
Сибирского федерального университета
(Красноярск)
ufoproger@gmail.com

* Работа выполнена при финансовой поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках реализации проекта «Облачная технология диагностики когнитивных способностей человека», 2017 г., код 2017031501764.

Знание когнитивных способностей человека важно для эффективного построения учебного процесса, профориентационной работы обучаемых, подбора адекватных моделей обучения взрослых. В статье дана характеристика web- и мобильного приложения для проведения исследований и диагностики индивидуальных и когнитивных способностей человека на основе облачной технологии. Предложена проективная стратегия разработки сайта самодиагностик, основанная на экспертно-статистических методах накопления и анализа результатов диагностик пользователей.

Knowledge of cognitive abilities of a person is important for effective creation of educational process, professional orientation work of trainees, selection of adequate models of training of adults. The work purposes — creation of web and mobile application for carrying out researches and diagnostics of individual and cognitive abilities of a person on the basis of cloudy technology. The projective strategy of development of the website of self-diagnostics based on expert and statistical methods of accumulation and the analysis of results of diagnostics of users is offered.

Ключевые слова: *проективная стратегия диагностики, диагностика когнитивных способностей, облачная технология самодиагностик, диагностики индивидуальных способностей*

Key words: *projective strategy of diagnostics, diagnostics of cognitive abilities, cloudy technology of self-diagnostics, diagnostics of individual abilities*

Проблемы диагностики когнитивных способностей человека никогда не теряли своей актуальности. Отсутствие доступных и целевых технологий диагностик значительно затрудняет своевременное обнаружение одаренности и вариативности когнитивных характеристик детей, успешное профессиональное ориентирование молодежи, а для взрослых — подбор адекватных методов и средств их обучения. Объективное диагностирование когнитивных характеристик чрезвычайно важно для обеспечения эффективности любого учебно-воспитательного процесса. Существующие методы психолого-педагогических диагностик в когнитивной науке пока еще не приобрели системный и массовый характер. Сегодня есть различные сайты диагностик отдельных когнитивных характеристик человека, но они не предоставляют возможностей для проведения комплексных обследований и не позволяют пользователям самостоятельно проводить исследования.

В этой связи создание проективных сайтов, отвечающих данным требованиям, представляется весьма важным и актуальным.

Данная статья посвящена работе по созданию web- и мобильного приложения для проведения исследований и самодиагностики пользователей на основе облачной технологии диагностирования индивидуальных и когнитивных способностей человека.

Концепция проекта опирается на проективную стратегию создания компьютерного продукта для коллективно-распределенной исследовательской и практико-ориентированной деятельности пользователей на облачной платформе [11]. Объективизация нормальных эталонных когнитивных характеристик происходит на основе методов экспертно-статистического анализа [3; 8], а также методов динамического тестирования [1].

Проектная разработка направлена на выявление двух категорий способностей. Первая связана с основными когнитивными характеристиками, ставшими уже традиционными для человека. Это объем внимания, скорость вычислительных операций, чтения, конструкторских действий и т. п. Вторая категория нацелена на оценку и развитие комбинированных способностей, таких как уровень научения,

скорость научения, умение работать в условиях ограниченных информационных и временных ресурсов.

Был подобран начальный комплект диагностик для их компьютерной реализации в условиях web-интерфейса, разработаны проблемные среды и диагностический инструментарий.

Например, в базовый состав *первой категории* вошли следующие диагностики:

✓ объем внимания измеряется с помощью диагностик «Последовательности», «Парные карточки»;

✓ скорость операционного мышления диагностируется с помощью фиксации времени выполнения арифметических действий;

✓ скорость чтения определяется количеством слов в единицу времени с учетом коэффициента понимания;

✓ скорость набора текста на клавиатуре фиксируется временем создания заданного текста.

Диагностики *второй категории* нацелены на оценку и развитие следующих комбинированных способностей.

✓ Уровень научения. Вычисляется с помощью суммарного коэффициента обратной связи, описанного в работе [4]. В качестве критериев могут быть выбраны следующие характеристики [5]:

— *временные* — время выполнения действия, операции; время реакции; время, затрачиваемое на исправление ошибки, и т. д.;

— *скоростные* — производительность труда, скорость реакции, движения и т. д.;

— *точностные* — величина ошибки в мерах физических величин (миллиметрах, градусах

и т. п.); расстояние до цели; вероятность ошибки; вероятность точной реакции, действия и т. д.;

— *информационные* — объем заучиваемого материала; объем перерабаты-

ваемой информации; объем восприятия и т. д.

✓ Скорость научения. Вычисляется с помощью кривой динамики суммарного коэффициента обратной связи [4]. Она позволяет увидеть, насколько быстро происходит процесс научения индивидуально для каждого обучающегося.

✓ Оптимальное время работы в условиях ограничения на ресурс времени.

Оптимальное время — это время, в течение которого обучающийся безошибочно осуществляет свою деятельность по решению задач в удобном для него временном режиме. Формирование оптимального темпа учебной деятельности в процессе научения решению задач необходимо для индивидуализации обучения.

При работе обучающегося с проблемной средой время его деятельности изменяется по мере его адаптации к данной проблемной среде [6]. В самом начале, когда задача предстает перед ним впервые, тратится время на просмотр задания, поиск решения, который может происходить методом проб и ошибок, а также имеет место избирательный поиск, наиболее отвечающий характеру интеллектуальной деятельности человека [7; 12], поэтому время, затраченное на выполнение первых заданий, велико.

✓ Учебная деятельность в условиях ограничения на ресурс действий.

Для решения каждой задачи создается ограниченный ресурс действий, которым может оперировать обучающийся при ее решении. В соответствии с моделью равных цен [9; 10] любое правильное или неправильное действие обучающегося в процессе решения задачи уменьшает эту величину на единицу. Задача обучающегося состоит в минимизации трат ресурса, то есть переходе в процессе научения к оптимальным траекториям деятельности по поиску целевого состояния.

Для того чтобы обучающийся мог изменять свою структуру системы действий и таким образом перестраивать свою деятельность в процессе научения реше-

При работе обучающегося с проблемной средой время его деятельности изменяется по мере его адаптации к данной проблемной среде.

нию задач, ему необходимо иметь информацию: о протекании процесса поиска решения текущей задачи; о состоянии имеющихся ресурсов; о функции ценности состояния обучающегося [5]. Вся эта информация представлена определенными датчиками [4; 5].

В настоящее время созданы сайт <https://self-test.ufoproger.ru/> и мобильное приложение для исследований и проведения диагностик по отдельным когнитивным способностям человека. Описанные в предыдущем разделе диагностики реализованы в условиях web-среды и программно.

На сайте представлены диагностики, разделенные по группам:

✓ *обычные* самодиагностики, которые предназначены для среднестатистического человека;

✓ *детские* самодиагностики для учащихся младших классов;

✓ *сложные*, в которых представлены задания повышенного уровня сложности.

На сегодняшний момент к сайту подключились более 100 пользователей.

Все протоколы диагностик (более двух тысяч) сохранены в специальной базе для проведения экспертно-статистических ис-

следований. По существующей базе можно провести следующие исследования.

✓ Объем внимания: диагностика «Последовательности» показала, что в основном тестирующиеся запоминают последовательность из трех символов (28 %). Максимальное количество, которое запоминали некоторые испытуемые, — 8 символов (10 %).

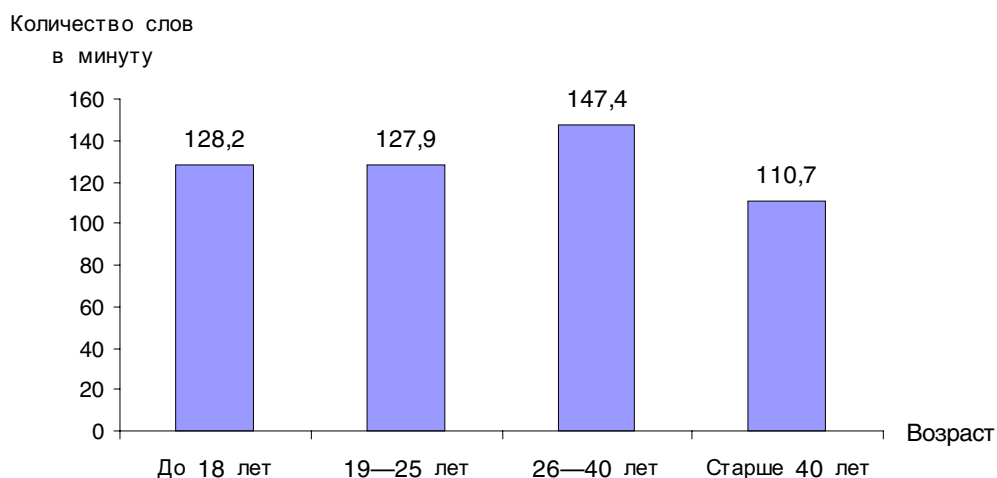
✓ Когнитивная характеристика «Скорость операционного мышления» исследовалась с помощью проведения диагностики «Простая арифметика».

Анализируя полученные данные, можно отметить, что у разных возрастных групп отмечается различная скорость операционного мышления. Были взяты четыре возрастные группы. Отметим, что у возрастной группы до 18 лет скорость операционного мышления составила примерно 15 верных пар в минуту, 18—25 лет — 8 пар, 25—40 лет — 4 пары, старше 40 лет — 5 пар в минуту.

✓ Диагностика «Скорость чтения» показала, что средняя скорость чтения у мужчин — 206 слов / мин., а у женщин — 159 слов / мин., более высокую скорость имеют люди, принадлежащие возрастной группе 26—40 лет (диаграмма 1).

Диаграмма 1

Результаты диагностики «Скорость чтения»

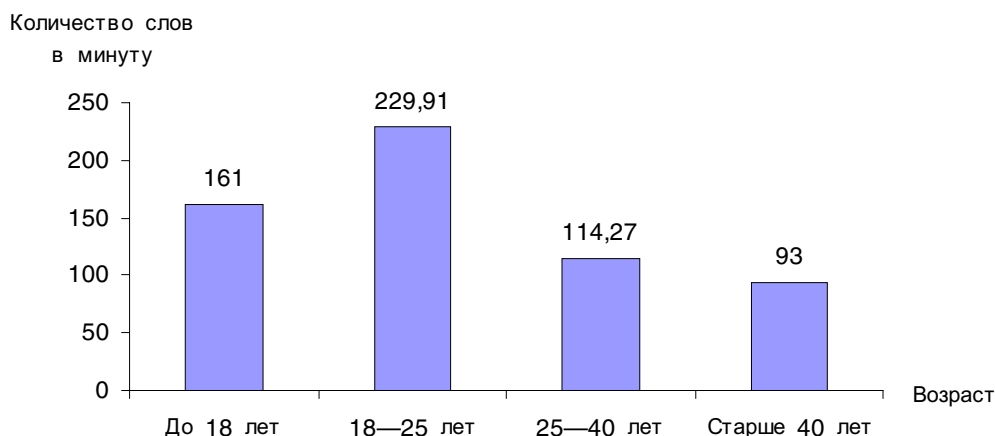


✓ Диагностика «Скорость набора текста» показала, что высокую скорость

имеют люди, принадлежащие возрастной группе 18—25 лет (диаграмма 2).

Диаграмма 2

Результаты диагностики «Скорость набора текста»



Для диагностики уровня научения, скорости научения, оптимального времени работы и учебной деятельности в условиях ограниченных информационных ресурсов были созданы системы автоматического управления учебной деятельностью обучающихся по решению задач с ограничением временных ресурсов и возможных действий в вербальной и алгоритмической проблемных средах [4]. Эти системы управления учебной деятельностью удовлетворяют двум условиям: во-первых, управляющие воздействия направлены на формирование поведения обучающегося, позволяющего получить решение задачи; во-вторых, взаимодействие обучающегося и управляющего центра способствует достижению полезного результата — безошибочного решения задач.

Для обработки экспериментальных данных, полученных в ходе диагностирования способностей, была создана компьютерная система обработки продуктов деятельности обучающихся, с помощью которой исследуются различные факторы, влияющие на процесс учебной деятельности [4]. При работе в проблемных

средах обучающийся совершает действия, которые в дальнейшем анализируются с помощью запоминаемых протоколов взаимодействия «человек — компьютер».

Получены данные, характеризующие деятельность обучающихся: уровень научения, скорость научения, оптимальное время работы и учебной деятельности в условиях ограниченных информационных ресурсов [4].

На рисунке 1 на с. 47 представлены кривые научения в масштабе выполненных заданий, для аппроксимации которых использовалась теория Р. Буша и Ф. Мостеллера [2]:

$$P_n = \beta_i^n p_o + (1 - \beta_i^n) \mu_i,$$

где величина β_i показывает скорость выхода на уровень неподвижной точки (μ_i), принимает значения от 0 до 1 [4].

В результате вычислений получена скорость научения, индивидуальная для каждого обучающегося.

Получены характеристики *оптимального времени деятельности* по решению задач в проблемных средах. После обработки данных видно, что с каждым следующим выполненным заданием время

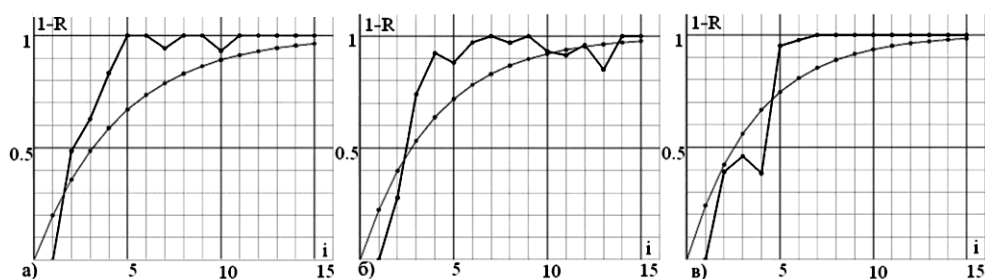


Рис. 1. Скорость научения в масштабе выполненных заданий: а) обучающегося 1; б) обучающегося 2; в) обучающегося 3 (i — номер задания, $1-R$ — скорость научения)

деятельности уменьшается, приближаясь к оптимальному. Для каждого обучающе-

гося этот параметр будет индивидуальным. Исследуя качественно зависимость,

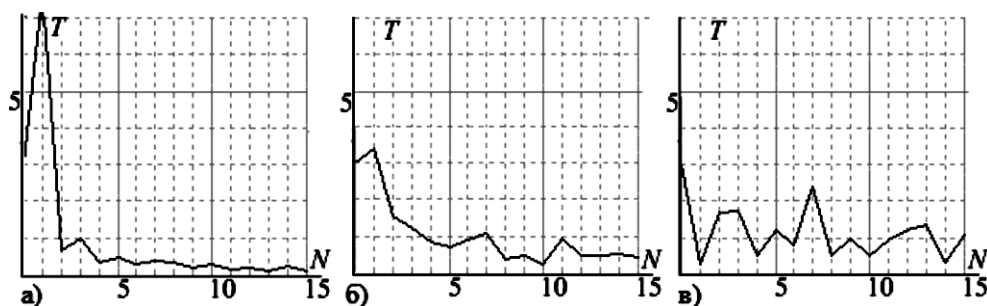


Рис. 2. Временной режим работы в процессе решения задачи: а) обучающегося 1; б) обучающегося 2; в) обучающегося 3 (N — номер задания, T — временной ресурс в мин.)

можно судить о характере деятельности обучающихся.

Из графика на рисунке 2а видно, что после выполнения пяти заданий временной ресурс обучающегося 1 приблизился к одной величине — примерно 0,1 мин. У обучающегося 2 временной ресурс после 10—12 заданий вышел на величину 0,5 мин. (рисунок 2б), а обучающемуся 3 не хватило 15 заданий, чтобы выйти на оптимальное время работы (рисунок 2в).

Колебание темпа работы на рисунке 2 объясняется колебаниями внимания студентов в процессе учебной деятельности. При этом колебания временного темпа работ для испытуемых 1, 2 и 3 существенно отличаются по амплитуде и скорости затухания. Для испытуемого 3 амплитуда колебания временного темпа ра-

бот практически не изменилась. Эксперимент показал, что повышение темпа работ сопровождается изменением места когнитивного компонента в структуре деятельности.

Были получены индивидуальные характеристики обучающихся в результате деятельности с ограниченным ресурсом действий по решению вербальных и алгоритмических задач. На рисунке 3 на с. 48 показана экспериментальная зависимость выделяемого системой объема ресурса действий на каждое задание от номера выполненного задания [4] для различных обучающихся.

Исходя из данных зависимостей, можно судить о том, какой объем ресурса требовался обучающемуся для овладения деятельностью по решению задач. Из зависимости, изображенной на рисунке 3а,

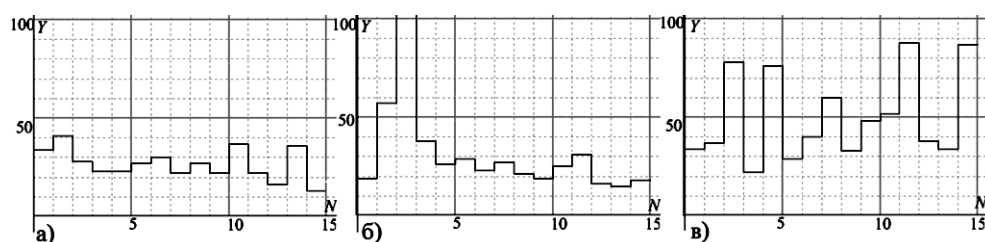


Рис. 3. Объем ресурса действий, выделенного системой для решения задачи: а) обучающегося 1; б) обучающегося 2; в) обучающегося 3 (N —номер задания, Y —ресурс действий)

следует, что обучающийся 1 за 2—3 задания снизил объем ресурса, выделяемого ему системой автоматического управления деятельностью, до минимально необходимого. На рисунке 3б видно, что обучающемуся 2 требовался большой ресурс для решения задач, но после 6—8 заданий снизился, а из рисунка 3в следует, что обучающемуся 3 не хватило 15 заданий для овладения этим видом деятельности.

В работе впервые предлагается проективная облачная среда диагностики познавательных способностей, в которой предусмотрены исследования, разработка и собственно диагностирование желаемых характеристик.

При этом любой пользователь является участником и разработчиком этой среды диагностики. Некоторые диагностики являются оригинальными и авторскими, обладают элементами искусственного интеллекта.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что они во многом коррелируют с известными психологическими исследованиями подобных способностей

человека, что дает основание для доверительного отношения к предлагаемым моделям диагностик [3].

Интеллектуальность предлагаемых моделей диагностик дополнительно усиливается за счет экспертной накопительной системы диагностик, когда система обучается за счет большого числа пользователей и улучшает свои эталонные и экспертно-статистические характеристики исследуемых способностей.

Сайт может быть полезен образовательным организациям для проведения комплексных исследований обучающихся. Им могут воспользоваться работники по персоналу предприятий и бизнес-сферы для выявления профессиональной пригодности сотрудников и тех, кто устраивается на работу.

Таким образом, предложенный проективный подход к построению сайта диагностик познавательных способностей человека позволяет разработчикам и пользователям создавать и использовать автоматизированные и интеллектуализированные диагностики важных личностных характеристик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баженова, И. В. Проективно-рекурсивная технология обучения в личностно-ориентированном образовании / И. В. Баженова, Н. И. Пак // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 7. — С. 7—15.
2. Буш, Р. Стохастические модели обучаемости / Р. Буш, Ф. Мостеллер. — М. : Физ-мат. лит., 1962. — 482 с.
3. Величковский, Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания — Т. 1 / Б. М. Величковский. — М. : Академия, 2006. — 469 с.

4. Дьячук, П. П. Компьютерные системы управления и диагностики учебной деятельности в условиях коммуникаций и ограничения ресурсов : монография / П. П. Дьячук, С. В. Бортновский, П. П. Дьячук (мл.) [и др.]. — Красноярск, 2014. — 280 с.
5. Дьячук, П. П. Способ обучения и диагностики обучаемости : пат. 2294144РФ: (51) МПК А61В 5/16 (2006.01) G09В 19/00 (2006.01) / П. П. Дьячук, Е. В. Лариков ; заявитель и патентообладатель Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева (ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева). — № 2005115580/14 ; заявл. 23.05.2005 ; опубл. 27.02.2007, бюл. № 6. — 10 с.
6. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. — М., 1980. — 279 с.
7. Лорьер, Ж.-Л. Системы искусственного интеллекта / Ж.-Л. Лорьер. — М. : 1991. — 568 с.
8. Найсер, У. Познание и реальность / У. Найсер. — М. : Прогресс, 1981. — 232 с.
9. Новиков, Д. А. Закономерности итеративного научения / Д. А. Новиков. — М. : Институт проблем управления РАН, 1998. — 77 с.
10. Новиков, Д. А. Теория управления организационными системами / Д. А. Новиков. — М. : МПСИ, 2005. — 584 с.
11. Пак, Н. И. Визуализация информационных связей в информационной модели мышления / Н. И. Пак // 2015 CIS-Korea Conference on Science and Technology : сб. трудов Международной конференции. — М., 2015. — С. 140—145.
12. Рассел, С. Искусственный интеллект: современный подход : пер. с англ. / С. Рассел, П. Норвиг. — 2-е изд. — М. : Вильямс, 2006. — 1408 с.



ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

О. Е. КУРЛЫГИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры филологических дисциплин
и методики их преподавания в начальной школе
Института педагогики и психологии образования МГПУ (Москва)
miakulpa@mail.ru

В статье обосновывается возможность применения задачи в качестве инструмента диагностики уровня сформированности у учителя начальных классов лингвистической и методической компетенций, составляющих лингвометодическую компетентность. В основу предложенной системы положены идеи компетентного и задачного подходов к формированию и оценке профессиональной деятельности учителя. Автором приведены примеры задач, прокомментированы их типы и особенности содержания.

The article substantiates the possibility of using tasks as a tool for diagnosing the level of completeness of elementary school teachers with linguistic and methodological competences, the components of linguistic competence. The basis of the proposed system is based on the ideas of competence

and task approaches to the development and assessment of professional activity of a teacher. The author lists examples of tasks annotated with their types and content features.

Ключевые слова: *диагностика, лингвистическая компетенция, методическая компетенция, лингвометодическая компетентность, задача*

Key words: *diagnosis, linguistic competence, methodological competence, linguistic competence, task*

Современные подходы к независимой диагностике и оценке деятельности участников образовательного процесса связываются чаще всего с созданием нового контрольно-измерительного инструментария. Для школьников разрабатывается новый формат отдельных заданий и целых работ, которые носят, как правило, комплексный характер. Однако хорошо известно, что оценить эффективность образовательного процесса можно лишь тогда, когда анализу подвергается деятельность и обучаемых, и обучающихся. Вот почему диагностика качества работы учителя должна проходить как отдельный процесс и, может быть, не в связи с диагностикой знаний и умений учащихся.

Начальная школа, откликаясь на реорганизационные процессы, происходящие сегодня, нуждается не просто в специалисте, хорошо знающем методические рекомендации и умеющем ими пользоваться, а в профессионале, способном грамотно реагировать на быстро меняющиеся условия, в которых протекает его

деятельность, адекватно оценивать сложившуюся учебную ситуацию, осуществлять самостоятельный и обоснованный методический выбор и решать многочисленные

практические задачи, связанные с обучением и воспитанием школьников. Такая квалификационная характеристика учителя начальных классов связывается с анализом его профессиональной компетентности.

В последние годы все ярче проявляется тенденция привлечения компетентного подхода к диагностике и оценке эффективности деятельности учителя. На протяжении длительного времени посещая и анализируя уроки учителей с разным опытом работы, анкетирова слушателей курсов повышения квалификации, автор выявила проблемы, вызванные порой отсутствием у педагогов базовых знаний, влиянием опыта работы без его аналитического осмысления, шаблонностью методических решений. Все это свидетельствует о том, что значительная часть учителей начальной школы пока не готова осуществлять свою профессиональную деятельность в новых условиях, определенных ФГОС НОО.

В современных рекомендациях по оценке квалификационного уровня учителя начальной школы предлагаются различные критериальные показатели: от составления технологической карты урока и его проведения до создания исследовательской работы научно-методического характера. Однако наиболее продуктивным представляется сегодня компетентный подход к оценке деятельности педагога-профессионала, связанный с именами И. А. Зимней, Н. Ф. Талызиной, В. А. Адольфа, Г. К. Селевко, В. В. Краевского, А. В. Хуторского и др. Эти авторы рассматривают *профессиональную компетентность* учителя как интегральную характеристику, определяющую способность специалиста на основе приобретенных знаний и профессионального опыта решать типичные профессиональные задачи, возникающие в разных ситуациях

Оценить эффективность образовательного процесса можно лишь тогда, когда анализу подвергается деятельность и обучаемых, и обучающихся.

педагогической деятельности. Профессиональная компетентность учителя, как и любого другого специалиста, представляет собой набор определенных компетенций, уровень сформированности каждой из которых обеспечивает показатель ее сформированности в целом.

Компетентность специалиста проявляется в способности решать профессиональные задачи. Очевидно, что инструментарием для диагностики и оценки профессиональной компетентности учителя могут стать специально разработанные задания, в условиях которых представлены смоделированные ситуации, отражающие реальную педагогическую деятельность или ее элементы. Возможности задачного подхода к диагностике и оценке деятельности учителя исследованы в работах З. А. Решетовой, Н. В. Талызиной, А. К. Марковой, Л. Ф. Спирина и др.

И. А. Зимняя рассматривает компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений [3]. По мнению А. В. Хуторского, «компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу процессов и предметов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [7].

В. И. Байденко выделяет профессиональные компетенции как «готовность и способность специалиста целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, самооценивать результаты своей профессиональной деятельности» [1, с. 16].

А. В. Баранников выделяет важное свойство компетенций — деятельностное

знание и умение, — включающее и навык, так как овладение компетенцией означает возможность применить имеющиеся знания и опыт в конкретной ситуации. «Нет смысла обсуждать компетенции, если они не могут быть использованы в различных, в том числе и нестандартных, ситуациях» [2, с. 76].

Таким образом, для диагностики наличия и уровня сформированности компетенций необходим набор ситуаций, в которых эти компетенции могут быть проявлены.

Профессиональная деятельность учителя начальных классов характеризуется полипредметностью, а в ней особую роль играет лингвометодическая составляющая, обеспечивающая начальное языковое образование школьников. Метапредметная функция русского языка и сложность его структуры определяет многогранность и универсальность лингвометодических знаний и умений учителя начальных классов, а значит, и его лингвометодической компетентности. Лингвометодическую компетентность учителя начальных классов будем трактовать как его «способность на основе приобретенных знаний и первоначального опыта продуктивно решать профессиональные методические проблемы в области начального языкового образования младших школьников» [4, с. 33].

В качестве составляющих профессиональной компетентности учителя начальных классов в области начального языкового образования обучающихся выступают психологическая, педагогическая, коммуникативная, лингвистическая, методическая компетенции. Формирование каждой из них может стать предметом специального исследования. Однако универсальность первых трех названных компетенций позволяет сделать вывод об

Профессиональная деятельность учителя начальных классов характеризуется полипредметностью, а в ней особую роль играет лингвометодическая составляющая, обеспечивающая начальное языковое образование школьников.

их проявлении во всех элементах процесса обучения. Тогда уровень лингвометодической компетентности учителя начальных классов будет определяться уровнем сформированности совокупности лингвистической и методической компетенций.

Лингвистическая компетенция помогает учителю, во-первых, определять лингвистическое содержание урока, которое предстоит освоить учащимся (выделять основные понятия, анализировать их трактовки и опознавательные признаки, определять степень их новизны для учащихся или место в системе уже изученных языковых понятий); во-вторых, актуализировать собственные лингвистические знания.

Кроме того, лингвистический аспект урока связан и с грамотной формулировкой вопросов и заданий самим учителем, с его реакцией на языковую корректность (точность) ответов учеников и их письменных работ. Учителю необходимы навыки определения типов ошибок, допущенных школьниками в письменных заданиях и устных высказываниях, анализа учебного материала, предлагаемого дополнительными пособиями с точки зрения его лингвистической грамотности.

Методическая компетенция помогает учителю:

✓ актуализировать свои знания о возможных способах организации учебной работы, видах заданий и средствах обучения, соответствующих возможностям школьников и усваиваемому ими лингвистическому содержанию;

✓ сориентироваться в способах организации учебной работы школьников на конкретном уроке с учетом возрастных особенностей учащихся, образовательных задач урока и его развивающего потенциала;

✓ определять тему и цели конкретного урока и системы уроков в рамках изучаемой темы или раздела;

✓ анализировать содержание страниц учебника с точки зрения методических резервов заданий и логики их предъявления;

✓ прогнозировать трудности и возможные ошибки учащихся при освоении понятия или нового способа действия.

Как видно, диагностика лингвометодической компетентности учителя — дело непростое, длительное и трудоемкое. Поэтому важно создать пакет диагностических заданий (задач), которые можно использовать на разных уровнях подготовки, переподготовки и аттестации учителя начальных классов. Для выводов об уровне сформированности лингвометодической компетентности учителей им можно предложить для решения методические задачи, моделирующие различные ситуации, связанные с обучением младших школьников русскому языку. Правильность решения задач будет являться основанием для вывода о достаточном или недостаточном уровне сформированности у учителя лингвометодической компетентности.

Приведем примеры задач, которые уже несколько лет применяются для оценки уровня лингвометодической компетентности учителя начальных классов, и охарактеризуем их диагностический потенциал.

Задача 1. Сравните трактовки понятия *орфограмма*, предлагаемые разными учебниками русского языка для начальной школы.

✓ Место в слове, где при письме нужно выбирать букву, — это орфограмма.

✓ Буквы, которые обозначают звуки в слабых позициях, — это орфограммы слабых позиций.

✓ Безударные гласные, парные согласные, непроизносимые согласные — это орфограммы.

Определите, какие трактовки строятся на опознавательных признаках поня-

Лингвистический аспект урока связан еще и с грамотной формулировкой вопросов и заданий самим учителем, с его реакцией на языковую корректность (точность) ответов учеников и их письменных работ.

тия *орфограмма* и, значит, формируют у младших школьников общее представление об этом лингвистическом факте.

Эта задача носит лингвометодический характер, предполагает выполнение учителем аналитических действий, диагностирует лингвистическую компетенцию, связана с анализом и последующим сравнением лингвистических фактов, необходимых для определения рассматриваемого языкового явления.

Содержание этой методической задачи построено на понимании учителями сущности понятия *орфограмма*; условие задачи составлено на анализе определений, предлагаемых разными учебниками русского языка для начальной школы. Кратко прокомментируем решение этой задачи.

Фонематический принцип русского правописания, с учетом которого строится обучение орфографии в ряде современных учебников, трактует орфограмму как место в слове, где при неизменном произношении возможен выбор написания. Эта ситуация выбора письменного знака и является опознавательным признаком орфограммы как языкового факта, который отражен в первом и втором определениях. Третья формулировка лишь перечисляет разновидности орфограмм. Однако учителя часто трактуют это понятие на основе субъективных признаков, например как место в слове «на правило», «требующее проверки», «где пишется не так, как слышится». Последнее объяснение не только неверно, но и опасно, поскольку ориентирует школьника на несовпадения звучания и написания слова.

Задача 2. В приведенных ниже словах — примерах детских ошибок — укажите только орфографические: *большие, карась, город клин, праздник, мой полотец, много польт, у-бежал, незнаю, пришел со школы, во дворе сломалась качель.*

В реальной методической практике учителя нередко смешивают разновидно-

сти допущенных детьми ошибок: орфографические считают грамматическими, морфологические речевые рассматривают как орфографические. При решении данной методической задачи учителю следует обратить внимание на лингвистическую сущность орфографической ошибки — это несоблюдение принятой в языке орфографической нормы (в отличие от других языковых норм). В условии этой задачи представлено шесть примеров орфографических ошибок.

Задача 3. Какие из учительских формулировок вы считаете неправильными (лингвистически некорректными)?

А. 1) подчеркните парные согласные буквы;

2) подчеркните парные согласные звуки;

3) подчеркните буквы парных согласных.

Б. 1) буквы Е, Ё, Ю, Я смягчают предшествующий согласный звук;

2) буквы Е, Ё, Ю, Я обозначают мягкость предшествующего согласного звука;

3) буквы Е, Ё, Ю, Я указывают, что предшествующая буква обозначает мягкий согласный звук.

При решении этой задачи учителям необходимо продемонстрировать способность сопоставительного анализа различных методических решений с точки зрения их лингвистической корректности. Задача построена на ситуации, связанной с довольно распространенной ошибкой в речи учителей, которая свидетельствует о смешении педагогами, а вслед за ними и учениками, важных понятий — *звук и буква*. Приведем пример еще одной задачи подобного рода, но построенной на лингвистической оценке материала учебника русского языка [6].

Задача 4. В некоторых учебниках русского языка и дополнительных пособиях

В реальной методической практике учителя нередко смешивают разновидности допущенных детьми ошибок: орфографические считают грамматическими, морфологические речевые рассматривают как орфографические.

для младших школьников предлагается следующая формулировка правила употребления на письме разделительного мягкого знака: «Разделительный мягкий знак показывает, что согласный звук не сливается с гласным, например: *платье, белье, муравьи, вьюга, обезьяна*». Проведите фонетическое исследование: произнесите слова-примеры и укажите в них звуки, которые «не сливаются». Оцените лингвистическую корректность и полноту формулировки этого правила.

Решение этой и подобных задач не только диагностирует у учителей способность осуществлять лингвистический анализ учебного материала (в данном случае — определения), но и демонстрирует возможный способ работы на уроке — лингвистическое (фонетическое) наблюдение.

Содержание представленных задач носит лингвистический характер, поэтому задачи подобного рода могут быть использованы для диагностики уровня сформированности у учителя лингвистической компетенции. Следующая группа задач-примеров может быть применена для диагностики уровня сформированности методической компетенции, связанной со спецификой обучения младших школьников русскому языку.

Задача 5. Современный подход к обучению младших школьников правописанию предполагает формирование у них комплекса орфографических умений:

- ✓ обнаруживать орфограммы на основе известных опознавательных признаков каждой;
- ✓ устанавливать разновидность орфограмм для последующего выбора правила;
- ✓ применять правило или другой способ решения орфографической задачи;
- ✓ проверять написанное, что именуется орфографическим самоконтролем.

Принимая во внимание, что основным способом формирования умений явля-

ются упражнения, определите то умение, которое будет складываться у школьников в процессе выполнения ими каждого из представленных ниже заданий.

✓ Списать, вставить пропущенные буквы.

✓ В словах подчеркнуть все буквы на месте безударных гласных.

✓ Проверить по словарю, правильно ли написаны слова.

Эта задача носит методический характер, связана с установлением закономерности между типом задания и формируемым умением. Способность учителя устанавливать подобные соотношения исключает бессистемное использование на уроке «случайных» заданий, в данном случае орфографического характера [5].

Особое значение приобретают методические задачи, в своем содержании моделирующие этап подготовки учителя к уроку, в частности конструирование упражнения с учетом его дидактической цели.

Задача 6. Перед вами дидактический материал к орфографическому упражнению, представленный детям на доске или на карточках: слова *картофель, марковь, капуста, уражай, корзина, помедор, огурец*. Какую формулировку задания вы используете, если решили придать упражнению проблемный характер: 1) найдите и исправьте все ошибки; 2) проверьте написание слов по словарю, запишите их правильно; 3) без ошибок спишите слова в тетрадь; 4) правильно спишите слова; 5) спишите только те слова, в которых нет ошибок?

Как видим, каждая предложенная формулировка задания к дидактическому материалу может быть использована в практике обучения. Однако только третья и четвертая формулировки придают получившемуся заданию проблемный характер [5].

Таким образом, выбор задач в качестве средства диагностики уровня сформированности у учителя начальных классов лингвометодической компетентности определяется их спецификой: наличием в условии смоделированных элементов ре-

Особое значение приобретают методические задачи, в своем содержании моделирующие этап подготовки учителя к уроку, в частности конструирование упражнения с учетом его дидактической цели.

альной методической деятельности. Решение педагогом подобных задач позволит оценивать его профессиональную готовность к осуществлению начального

языкового образования в ситуации аттестации, переподготовки, методических семинаров и других форм научно-методической работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Байденко, В. И.* Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентного подхода / В. И. Байденко // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 3—18.
2. *Баранников, А. В.* Самообразование и компетентный подход — качественный ресурс образования: Теория и практика / А. В. Баранников. — М. : Московский центр качества образования, 2009. — 496 с.
3. *Зимняя, И. А.* Личностная и деятельностная направленность компетентностей как результат современного образования / И. А. Зимняя // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа — вуз — послевузовское образование) : материалы XVI науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — С. 2—15.
4. *Курлыгина, О. Е.* Методическая задача как средство лингвометодической подготовки учителя: компетентный аспект : монография / О. Е. Курлыгина. — Смоленск, 2013. — 170 с.
5. *Курлыгина, О. Е.* О формировании комплекса орфографических умений / О. Е. Курлыгина // Начальная школа. — 2017. — № 1. — С. 35—40.
6. *Курлыгина, О. Е.* Объяснительная речь учителя — отражение его лингвометодической и коммуникативной компетенций / О. Е. Курлыгина, Л. В. Хаймович // Начальная школа. — 2016. — № 12. — С. 48—53.
7. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // «Эйдос» — 2016 ; URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.



ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О. А. РЫДЗЕ,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник
Центра начального общего образования
Института стратегии развития образования РАО
oxanarydze@mail.ru

В статье рассматривается проблема развития дефицитных познавательных универсальных учебных действий на уроках математики в начальной школе. Индивидуальная работа с использованием технологии «Индивидуальная карта» может помочь учителю в формировании основных универсальных действий у младшего школьника на предметном содержании.

The article reveals the problem of development the scarce informative universal educational actions at the lessons of mathematics at elementary school. The individual work with the usage of Individual Card technology can help a teacher with forming the main universal actions at a primary school pupil on the subject content.

Ключевые слова: *стандарт начального общего образования, младший школьник, индивидуализация обучения, индивидуальная карта, универсальные учебные действия, самостоятельность*

Key words: *standard of the primary general education, primary school pupil, individualization of education, individual card, universal educational actions, independence*

Концепция развития математического образования в Российской Федерации [3] устанавливает приоритетные направления работы современного учителя на уроке: обеспечение отсутствия пробелов в базовых знаниях школьников («нет неспособных к математике детей»); поддержка способных учеников. Очевидно, что в учебном процессе педагог стремится учитывать и особенности всего класса (например, как ученики взаимодействуют, насколько заинтересованы в учении и т. д.), и индивидуальные характеристики детей (темп деятельности, успешность обучения и учения, эмоциональная отзывчивость, готовность помогать и оказывать помощь). Основными препятствиями индивидуальной работы выступают большая наполняемость классов, перегрузки учителя и учащихся в связи с расширением контрольно-оценочной деятельности педагога и школьника (особенно в 4-м классе), недостаточная представленность в методических пособиях технологий, ориентированных на учет индивидуальных возможностей и достижений детей в предметной и общеучебной подготовке*.

Дети, успешно осваивающие базовое математическое содержание, часто оказываются неспособными перенести знания в новую познавательную или практическую ситуацию.

Сегодня становится совершенно ясно, что в индивидуальном внимании педагога нуждаются не только ученики с трудностями в изучении учебного материала, но и дети, опережающие своих сверстников в развитии и познании. Помимо пред-

* Тема исследуется автором статьи в рамках госзадания № 27.7948.2017/БЧ ФГБНУ «Институт стратегии развития РАО».

метных среди основных причин неуспешности освоения курса математики следует выделить проблемы формирования у младшего школьника умения учиться**. Они проявляются в том, что ученик не анализирует задание (обычно педагоги списывают это на «невнимательное чтение»), подменяет задание более простым, не доводит решение до конца, не может сформулировать ответ, согласующийся по своей сути с вопросом (например, если требуется указать скорость пешехода, то она не может выражаться в таких единицах, как «час» или «километр»). Дети, успешно осваивающие базовое математическое содержание, часто оказываются неспособными перенести знания в новую познавательную или практическую ситуацию, испытывают трудности в изучении других учебных предметов. Возникает ситуация, при которой современный педагог, реализующий требования ФГОС, проявляет методическое творчество и мастерство в постановке новых микроцелей [2], достижении нового «уровня качества, на который должен быть выведен учащийся при реализации данной микроцели» [2, с. 21]. Индивидуализация в формировании универсальных учебных действий — одна из таких микроцелей.

В связи с обозначенными проблемами в рамках предпринятого исследования были поставлены и решены два вопроса: каковы особенности индивидуаль-

** Эти проблемы неоднократно озвучивались в отчетах Центра начального общего образования (руководитель — член-корр. РАО Н. Ф. Виноградова), Центра оценки качества (руководитель Г. С. Ковалева) Института стратегии развития образования РАО.

ной работы, направленной на развитие познавательных универсальных действий, и как предупредить неуспешность в изучении математики?

Под эффективностью индивидуализации обучения в современной начальной школе будем понимать положительную динамику успешности учения и развитие у ребенка универсальных действий, позволяющих ему более свободно (самостоятельно) и конструктивно (с установкой на получение результата) проявлять себя в учебной деятельности.

Под *успешностью учения* в данной статье понимается *наличие* у ученика представлений о своих достижениях и трудностях в изучении курса математики, *готовность* преодолевать их вместе с учителем или самостоятельно, *стремление* к самостоятельности. В рамках этой статьи мы рассмотрим только одну группу школьников, которым необходимо индивидуальное взаимодействие с педагогом: дети с трудностями в обучении из-за несформированности значимых для усвоения курса математики познавательных универсальных учебных действий.

Как выявить детей, нуждающихся в индивидуальной поддержке, стимулировании инициативы, самостоятельности? Как помочь тем ребятам, кому трудно дается математика? Одним из способов решения проблемы могут быть создание и

реализация технологии «Индивидуальная карта».

Цель использования названной технологии — формирование универсальных операций и действий, которые позволяют ученику быть более успешным в изучении математики и других учебных дисциплин.

Время реализации технологии — урок математики, уроки по другим предметам, на которых активно требуются и развиваются дефицитные для ученика универсальные действия.

Этапы разработки карты:

- ✓ анализ контрольных (проверочных) работ на предмет выявления дефицитных универсальных действий и операций; заполнение таблицы данных на класс;
- ✓ выявление учеников, которым необходима поддержка;
- ✓ составление индивидуальных карт;
- ✓ организация формирования дефицитных операций и действий на уроке математики.

На первом этапе необходимо собрать объективную информацию о достижениях детей в изучении математики. Выберите выполненные проверочные работы, которые отвечают следующим условиям: знания контролировались по двум или нескольким разделам курса, объем и сложность доступны для любого ученика, имеющего по предмету отметку не ниже «удовлетворительно». Подготовьте таблицу.

Таблица 1

Данные для составления индивидуальных карт учащихся _____ класса. Учитель _____ по итогам контрольных работ за _____ полугодие

№ п/п	Имя ученика	Успешность выполнения заданий по разделам содержания курса математики						Успешность проявления универсальных учебных действий			
		I	II	III	IV	V	VI	A	Б	В	Г
1											
2											
3											

В таблице римскими цифрами отмечены разделы курса математики начальной школы:

✓ I — «Числа и величины»;

✓ II — «Арифметические действия»;

✓ III — «Работа с текстовыми задачами»;

✓ IV — «Пространственные отношения.

Геометрические фигуры»;

- ✓ V — «Геометрические величины»;
- ✓ VI — Работа с информацией.

Буквами в таблице отмечены универсальные учебные действия, которые в условиях проведенного исследования рассматривались как приоритетные для математического образования младших школьников:

✓ А — *анализ задания*, выделение всех данных и отношений, необходимых для выполнения задания;

✓ Б — *удержание учебной задачи*. Считается, что ученик удерживает учебную задачу, если ход решения и ответ указывают на то, что ученик владеет всеми данными, необходимыми для решения предложенной (а не иной) проблемы, и применяет их;

✓ В — *планирование*. Решение и ответ указывают на то, что ученик не угадал, а получил ответ, действуя шаг за шагом. Стоит обратить внимание, что планирование может проявиться и при получении учеником неверного ответа. Например, ученик, который выполнил задание: «У Маши 6 яблок. Треть яблок она положила на блюдо. Сколько яблок Маша положила на блюдо?» — так: « $6 : 3 = 2$ (ябл.), $6 - 2 = 4$ (ябл.). Ответ: 4 яблока», — умеет планировать ход решения. Однако у него трудности с удержанием учебной задачи;

✓ Г — *обобщение*, формулирование вывода / ответа.

На этапе выявления учеников, которым необходима поддержка, предлагаем педагогу обратить внимание на тех ребят, у которых успешно формируются предметные умения, но при этом «западают» одно или несколько универсальных.

При заполнении столбца таблицы «Успешность выполнения заданий по разделам содержания курса математики» педагог ставит знак «—» в соответствующей ячейке, если ученик допустил ошибку принципиально-

для этого раздела характера, знак «+» — если выполнил задание по этой теме правильно. Например, в геометрическом задании на построение прямоугольника с заданными измерениями *принципиаль-*

ными ошибками будут: несоответствие длин заявленным в задании, отсутствие хотя бы одного прямого угла, построение без линейки. *Несущественные ошибки*: фигура не поместилась на основной части страницы (заехала на выделенные поля или перегиб), не обозначены вершины (в случае если принято их отмечать), небольшая погрешность в откладывании длины. Если в работе, например, несколько заданий к разделу «Числа и величины», то педагог ставит несколько знаков.

При заполнении столбца «Успешность проявления универсальных учебных действий» учитель действует аналогично.

После заполнения таблица становится основой для выявления дефицитных познавательных универсальных действий (одного или нескольких из А, Б, В, Г) и раздела курса, в рамках которого ученик показал наилучшие для себя предметные результаты. Таким образом, педагог получает информацию о том, какое (или какие) дефицитное действие познавательного характера на каком успешно освоенном предметном содержании он может формировать. Другое предметное содержание, более или менее успешно освоенное, будет использовано для переноса познавательного действия в новую предметную ситуацию, а содержание других предметов — в новую внепредметную (нематематическую) ситуацию.

На этапе выявления учеников, которым необходима поддержка, предлагаем педагогу обратить внимание в первую очередь на тех ребят, у которых успешно формируются предметные умения, но при этом «западают» одно или несколько универсальных. Это целесообразно сделать для обретения опыта использования педагогической технологии, чтобы перенести его в дальнейшем на более сложные случаи, когда у ученика ярко выражены трудности как предметного, так и метапредметного характера. Когда установлено, для кого будет разрабатываться «Индивидуальная карта», нужно собрать дополнительную информацию об ученике и

решить, какое предметное содержание вызывает наибольший интерес, на какие из перечисленных в таблице универсальных действий можно опереться в индивидуальной работе.

Для того чтобы организовать планомерное педагогическое влияние на развитие конкретных универсальных действий, педагог может воспользоваться методическим пособием для учителя [6]. В нем представлены все группы универсальных учебных действий (познавательные, регулятивные, коммуникативные), дана операция рационализация — представление в виде операций, характеризующих процесс становления, — основных из них.

В качестве примера можно охарактеризовать действие анализа. Ученик анализирует любую (в том числе математическую) учебную задачу перед ее решением. Это означает, что он мысленно

разбивает задачу на составные элементы — известные величины и неизвестное, условие и вопрос и т. п. После этого *называет* каждый из установленных элементов и *характеризует* (оценивает) значимость каждого для решения, *устанавливает* причинно-следственные связи. Теперь ученик может приступать к планированию действий для получения результата. Часто математические задачи в начальной школе решают аналитическим способом, то есть операция установления причинно-следственных связей становится способом получения ответа или результата.

Для «Индивидуальной карты» педагог выбирает универсальное действие (или несколько действий), которое необходимо ученику для успешного учения. Ниже представлен пример индивидуальной карты для универсального действия анализа.

Таблица 2

Ход развития универсального действия анализа

Раздел курса математики	Операции, характеризующие ход формирования универсального действия			
	разделение объекта на смысловые части (элементы)	называние установленных частей-элементов	характеристика каждого элемента	установление причинно-следственных связей
Числа и величины				
Арифметические действия				
Работа с текстовыми задачами				
Применение действия на уроке... (русского языка, литературного чтения...)				
Самостоятельное применение действия				

Аналогично карта может быть составлена для других действий: удержание учебной задачи, планирование, обобщение. Представим их в текстовой форме, которую педагог может перенести в таблицу.

Удержание учебной задачи необходимо для доведения решения до конца и формулирования ответа в соответствии с предложенной проблемой. Операции: самостоятельное *формулирование* (перефор-

мулирование «для себя») вопроса учебной задачи; *способность ответить* на вопрос: «Какую задачу я сейчас решаю?»; *получение ответа*, соответствующего поставленному в учебной задаче вопросу.

В планировании решения важнейшими на уроке математики являются такие операции, как *выбор* действий, необходимых и достаточных для получения ответа; *упорядочение* действий для ответа на поставленный вопрос.

Обобщение с целью формулирования вывода или ответа может состоять из таких последовательно осваиваемых операций, как *выбор* объекта, в отношении которого будет сделан вывод; *выделение* существенной для формулирования вывода *информации*; *фиксирование* вывода в речевом суждении с учетом верно выбранных существенных свойств.

После выявления проблемы и подготовки «Индивидуальной карты» ученика педагог принимает решение о периодическом или систематическом фиксировании хода овладения отдельными опера-

циями и действием в целом как на уроке математики, так и на других занятиях. В таблице в соответствующей ячейке можно ставить знак «+» или кратко записывать задание, при выполнении которого операция осуществлена успешно.

Пример задания на удержание учебной задачи:

Выберите верный план решения такой задачи: «У Пети в кармане 3 пятирублевые монеты и столько же десятирублевых. В кошельке у него четыре десятирублевых монеты и одна пятирублевая. Сколько всего денег у Пети?»

План 1	План 2	План 3
✓ Сколько денег в кармане?	✓ Сколько денег в кармане?	✓ Сколько денег пятирублевыми монетами?
✓ Сколько денег в кошельке?	✓ Сколько денег в кошельке?	✓ Сколько денег десятирублевыми монетами?
	✓ Сколько всего рублей?	✓ Сколько всего монет?

Комментарий. Ученику нужно выбрать план, с помощью которого можно ответить на вопрос: «Сколько всего денег у Пети?» Если ученик не приступил к этому заданию или отметил несколько планов, то можно зафиксировать непонимание учеником сути задания (не смог переформулировать вопрос «для себя»). Если ученик выбирает первый план, то можно предположить, что он отвлекся от задания. И если бы мы его спросили в ходе решения: «На какой вопрос ты ищешь ответ?» — он затруднился бы с ответом или сказал, что пытается сам решить, сколько денег у Пети (а не выбрать план). Выбор третьего плана говорит о том, что ученик выполнял задание, предложенное учителем, но не смог найти ответ (план решения), соответствующий предложенной в текстовой задаче ситуации.

Это задание можно переформулировать так, чтобы сместить акцент на действие планирования.

Пример задания:

Составь план решения задачи: «У Пети в кармане 3 пятирублевые монеты и столько же десятирублевых. В кошельке у него четыре десятирублевых монеты и одна пятирублевая. Сколько всего денег у Пети?»

Комментарий. В данном случае действиями являются не арифметические действия, а шаги рассуждения. Ученики, которые не умеют выбирать действия, могут предложить такие шаги: «Узнаю, на сколько больше пятирублевых монет», «Сколько стоит покупка?» — или ограничатся одним действием: «Сколько монет?», «Сколько денег десятирублевыми монетами?» Те, кто не умеют упорядочивать, предлагают, например, сначала узнать, сколько всего денег, а затем — сколько денег в кошельке.

Формирование дефицитных операций и действий на уроке должно осуществляться средствами учебного материала, представленного в авторских учебниках и рабочих тетрадях, которые педагог использует в обучении. Достаточно, чтобы педагог увидел их и упорядочил так, чтобы индивидуальная работа с учениками вписывалась в работу со всем классом. Можно воспользоваться заданиями проверочного характера, для каждого из которых определено его назначение — планируемый результат, объект контроля [2; 4; 5]. Успешность индивидуальной работы будет более заметной, если педагог не только будет сам фиксировать достижения ученика, но и обсуждать с ним его успехи.

Учитель: Смотри, Коля, сегодня ты в решении трехшаговой задачи правильно установил все три действия, но пока не получилось их правильно упорядочить.

Ученик: А в чем ошибка?

Учитель: Действие, которое ты предлагаешь выполнить первым, выполнить нельзя, так как данных для него в условии нет, их надо получить.

Индивидуальная работа повышает ответственность ученика за свои действия. Он не может, как во время фронтальной или групповой работы, «спрятаться» за ответами других детей. Понимание учебной задачи, способность установить и зафиксировать (сформулировать, поделиться с одноклассниками) понятное и непонятное стимулирует познавательный интерес, стремление к преодолению трудностей. Заинтересованность педагога в индивидуальных достижениях учащегося является стимулом для делового сотрудничества. Универсальные учебные действия, выделенные в данном варианте «Индивидуальной карты», содействуют развитию способности к организации собственной деятельности, которая в действующем ФГОС НОО рассматривается как «умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе» [6, с. 7].

В заключение отметим, что в особом педагогическом внимании нуждаются не только те дети, которые плохо успевают по предмету, но и те, которые проявляют особые способности в изучении математики. Успешность в изучении конкретного предмета может служить не только основанием развития способностей в данной области, но и стимулом для совершенствования знаний по другим предметам. Здесь на первое место выступают не собственно предметные умения, а те универсальные действия, которыми уже овладел ребенок в процессе достижения высоких результатов по предмету (мате-

матике). Например, любой успешный в решении математических задач школьник умеет видеть цель решения («Мне нужно получить... узнать... сделать... построить...»), может отобрать нужные средства и организовать (спланировать) ход решения («Сначала узнаю.., потом использую это для...»).

Эти успешно развивающиеся умения могут быть перенесены с помощью педагога в новые ситуации обучения как на математике (с целью расширения опыта применения универсального действия), так и на других уроках (с целью переноса операций, составляющих это действие, в новую ситуацию). К примеру, второклассник с трудностями в изучении русского языка, получивший задание: «Выпиши слова, которые не нужно проверять. Докажи правильность выбора», — может совместно с учителем выяснить, что нужно сделать, узнать, получить для правильного решения проблемы (определить цель). В совместной с педагогом деятельности, а в дальнейшем самостоятельно может спланировать ход своих действий: «прочитаю слова, припомню орфограммы...» Построенный ход решения может быть реализован вместе со взрослым (для создания ситуации успешности), или ученик может попытаться реализовать его сам под наблюдением и при поощрении учителя.

В опыте каждого учителя имеются методические приемы и технологии, позволяющие в условиях класса на уроке работать со всеми детьми и оказывать индивидуальное внимание тем, кому оно особенно необходимо. Если эти технологии педагог совершенствует, дорабатывает с учетом требований времени, особенностей младших школьников, изменений содержания обучения, то добивается более высоких результатов в развитии познавательных способностей детей, их интереса к учению.

Заинтересованность педагога в индивидуальных достижениях учащегося является стимулом для делового сотрудничества.

ЛИТЕРАТУРА _____

1. *Минаева, С. С.* Математика: 1, 2, 3, 4 класс : учебник для учащихся общеобразовательных учреждений : в 2 ч. / С. С. Минаева [и др.] ; под ред. В. А. Бульчева. — М., 2015—2016.
2. *Монахов, В. М.* Проектирование системы методического обеспечения образовательных стандартов / В. М. Монахов // Педагогика. — 2016. — № 3. — С. 17—26.
3. Распоряжение Правительства России от 24 декабря 2013 года № 2506-р «О Концепции развития математического образования в Российской Федерации».
4. *Рыдзе, О. А.* 200 заданий по математике для подготовки к ВПР. 4 класс / О. А. Рыдзе. — М., 2016.
5. *Рыдзе, О. А.* Математика. 4 класс. Оценка достижения планируемых результатов обучения : комплект разноуровневых проверочных работ за курс начальной школы / О. А. Рыдзе, К. А. Краснянская. — М., 2015.
6. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе. Содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника : книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. — М., 2016.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. / Министерство образования и науки РФ. — М., 2011.

**ПРОГРАММНЫЙ КОМПЛЕКС АСТ-ТЕСТ:
РАЗРАБОТКА ТЕСТОВЫХ МАТЕРИАЛОВ ОЦЕНКИ
ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СПО**



Л. Н. ШИЛОВА,
кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник Центра
социально-педагогических измерений
в образовании НИРО
shinila@yandex.ru



В. Н. ФРОЛОВА,
старший научный сотрудник Центра
социально-педагогических измерений
в образовании НИРО
frolova108@list.ru

В статье рассматриваются особенности разработки контрольно-измерительных материалов оценки качества теоретической подготовки обучающихся в системе среднего профессионального образования Нижегородской области. Подготовка контрольно-измери-

тельных материалов позволила на более качественном уровне разрабатывать и корректировать образовательные программы, так как образовательные организации получили возможность учитывать пробелы в теоретической подготовке обучающихся.

The article is dedicated to the development of control and measuring materials for assessing the quality of students' theoretical training in secondary vocational education of the Nizhegorodsky region. Making the control and measuring materials permitted to work out and correct the educational programs on most qualitative level, because educational organizations got an opportunity to take into account the gaps in students' theoretical training.

Ключевые слова: *оценка качества теоретической подготовки, программный комплекс АСТ-Тест, тестовый контроль, общественно-профессиональная экспертиза, среднее профессиональное образование*

Key words: *assessment of students' theoretical training quality, program complex AST-Test, test control, social and professional expertise, secondary vocational education*

Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает постоянное соотнесение образовательных результатов и внутренних ресурсов образовательной организации, требований рынка труда, работодателей. Внутренние ресурсы образовательной организации направлены на возможность:

✓ прогнозировать, проектировать, моделировать формирование тех компетенций обучающихся, которые в соответствии с ФГОС предполагается получить в результате образовательной деятельности;

✓ обеспечивать, поддерживать достижение требуемого уровня качества образования, своевременно ликвидируя пробелы в теоретической и практической подготовке обучающихся;

✓ повышать качество образования, приводя его в соответствие с растущими требованиями внешних заказчиков, понимая при этом, что повышение качества образования возможно только через его развитие, то есть через инновационный процесс, задача организации которого не разрешима без широкого внедрения компьютерных технологий.

Современные компьютерные программы позволяют выбирать средства компьютерного тестирования, рассчитанные на создание адаптивной системы тестовых

заданий. Мировой опыт и практика проведения массовой проверки знаний в форме тестирования показали надежность и объективность этого метода контроля, позволяющего получать сопоставимые результаты качества освоения обучающимися образовательных программ.

На данный момент автоматизированные системы проверки знаний становятся одним из часто используемых и внедряемых средств. Наиболее доступным средством автоматизированного контроля является программный комплекс АСТ-Тест. АСТ-Тест — комплекс программ для создания тестовых заданий, организации и проведения тестирования, обработки результатов и формирования выходных документов. В АСТ-Тест входят: АСТ-Тест Plus — программная среда для организации и проведения тестирования, обработки результатов и анализа качества тестовых заданий; АСТ-Тест Player — клиентский модуль для прохождения тестов; АСТ-Тест Administrator — модуль для формирования и управления средой тестирования; АСТ-Тест Server — модуль, который обеспечивает доступ к ресурсам тестирования с удаленных компьютеров сети, что позволяет проводить экзамен в дистанционном режиме. С его помощью можно проверить одновременную работу в системе тестирования большого числа пользо-

вателей, он является центром хранения и обработки данных. Связь с сервером осуществляется по сети, через клиентскую программу, устанавливаемую на компьютер пользователя.

Нижегородский институт развития образования располагает сертифицированным программным комплексом АСТ-Тест, позволяющим проводить оценку качества подготовки обучающихся системы среднего профессионального образования в дистанционном режиме.

Традиционно образовательные организации среднего профессионального образования самостоятельно разрабатывали наиболее эффективные ресурсы для измерения качества подготовки обучающихся. Отсутствие единой системы оценки качества подготовки в системе среднего профессионального образования Нижегородской области инициировало работу по созданию контрольно-измерительных материалов для оценки результатов образовательной деятельности с использованием программного комплекса АСТ-Тест. Разработкой контрольно-измерительных материалов оценки качества подготовки обучающихся системы среднего профессионального образования в институте занимается Центр социально-педагогических измерений в образовании.

Исследовательская часть деятельности Центра, связанная с разработкой контрольно-измерительных материалов, позво-

волила подтвердить гипотезу о том, что в рамках региональной системы оценки качества подготовки специалистов с использованием методик тестового контроля довольно сложно разработать показатели и критерии степени осво-

ения практического опыта, так как его оценка основана на результатах выполнения обучающимися требований работодателей, которые специфичны для каждого вида профессиональной деятельности.

При разработке контрольно-измерительных материалов по реализуемым образовательными организациями программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих, специалистов среднего звена сотрудниками Центра сделан акцент на оценку теоретической подготовки обучающихся (их знаний и умений).

Подготовку и проведение тестирования с использованием программного комплекса АСТ-Тест можно разбить на три основных этапа:

- ✓ предварительный — разработка качественных тестов;
- ✓ этап проведения тестирования в дистанционном режиме;
- ✓ этап обработки полученных результатов.

Разработка тестовых заданий — важная и трудоемкая работа, в результате которой необходимо определить границы учебных элементов, представляемых к оценке теоретической подготовки (соотнесенность знаний и умений с требованиями ФГОС). Тест рассматривается не как обычная совокупность или набор заданий, а как система, обладающая двумя главными факторами: содержанием тестового задания (основывается на требованиях ФГОС к результатам освоения образовательной программы и определяется нарастающим потенциалом сложности) и альтернативным рядом ответов (дистракторами), сопровождающих тестовое задание (позволяет эффективно использовать в процессе обучения дидактический прием сравнения путем сопоставления (сходства) и противопоставления (различия) учебных элементов). Поскольку сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления, то тестовые задания с рядом альтернативных ответов выполняют не только контролируемую, но и обучающую функцию.

Количество тестовых заданий социально-педагогических измерений в образовании строго ограничено: всего тестовых заданий 60; закрытой формы — 42 (70%), тестовых заданий открытой формы, на установление последовательно-

Нижегородский институт развития образования располагает сертифицированным программным комплексом АСТ-Тест, позволяющим проводить оценку качества подготовки обучающихся системы среднего профессионального образования.

сти, на установление соответствия — по 10 % каждого, то есть по шесть заданий соответственно.

При разработке тестов использовались общепринятые в тестологии критерии:

✓ валидность (действенность) — способность измерять параметры, которые разработчиками тестовых заданий определены как доминирующие;

✓ надежность — точность измерения, определяемая воспроизводимостью полученных результатов тестирования на том же контингенте испытуемых, а также при использовании других методов контроля, но с одинаковыми параметрами оценки;

✓ однозначность — обучающиеся одинаково понимают содержание тестовых заданий.

При проверке на валидность тесты подвергались общественно-профессиональной экспертизе региональными учебно-методическими объединениями (РУМО) по укрупненным группам профессий и специальностей. Задачами общественно-профессиональной экспертизы являются анализ соответствия требований образовательных программ к умениям и знаниям содержанию тестового задания, видов тестовых заданий их количественному соотношению, соответствие формулировок вопросов тестовых заданий требованиям программного комплекса АСТ-Тест.

Реализация задач общественно-профессиональной экспертизы предполагала два подхода: результативный и процессуальный. *Результативный подход* (экспертиза по результату) — анализ соответствия тестовых заданий требованиям программного комплекса АСТ-Тест. *Процессуальный подход* заключался в выявлении повторяемости отклонений от нормы и разработке способов их корректировки.

Важным компонентом общественно-профессиональной экспертизы как системы выступают методы экспертной оценки по предложенным критериальным матрицам. Основными методами, апробированными в рамках разработки контрольно-измерительных материалов оценки качества теоретической подготовки, являются:

✓ индивидуальная экспертная оценка педагогом — разработчиком тестовых заданий;

✓ метод групповых экспертных оценок (метод Дельфи) — коллективная внешняя экспертная оценка педагогами региональных учебно-методических объединений (РУМО) по укрупненным группам профессий и специальностей.

Таким образом, разработанные тесты имеют четкую структуру, выраженную в логически правильном и технологически точном построении вопросов, и коррелируются с заданными критериями.

С 2014 года дистанционный экзамен с использованием программного комплекса АСТ-Тест проводится институтом в рамках проверок в части осуществления федерального контроля качества образования в отношении профессиональных образовательных организаций управлением по контролю и надзору в сфере образования министерства образования Нижегородской области. За четыре года в дистанционном экзамене приняли участие более 600 обучающихся системы среднего профессионального образования. Содержание всего массива тестов (информационная база данных тестовых заданий, размещенных на сервере института) составляет более 4 тысяч тестов по 12 укрупненным группам профессий и специальностей, реализуемых в системе среднего профессионального образования Нижегородской области.

Качественные показатели дистанционного экзамена оказались выше показателей результатов дифференцированных зачетов и экзаменов, сдаваемых обучающимися в традиционной форме. Анкетирование обучающихся и родителей экспериментальных групп показало, что 65 % обучающихся отдали предпочтение компьютерному тестированию, 9 % высказались за традиционную форму проведения, для 26 % обучающихся форма конт-

Разработанные тесты имеют четкую структуру, выраженную в логически правильном и технологически точном построении вопросов, и коррелируются с заданными критериями.

роля не имела значения. При этом все участники опроса высказали принципиально важное суждение о том, что система обработки результатов дистанционного экзамена в программном комплексе АСТ-Тест исключает субъективность в оценке знаний и умений.

В программном комплексе АСТ-Тест используется 100-балльная шкала оценивания: до 49 % правильных ответов — неудовлетворительно; до 69 % — удовлетворительно; 70—89 % — хорошо; 89—100 % — отлично.

Оценка результата освоения содержания образовательных программ дифференцирована точностью измерения в соответствии с параметрами оценочной шкалы. Программные средства АСТ-Тест позволяют варьировать тестовые задания, генерировать их методом случайной выборки, количество различных вариантов тестовых заданий практически неограниченно. Таким образом, исключается списывание. Обучающиеся могут видеть результаты сразу после дистанционного экзамена, анализировать ошибки, допущенные при выполнении тестовых заданий, принимать решение о возможных вариантах их ликвидации, выстраивать индивидуальные рейтинги испытуемых.

Репрезентативная выборка (89 % обучающихся, участвующих в дистанционном

экзамене, справились с тестовыми заданиями) подтверждает гипотезу исследования Центра о возможности внедрения разработанных контрольно-измерительных материалов оценки качества результа-

тов теоретической подготовки обучающихся с использованием программного комплекса АСТ-Тест в образовательную практику.

На наш взгляд, компьютерное тестирование — средство оптимизации процесса организации оценки качества теоретиче-

ской подготовки обучающихся. Применение программного комплекса АСТ-Тест требует минимальных затрат времени и усилий на организацию контроля знаний, но при этом существенно возрастает эффективность управления качеством обучения, так как осуществляются основные направления контроля: проверка знаний и умений обучающихся на соответствие требованиям федерального государственного образовательного стандарта; входной (нулевой) контроль уровня знаний; текущий (тематический), рубежный, итоговый контроль знаний и умений.

Образовательные организации получили возможность учитывать пробелы в теоретической подготовке обучающихся: тестовые задания разработаны таким образом, что они наиболее полно охватывают все разделы междисциплинарных курсов и учебных дисциплин, что дает возможность контролировать освоение студентами всего объема подготовки по профессиям и специальностям, корректировать на этой основе содержание образовательных программ.

Использование программного комплекса АСТ-Тест позволило:

✓ создать универсальную технологию разработки и спецификации тестовых заданий для оценки качества теоретической подготовки обучающихся;

✓ подготовить творческие группы педагогов, которые по единой методике способны разрабатывать и экспертировать контрольно-измерительные материалы в региональной системе профессионального образования;

✓ скомплектовать информационную базу тестовых заданий по междисциплинарным курсам и учебным дисциплинам укрупненных групп профессий и специальностей, реализуемым в региональной системе образования;

✓ проводить комплексную оценку качества освоения обучающимися образовательных программ, выстраивать рейтинги образовательных организаций.

Программные средства АСТ-Тест позволяют варьировать тестовые задания, генерировать их методом случайной выборки, количество различных вариантов тестовых заданий практически неограниченно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года // URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
2. Постановление Правительства Российской Федерации «Об утверждении Правил осуществления контроля и надзора в сфере образования» № 116 от 20 февраля 2007 г. // URL: <http://legalacts.ru/doc/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-20022007-n-116/>.
3. Большой словарь иностранных слов / С. М. Локшина, В. Ф. Корицкий. — М. : ЮНВЕС, 2001— 784 с.
4. Концепция общероссийской системы оценки качества образования // Вестник образования России. — 2007. — № 15. — С. 18—29.
5. *Симонов, В. П.* Педагогическая диагностика в образовательных системах / В. П. Симонов. — М., 2010. — 264 с.
6. *Фролова, В. Н.* Качество теоретической подготовки учащихся: разработка унифицированной системы оценки / В. Н. Фролова, Л. Н. Шилова // Среднее профессиональное образование. — 2017. — № 4. — С. 25—28.
7. *Фролова, В. Н.* Методика оценки качества теоретической подготовки обучающихся в инновационной среде профессиональных образовательных организаций / В. Н. Фролова [и др.] // Человек и образование. — 2016. — № 4 (49). — С. 149—154.

ВНУТРИШКОЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ В РЕАЛИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО КОНТРАКТА



А. П. МАХОВ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и практики
управления образованием НИРО
mahov63@mail.ru



М. В. ФЕДОТОВА,
кандидат экономических наук,
доцент кафедры теории и практики
управления образованием НИРО
fedotovpochta@rambler.ru

В статье рассматриваются вопросы внутришкольного контроля и возможности использования его результатов при реализации условий эффективного контракта педагогических работников.

The article is aimed to consider issues of intra school control and the possibility of using the results intra school control in the formation of effective conditions of contract educational workers.

Ключевые слова: *управление, внутришкольный контроль, эффективный контракт*

Key words: *management, intra school control, effective contract*

Вопросам внутришкольного контроля посвящено много исследований, однако в целом его можно охарактеризовать как комплексную диагностику с целью выявления проблем и профессионально-педагогических дефицитов в работе педагогов в совокупности с процессом формирования оценки достижений результатов обучающихся согласно требованиям ФГОС. То есть деятельность руководителя (администрации школы) в данном направлении в большей степени носит характер диагностирования и оценки результатов и качества осуществления процесса обучения.

На основе анализа результатов деятельности педагогических работников, их роли в достижении результатов обучения учащихся руководителем должны приниматься решения о материальном стимулировании педагогических работников. Для многих руководителей общеобразовательных организаций основным остается вопрос о том, что является результатом профессиональной деятельности педагога и как его измерить.

В этих условиях особую актуальность приобретает правильное построение системы внутришкольного

контроля как инструментальной основы управления достижением профессиональных результатов деятельности педагогических работников на основе их диагностики, анализа и оценки, как этого требует

эффективный контракт [1]. Одним из факторов, поддерживающих решение поставленной задачи, выступают модернизация системы внутришкольного контроля, его переориентация на измерение и оценку результатов деятельности и их использо-

вание в качестве информационной основы принятия управленческих решений для развития образовательной организации.

Выявление и измерение результатов деятельности педагога достаточно проблематичны по ряду обстоятельств: не все результаты поддаются измерению; отсутствует необходимый инструментарий для измерения; трудно отделить и оценить собственно вклад педагога в формирование демонстрируемых учеником образовательных результатов и др. Данная проблема усугубляется тем, что полученные результаты профессиональной деятельности педагогического работника необходимо дифференцировать как относящиеся либо к объему выполняемой работы за ставку заработной платы (базовая часть оплаты труда), либо к объему выполняемой работы сверх ставки заработной платы (стимулирующая часть оплаты труда).

При условии правильного формирования критериев оценки труда педагога и обеспечения их согласованности с критериально-оценочной базой внутришкольного контроля, одной из задач которого следует рассматривать установление соответствия результатов деятельности каждого педагога внешним и внутренним требованиям (нормам), образовательная организация может получить механизм выявления и оценки эффективности результатов профессионально-педагогической деятельности и их конвертирования в выплаты стимулирующего характера за достижение определенных профессиональных результатов [1].

При выявлении результатов и качества реализации процесса обучения педагогическими работниками можно выделить три укрупненные группы профессиональных результатов, требующих диагностики, анализа и принятия управленче-

На основе анализа результатов деятельности педагогических работников, их роли в достижении результатов обучения учащихся руководителем должны приниматься решения о материальном стимулировании педагогических работников.

ских решений в распределении средств стимулирующей части фонда оплаты труда общеобразовательной организации. Рассмотрим некоторые подходы к формированию оценки результатов деятельности педагогов по каждой группе.

Первая группа критериев и показателей отражает основные результаты работы педагогов — учебные успехи обучающихся. Традиционно в системе эффективного контракта данные результаты профессиональных достижений находят отражение в Положениях об оплате труда образовательных организаций Нижегородской области. Отметим, что необходимо выбирать такие критерии и показатели к ним, которые выявляют абсолютное значение учебных достижений, например:

✓ динамика прироста количества учащихся, получивших отметки «хорошо» и «отлично» по предметным областям (или стабильность данного критерия). Рамки эффективного контракта позволяют руководителю образовательной организации разработать свою систему оценки качества промежуточных результатов успехов обучающихся, и более достоверными результатами в данном виде внутришкольного контроля будут работы, отданные на перекрестную оценку. Кроме того, возможна дифференциация показателей по степени сложности выполняемых работ (самостоятельные, контрольные, проверочные работы, диктанты и т. п.);

✓ не только наличие, но и динамика прироста победителей олимпиад и конкурсов по разным предметным областям, по каждому педагогическому работнику персонально, по уровням проведения конкурсов и олимпиад. Работа с данным видом результатов и оценкой их качества осложнена большим количеством олимпиад в Российской Федерации, в том числе на площадках в сети Интернет, в связи с чем руководителю образовательной организации необходимо выстроить стратегию контроля за отбором

олимпиад и конкурсов в зависимости от их уровня и значимости, что должно отразиться в дифференциации оплаты труда педагога.

Однако необходимо учитывать, что в данной группе результатов слабым звеном становятся предметники так называемой второй группы сложности, где олимпиады и конкурсы представлены на всех уровнях (федеральном, региональном, местном) в меньшей степени. В этом случае их работу необходимо компенсировать анализом результатов других видов деятельности.

Вторая группа критериев может отражать результаты деятельности учителя по созданию внешних ресурсов успеха ученика. В рамках внутришкольного контроля должна производиться постоянная оценка качества уроков, внеклассных мероприятий, оснащения учебных кабинетов, разработки дидактических материалов, использования современных средств обучения, внедрения актуальных форм учебной деятельности и т. д. Однако на практике многие руководители школ отмечают, что из-за нехватки времени у директора школы либо заместителей директора планирование внутришкольного контроля в части посещения занятий и внеурочных мероприятий проводится не систематически и не создает целостной картины уровня мастерства педагогов, особенно в школах с большой наполняемостью. Многие мероприятия повторяются из года в год по старым, проверенным сценариям, и обучающимся они становятся неинтересны. Как жалуются некоторые педагогические работники, оснащение кабинетов отнимает много времени, а доплата за эту деятельность весьма незначительна в базовой части оплаты труда. Что касается методической работы, то содержание ее обширно и зачастую не находит отражения в

Необходимо выбирать такие критерии и показатели к ним, которые выявляют абсолютное значение учебных достижений.

критериальной базе по распределению стимулирующей части фонда оплаты труда общеобразовательной организации, а ограничивается формулировкой «наличие».

В целом вышерассмотренные ситуации говорят о том, что представляется сложным определить норму иной педагогической деятельности за ставку заработной платы и выявить превышение этой нормы. Такой подход может нивелировать, например, желание осуществлять качественную и комплексную разработку внеурочных мероприятий.

Исходя из обозначенной проблематики данной группы возможных результатов внутришкольного контроля и привнесения этих результатов в содержание критериальной базы стимулирующей части фонда оплаты труда, руководителю общеобразовательной организации необходимо выработать подходы к нормированию данных видов работ, изучить их количественные и качественные показатели и установить требования к организации учебных мероприятий, оснащению учебных кабинетов, что можно закрепить в локальных нормативных актах организации.

Третья группа критериев может оценивать деятельность педагога через признание его профессионализма в педагогическом сообществе. Например, могут рассматриваться:

✓ результаты участия в профессиональных конкурсах;

✓ результаты деятельности в школьной методической системе;

✓ уровень разработки, апробации и внедрения авторских программ;

✓ результаты прохождения специализированной подготовки / переподготовки вне рамок обязательной курсовой подготовки;

✓ уровень и значимость публикаций

или результаты участия в инновационных разработках.

Данная группа критериев нуждается в тщательной проработке показателей и их оценке. Так, например, руководителю необходимо обратить внимание не только на участие или уровни проведения профессиональных мероприятий, но также на частоту участия или значимость мероприятия для общеобразовательной организации; оценить степень затрат на подготовку и соотнести их с профессиональными итоговыми результатами.

Особый интерес для рассмотрения представляет такое направление деятельности, как методическая работа педагога, в том числе ее виды: организация деятельности по изучению новых образовательных программ, вариантов учебных планов, изменений в образовательных государственных стандартах; использование новых педагогических технологий, современных форм и методов обучения и воспитания. Для многих руководителей данный вид работ относится к выполнению должностной инструкции, и это носит обоснованный характер, однако мы понимаем: не все педагоги в своей работе качественно осуществляют эти виды деятельности. Через планирование внутришкольного контроля и посещение занятий, анализ документации возможны выявление и оценка качества осуществления данных видов деятельности и внесение их в стимулирующую часть.

В заключение хотелось бы отметить, что вопрос модернизации внутришкольного контроля в образовательной организации и выстраивания его взаимосвязи с эффективным контрактом основывается на четком разделении трудовых функций работника, относящихся к норме работ за ставку заработной платы, и видов деятельности, выходящих за рамки общепринятых представлений о должностных обязанностях педагогов. Этот процесс тесно связан с выявлением и фиксированием

Особый интерес для рассмотрения представляет такое направление деятельности, как методическая работа педагога.

направлений и видов деятельности педагогических работников, объемных показателей работы и их превышения. Дело это трудоемкое, длительное, однако в конечном результате у руководителя обще-

образовательной организации и педагогического коллектива появляется целостное представление о взаимозависимости профессионализма и динамики результативности обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Распоряжение Правительства РФ № 2190-р от 26 ноября 2012 года «Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012—2018 годы».

2. Эффективный контракт. Показатели эффективности деятельности педагогических работников школьного образования : методические рекомендации / разработ. : М. В. Федотова, Е. Н. Гольникова ; под общ. ред. Н. Ю. Бармина. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2015. — 187 с.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет издания:**

Шуваева Н. Ю. Рисование — линейная графика. Технология развития линейно-графических навыков у детей старшего дошкольного возраста: Методическое пособие: В 2 ч. Ч. I. 134 с.

В издании представлено подробное методическое руководство по реализации технологии развития линейно-графических навыков у детей старшего дошкольного возраста.

В методическом пособии рассматриваются психофизиологические и психолого-педагогические аспекты технологии развития линейно-графических навыков у детей; даются рекомендации по проведению педагогической диагностики сформированности у дошкольников линейно-графических навыков.

Пособие адресовано педагогам ДОО, а также родителям и воспитателям центров поддержки развития детей.

Шуваева Н. Ю. Рисование — линейная графика: технология развития линейно-графических навыков у детей старшего дошкольного возраста: Методическое пособие: В 2 ч. Ч. II. 312 с.

Во второй части методического пособия представлен перспективный план занятий с детьми старшего дошкольного возраста, даны подробные конспекты занятий по технологии «Рисование — линейная графика». Занятия построены в игровой, увлекательной форме, при которой ребенок не испытывает перегрузок, воспринимаемая обучение как игра.

Пособие адресовано воспитателям ДОО, родителям, педагогам центров поддержки развития детей, организаторам кружковой работы.



Повышение квалификации педагогических кадров



КОНСТРУИРОВАНИЕ СЕТЕВОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Т. Б. ВОЛОБУЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, проректор по научно-педагогической работе
Донецкого института последипломного педагогического
образования, член-корреспондент Международной
академии наук педагогического образования
ironayka@yandex.ru

В статье рассматривается сетевая модель повышения квалификации педагогических кадров. Ее ядром является профессиональное и личностное развитие педагога. Каждый элемент отражает тенденции развития образования и общества, инновации и творческий поиск. Результатом функционирования модели являются творческие разработки педагогов, воплощение сетевых проектов, авторские программы и пособия, которые в конечном итоге влияют на повышение качества знаний школьников.

The article considers the network model of professional training of pedagogical personnel. Its core is the professional and personal development of the teacher. Each element represents the development trend of education and society, innovation and creative search. Creative development of teachers, the embodiment of network projects, programs and allowances are the result of the functioning of the network organization of training

Ключевые слова: *сеть, сетевая организация, сетевое взаимодействие, система повышения квалификации, модель*

Key words: *net, net organization, net interaction, the system of improving of the qualification, model*

Современный мир характеризуется различными социальными трансформациями, которые привели к развитию новой социальной структуры — «сетевого сообщества». Информационно-коммуникационные технологии стали активным средством всех видов деятельности. Цифровые нововведения появились во всех сферах жизни. Стремительно разви-

ваются электронные бизнес, культура, образование, расширяется интернет-аудитория. Информационные технологии позволяют моделировать новые подходы к обучению, новые виды коммуникаций. Образование перестало зависеть от времени и расстояния.

Различные аспекты подготовки педагогических кадров к использованию ИКТ

в учебном процессе школы, развития информационной культуры участников учебного процесса рассматривались С. Л. Степановым, Н. С. Анисимовой, С. А. Бешенковым, А. В. Хуторским, Н. И. Гендиной, И. А. Зимней, Н. Б. Зиновьевой, В. А. Кайминым, С. Д. Каракозовым и др.

Открытое образование также стало объектом исследований ученых и практиков. Особенности цифрового обучения рассматривали Ю. В. Исаев, Е. С. Полат, В. П. Тихомиров, С. Л. Каплан, С. Л. Лобачев, В. И. Солдаткин (интеграционные аспекты, теоретические подходы, виртуальные сообщества, учебные цифровые комплексы); Е. А. Ахромускин, А. В. Беляков, С. И. Маслов, В. Ф. Очков (создание и использование электронного учебного контента); А. А. Андреев, В. И. Солдаткин, С. А. Щенников, А. А. Поляков (условия эффективного обучения в интернете, основы электронной дидактики); А. В. Соловов (аспекты цифрового обучения, технологии дистанционного образования); А. Г. Чернявская, С. А. Щенников, А. А. Вербицкий, А. Г. Теслинов (тьюторинг в системе дистанционного образования); Д. Ш. Матрос (внедрение телекоммуникационных и сетевых технологий в образование); С. И. Змеев, М. Т. Громкова, А. М. Новиков, С. Г. Вершловский, А. А. Бодалев (проблематика андрагогики) и др.

Однако несмотря на большое количество трудов, посвященных использованию информационно-коммуникационных технологий в различных сферах образования, проблема организации педагогического процесса с использованием интернет-ресурсов, сетевого обучения нуждается в постоянном анализе. Стремительное наращивание информационных потоков и сетевых инструментов актуализирует ее дальнейшую разработку на научно-теоретическом и практическом уровнях.

Мобильное обучение как направление открытого образования увеличивает свою популярность; в качестве средств обучения используются мобильные беспро-

водные устройства. Интенсивно растет и технологическая насыщенность гаджетов: технология высокоскоростного беспроводного доступа WiMAX расширяет возможности мобильного обучения; использование облачных и кинект-технологий, интерактивных досок и столов расширяет рамки педагогического моделирования и методического конструирования в учебном процессе. Проектировать в большом количестве целевые учебные цифровые среды позволяют электронные обучающие системы, интерактивные учебники, видеоресурсы учебно-развивающего содержания.

Изменения в системе общего образования создают новые образовательные потребности педагогических кадров, что влечет за собой обновление содержания и форм непрерывного педагогического образования. Современный педагог должен владеть аналитическими, проектными, исследовательскими компетенциями, легко ориентироваться в информационном пространстве [2, с. 9]. Донецкий институт последипломного педагогического образования разработал и внедряет *сетевую модель повышения квалификации работников образования* (см. схему на с. 74).

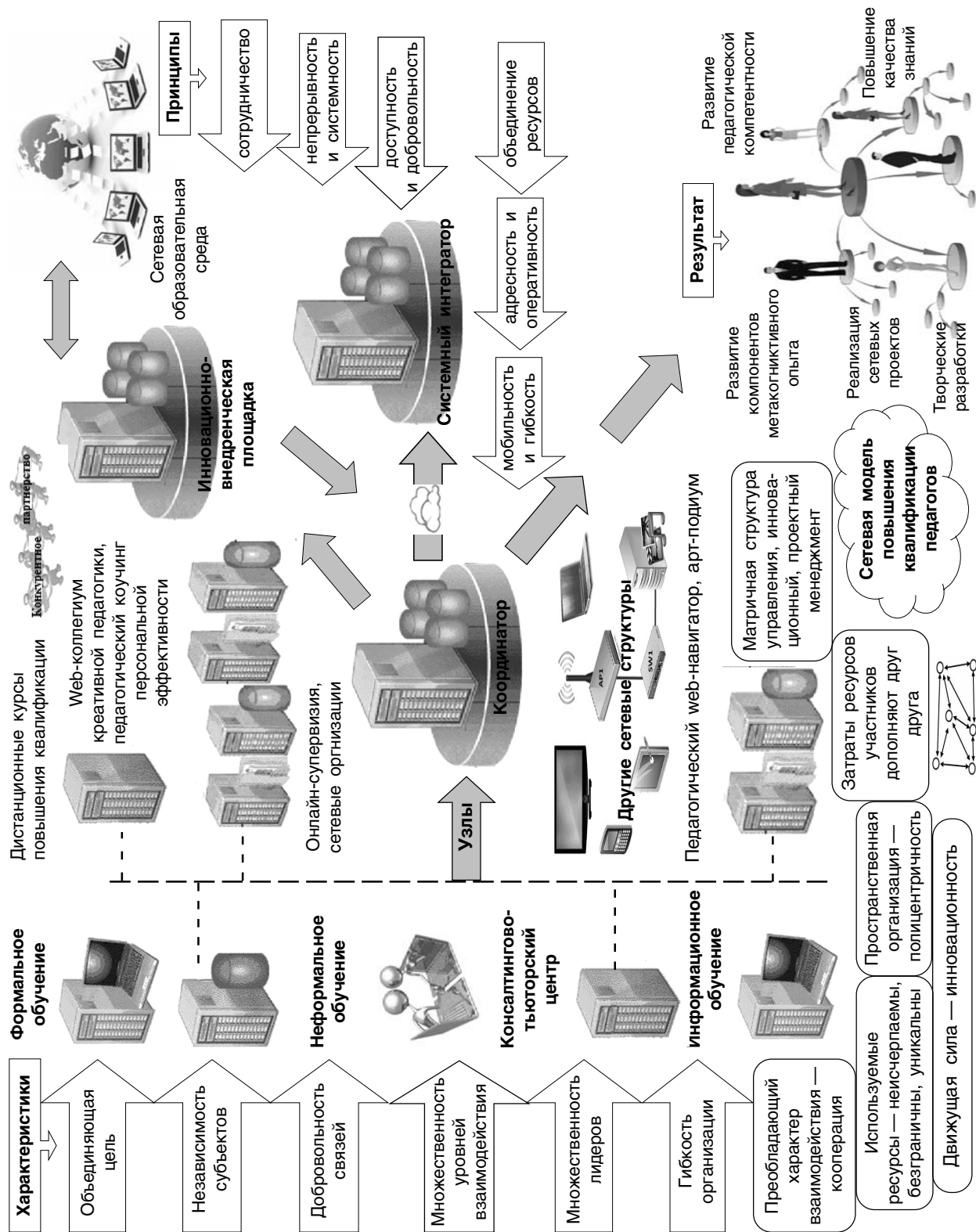
Сеть — это коммуникация, коммутируемое и связанное целое; это конструкция, которая обеспечивает синхронизацию процессов, коммуникаций и др. [5, с. 43].

В конструкцию сети входят:

- ✓ нормативно-правовое обеспечение;
- ✓ организационно-техническое сопровождение;
- ✓ система коммуникаций участников сети;
- ✓ узлы сети;
- ✓ система отношений (управление, распределение ролей и работ, соблюдение авторского права и др.);
- ✓ учебно-развивающий контент;
- ✓ системное администрирование.

Изменения в системе общего образования создают новые образовательные потребности педагогических кадров, что влечет за собой обновление содержания и форм непрерывного педагогического образования.

Сетевая модель повышения квалификации педагогических работников



Анализ сайтов сети Интернет показал многообразие моделей сетевого обучения, их востребованность, векторы развития, отдельные недостатки как конструктивно-го, так и педагогического характера. Главным преимуществом такого обучения, на наш взгляд, является повышение конкурентоспособности образовательных услуг.

Термин «сетевой» начали использовать в педагогической практике в последней четверти XX века.

Ю. А. Конаржевский заимствовал из экономической науки метод сетевого планирования.

А. И. Адамский рассмотрел сетевое взаимодействие в образовании и выделил его характеристики. По его мнению, в центре находится не информация, а «персона» и «событие». При этом «персонами» могут быть авторские творческие группы, коллективы, инициативные команды. «Событие» ориентирует на решение определенной задачи [1].

Социолог М. М. Чучкевич в своих работах дал определение сетевой организации и описал ее основные характеристики. По его мнению, «сетевая организация — это объединение независимых индивидов, социальных групп и / или организаций, действующих скоординированно на продолжительной основе по достижению согласованных целей и имеющих общий корпоративный имидж и корпоративную инфраструктуру» [8, с. 54].

На основании анализа сетевых образовательных структур мы выделяем следующие *тенденции* развития сетевых форм взаимодействия:

✓ меняются субъекты сети: от учебных заведений, образовательных организаций — к творческим группам, проектным бригадам, инициативным командам и др.;

✓ увеличивается разнообразие участников сетевого взаимодействия: партнерскими группами становятся всевозможные сообщества, мобильные группы;

✓ растет уровень виртуальности сетевого взаимодействия: в первых сетевых

объединениях взаимодействие носило реальный характер — сейчас виртуальные участники вступают в виртуальное партнерство;

✓ изменяется содержание потребляемых ресурсов: ранее они представляли собой преимущественно дидактическую монопредметную информацию, а сейчас — интегрированный инновационный продукт;

✓ эволюционируют формы распространения инновационного опыта:

от централизованного репродуктивного продвижения — к многовекторной диссеминации.

Разработанная Донецким ИППО сетевая модель создана в *целях*:

✓ усиления информационного обеспечения поисково-исследовательской, экспериментальной, методической работы педагогов;

✓ постоянного расширения информационного поля образовательными, методическими, развивающими ресурсами, повышения их доступности и эффективности использования;

✓ развития информационной компетентности педагогов.

В этой модели используются три *сетевых подхода* к повышению профессиональной компетентности педагогов:

✓ дистанционные курсы повышения квалификации на платформе Moodle через систему блогов, видеоконференций и вебинаров;

✓ сетевой менеджмент профессионального развития педагогов, основанный на интернет-коммуникациях (сетевые организации, web-коллегиум креативной педагогики, педагогический коучинг персональной эффективности, онлайн-супервизия и т. д.);

✓ сетевой подход для обеспечения неформального и информального образования педагогов, повышения их профессионализма (педагогический web-навигационный

Анализ сайтов сети Интернет показал многообразие моделей сетевого обучения, их востребованность, векторы развития, отдельные недостатки как конструктивного, так и педагогического характера.

тор для профессионального совершенствования и саморазвития, арт-подиум).

Сетевая образовательная среда формируется на основе психолого-педагогических концепций, а также средо-ориентированного подхода в обучении.

Рассмотрим алгоритм построения сетевой модели повышения квалификации педагогов. На первом этапе выбирается «пространство». Как показывает анализ функционирующих сетевых образовательных организаций, для последиplomного (дополнительного профессионального) педагогического образования наиболее оптимальной является *динамическая сеть*. Она представляет собой совокупность организационных единиц, взаимодействующих в общем пространстве. ИППО в такой сети выполняет роль *системного интегратора*, или системного администратора, ресурсов.

Второй этап — выбор формы организации сетевого взаимодействия. Рассмотренные нами динамические сети массово используют *сетевые проекты*. Для выполнения конкретного задания формируются дочерние организации — владельцы необходимых ресурсов. Для достижения конкретного результата они планируют совместную деятельность и распределяют полномочия. Сетевой проект оптимально подходит для повышения квалификации педагогов, их профессионального развития, так как ключевым условием взаимодействия нам представляется реализация индивидуального подхода через

В условиях сетевого взаимодействия каждый педагог может участвовать в любых сетевых акциях, инициировать новые проекты.

построение индивидуальных маршрутов и дорожных карт обучения.

На третьем этапе выбираются учебные заведения, которые станут инновационными площадками (ИП) внедрения разработок института.

В общую структуру сети входят узлы «координатор», «системный интегратор», «ИП» и все образовательные учреждения региональной системы образования.

В данной модели педагог занимает центральное место как активный участник взаимодействия, полноправный партнер, проектировщик своего обучения и развития. Именно поэтому сетевая модель основана на следующих *принципах*: сетевое партнерство, системность, непрерывность, доступность, инновационность, объединение ресурсов, индивидуальный подход, мобильность и гибкость.

В условиях сетевого взаимодействия каждый педагог может участвовать в любых сетевых акциях, инициировать новые проекты. Практика показала, что наиболее популярными видами работ в сети у работников образования являются инновационное проектирование, педагогическое моделирование, экспериментальные исследования, участие в творческих мастерских, web-дискуссиях, облачных инсталляциях, посещение интернет-выставок и виртуальных методических гостиных.

Функционирование сетевой модели повышения квалификации строится на положениях педагогической инноватики [4].

На основе рекомендаций исследователей сетевых организаций сформулируем *базовые характеристики* сетевой модели повышения квалификации педагогических кадров:

✓ *Общая цель*. Использование общих ресурсов позволяет оптимизировать работу каждого участника сети. Общая цель объединяет личные интересы каждого и достигается в процессе сетевого взаимодействия.

✓ *Независимость участников*. Каждый член сетевой организации следит, чтобы не появился конфликт интересов, свободно выставляет свои приоритеты, несет ответственность за результаты работы, так как заинтересован в достижении общей цели. Свобода носит относительный характер, потому что реализуется внутри общего взаимодействия при достижении общей цели.

✓ *Добровольные связи*. Так как члены сетевой организации независимы, то структура может оперативно изменяться

по запросам и потребностям, объединяя участников в новые целевые группы.

✓ *Многофакторность взаимодействия.*

Сетевое взаимодействие инициируется по потребностям, актуальности и целенаправленности. Множественность связей реализуется за счет того, что каждый член сетевой организации может контактировать с любым сотрудником для эффективного решения задачи.

✓ *Большое количество лидеров.* В сетевом сообществе каждый участник выполняет разные роли. Лидерство обеспечивается наличием необходимого в данный момент ресурса и готовностью его предоставить для решения актуальной проблемы. Один и тот же педагог может быть подчиненным в рамках выполнения одного задания и лидером — в другом процессе.

✓ *Гибкость.* Для повышения эффективности работы количество партнеров в сетевой модели может меняться. Для достижения цели членство может быть присвоено как конкретным людям, так и организациям, группам.

Наиболее значимыми особенностями сетевого подхода в повышении квалификации педагогов являются:

✓ управление — матричное конструирование, инновационный, проектный менеджмент;

✓ взаимодействие — интерактивное, корпоративное;

✓ ресурсы — уникальные, неограниченные, дополняющие друг друга;

✓ стимулирование — установка на успех;

✓ направленность — инновационный поиск;

✓ результат — повышение конкурентности, развитие каждого члена сетевой организации.

Сетевое взаимодействие представляет собой систему связей, которая дает возможность создавать, исследовать, продвигать новые модели педагогической практики, управленческие нововведения, педагогические инновации. Это совмест-

ное использование ресурсов на правах партнерства [3, с. 113].

Сетевая модель повышения квалификации педагогических работников представляет целый комплекс дополнительных возможностей:

✓ неформальные коммуникации по профессиональной тематике, обмен опытом;

✓ создание новых ассоциаций, профессиональных клубов, рабочих групп для целевой разработки нововведений, совместных проектов;

✓ пополнение ресурсной базы;

✓ вовлечение в сотрудничество социальных партнеров;

✓ интеграция профессиональных навыков и знаний научных и практических работников при сетевом взаимодействии;

✓ большая массовость аудитории при открытых образовательных мероприятиях;

✓ создание и использование педагогических видеотек, мультимедийных учебных материалов;

✓ организация независимых экспертиз разработанных инновационных материалов, расширенная их апробация;

✓ творческая реализация инициативных групп по новым направлениям работы;

✓ расширение корпуса тренеров, привлечение зарубежных преподавателей при проведении web-занятий, скайп-тренингов, телемостов, видеомастер-классов;

✓ создание сети виртуальных лабораторий.

Рассмотрим функциональное поле трех основных узлов сетевой модели [6].

Базовые функции узла «координатор» (ИППО):

✓ согласование деятельности с органами управления образованием, обеспечение соответствия содержания обучения направлениям развития региональной образовательной системы;

Сетевое взаимодействие представляет собой систему связей, которая дает возможность создавать, исследовать, продвигать новые модели педагогической практики, управленческие нововведения, педагогические инновации.

- ✓ создание рекламного проспекта образовательных услуг;

- ✓ обоснование сетевой модели повышения квалификации педагогических кадров, прогнозирование результатов, учет рисков;

- ✓ разработка учебных программ, планов;

- ✓ подготовка пакета нормативных документов, методических алгоритмов, координирующих сетевое взаимодействие;

- ✓ проектирование корпоративного обучения, индивидуальных маршрутов обучения педагогов согласно профессиональным запросам;

- ✓ создание научно-методического сопровождения обучения педагогических кадров;

- ✓ организация тьюторинга;

- ✓ мониторинг качества сетевого повышения квалификации;

- ✓ презентация результатов работы в онлайн периодических изданиях, на е-конференциях, web-чтениях, вебинарах и т. д.

Базовые функции узла «системный интегратор» (методические службы):

- ✓ организационное сопровождение сетевого повышения квалификации, выбор формата курсов, методическая поддержка практических занятий;

- ✓ отслеживание в процессе сетевого взаимодействия появляющихся проблем и новых образовательных потребностей педагогов;

- ✓ участие в подготовке технических заданий, пакета договоров, регламента сетевых работ;

- ✓ мониторинг повышения профессионализма педагогических кадров, создание банков инновационного опыта, диагностика профессиональных затруднений;

- ✓ создание методического обеспечения повышения квалификации педагогов;

- ✓ координация работы сетевых творческих групп, ассоциаций, методическая

и психологическая поддержка сетевого взаимодействия;

- ✓ инсталляция достижений сетевого обучения для привлечения новых участников, партнеров, сподвижников новых сетей;

- ✓ создание новых ресурсов;

- ✓ диссеминация перспективного опыта сетевого обучения педагогов;

- ✓ презентация результатов работы в периодических онлайн-изданиях, на е-конференциях, web-чтениях, вебинарах и т. д.

Базовые функции узла «ИП» (базовые образовательные учреждения, школы-лаборатории):

- ✓ аудит ресурсов и возможностей учебного заведения в рамках внедрения и продвижения инновации;

- ✓ организация корпоративного обучения педагогических кадров, его нормативное и техническое обеспечение;

- ✓ создание условий для корпоративного обучения педагогов учебного заведения, мотивация непрерывного образования;

- ✓ выбор партнеров для сетевого взаимодействия в рамках повышения квалификации педагогических кадров;

- ✓ создание проектных команд, фокус-групп, творческих мастерских для реализации задач сетевого взаимодействия;

- ✓ разработка регламентов работы в сети на школьном уровне по всем направлениям последипломного педагогического образования;

- ✓ диагностика сетевого взаимодействия узла, статистический отчет о проведенных работах и мероприятиях;

- ✓ создание благоприятных психолого-педагогических, организационно-технических условий для внедрения инновации;

- ✓ насыщение своего сайта новыми учебными материалами, инновационными разработками, презентациями нововведений.

Результатом сетевого партнерства педагогов в рамках повышения квалификации становится не только рост профес-

Базовые функции узла «системный интегратор» (методические службы): организационное сопровождение сетевого повышения квалификации, выбор формата курсов, методическая поддержка практических занятий.

сионализма и личностное усовершенствование педагогов, но и значительное развитие информационной и социальной компетентности:

✓ готовность работать с большими объемами информации;

✓ умение критически отбирать и применять учебную информацию;

✓ способность строить информационные модели и исследовать их;

✓ способность использовать разные гаджеты и программные среды для обработки информации;

✓ готовность работать в команде, выполняя разные функции;

✓ способность определять цель коммуникации, применять эффективные стратегии общения по ситуации;

✓ готовность совместно ставить задачи, планировать сетевое взаимодействие, оценивать свой вклад в общую работу;

✓ умение продуктивно сотрудничать, брать на себя ответственность, проявлять инициативу, достигать консенсуса;

✓ способность управлять своим обучением и саморазвитием.

Результатом функционирования сетевой организации повышения квалификации являются также творческие разработки педагогов, воплощение сетевых проектов, авторские программы и пособия, которые в конечном итоге влияют на повышение качества знаний школьников.

Таким образом, в настоящее время образовательное пространство активно пополняется цифровыми ресурсами. Информационные сети становятся результатив-

ным инструментом его развития. Сетевое взаимодействие педагогов, организованное в системе их непрерывного образования, является ответом на вызовы времени, повышает познавательную и творческую активность обучающихся, усиливает интерактивность и мультимедийность педагогического процесса.

Представленная сетевая модель повышения квалификации педагогических кадров успешно внедряется в последипломном педагогическом образовании на региональном уровне. Она представляет собой интеграцию лучших образовательных ресурсов, сетевые узлы, новые уровни коммуникаций в формальном, неформальном, информальном обучении педагогов. Сетевая образовательная среда, нацеленная на акме-развитие всех категорий педагогических работников, обладает такими ключевыми свойствами, как адаптивность, гибкость, доступность, интегрированность. Ресурсная база постоянно пополняется. В ней отражены самые последние педагогические новации, результаты научных исследований, перспективный педагогический опыт. Материалы носят опережающий характер и направлены на обеспечение эффективных видов учебной деятельности. Результативность модели подтверждается авторскими разработками педагогов, сетевыми проектами, высоким уровнем удовлетворенности слушателей курсов повышения квалификации.

Результатом функционирования сетевой организации повышения квалификации являются творческие разработки педагогов, воплощение сетевых проектов, авторские программы и пособия.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Адамский, А. И.* Методические рекомендации для региональных органов управления образованием по организации сетевого взаимодействия инновационных общеобразовательных учреждений / А. И. Адамский // URL: <http://eureka.com>.
2. *Бармин, Н. Ю.* Повышение квалификации педагогических работников как условие формирования человеческого капитала инновационного развития / Н. Ю. Бармин // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 4—11.
3. *Василевская, Е. В.* Понятия «сетевой подход» и «человек» как объекты социально-философского осмысления / Е. В. Василевская // Нижегородское образование. — 2014. — № 1. — С. 115—121.

4. Данилов, С. В. Основные факторы инновационного развития постдипломного педагогического образования / С. В. Данилов // Нижегородское образование. — 2014. — № 4. — С. 57—61.

5. Митрофанов, К. Г. Сетевые взаимодействия образовательных учреждений и организаций в процессе реализации образовательных программ. Проектирование и управление / К. Г. Митрофанов, А. Г. Каспржак, А. А. Пинский [и др.]. — М. : Альянс-Пресс, 2004. — 268 с.

6. Ромашкина, А. И. Повышение профессионального мастерства педагогов в условиях сетевой модели методической работы / А. И. Ромашкина // Нижегородское образование. — 2014. — № 2. — С. 186—190.

7. Савина, Н. М. Технология обучения педагогических кадров посредством организации сетевого взаимодействия школ и системы повышения квалификации как условие эффективности инновационных преобразований в системе образования / Н. М. Савина // URL: http://yandex.ua/elck/jsredir?from=yandex.ua%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=724.Cf98zXfccAn3zZlwaDkH_1ldFi9HiB9POIOI1VE1n1-VpEucxFZx2niy0gjBkajztLZUPvr96XXIZC.

8. Чучкевич, М. Основы управления сетевыми организациями / М. Чучкевич. — М. : Институт социологии РАН, 1999. — 273 с.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА*



Е. Ю. КОРЖОВА,
доктор психологических наук,
профессор, заведующая кафедрой
психологии человека
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
elenakorjova@gmail.com



А. В. МИКЛЯЕВА,
доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии человека
РГПУ им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург)
a.miklyaeva@gmail.com

* Статья подготовлена в рамках работы по ГК «Разработка механизмов аттестации педагогов-психологов», № госрегистрации 07.029.11.0001, инв. № 40/17.

В статье представлена модель определения критериев оценки уровня профессиональной квалификации педагога-психолога на основе анализа функционального и содержательного аспектов его профессиональной деятельности. Предлагается выделять инвариантные (характеризующие профессиональную деятельность в функциональном аспекте) и вариативные (характеризующие профессиональную деятельность в содержательном аспекте) критерии оценки.

The article presents a model to determine the evaluation criteria of the professional qualification for educational psychologist. Evaluation criteria are based on the analysis of functional and meaningful aspects of the psychologist's professional activity. Proposed invariant (characterizing professional activity in a functional aspect) and a variable (characterizing professional activities in a meaningful aspect) evaluation criteria.

Ключевые слова: педагог-психолог, профессиональная деятельность, уровень квалификации, функциональный и содержательный аспекты деятельности, инвариантные и вариативные критерии оценки

Key words: educational psychologist, professional activity, level of qualification, functional and content aspects of activities, invariant and variable evaluation criteria

Эффективная оценка уровня квалификации специалиста, занятого в той или иной сфере деятельности, сегодня рассматривается не только как инструмент организационных решений, но и как важнейшее средство развития соответствующей сферы профессиональной деятельности в ее содержательном и результативном аспектах. Однако это возможно только в том случае, если критерии, применяемые для оценки уровня квалификации специалиста, соответствуют содержанию его профессиональной деятельности и отражают ее сущность [7; 9].

Применяя этот тезис к современной практике оценки уровня квалификации педагога-психолога, приходится признать, что действующая система аттестации в данной профессиональной сфере отвечает современным требованиям не в полной мере.

Во-первых, обращает на себя внимание тот факт, что оценка уровня квалификации педагогов-психологов сегодня осуществляется на основании критериев, сформулированных для педагогов и отражающих специфику педагогической деятельности. В качестве обобщенных кри-

териев рассматриваются результаты, достигнутые обучающимися (воспитанниками) в процессе развития, и показатели динамики их достижений, а также вклад аттестуемого специалиста в повышение качества образования, распространение собственного опыта, использование новых образовательных технологий [10]. Несомненно, в современных динамичных условиях развития образования психолог должен быть готов к изменениям, а значит, иметь высокий уровень квалификации [1]. Однако очевидно, что данные критерии не раскрывают содержательной специфики профессиональной деятельности педагога-психолога. Вероятно, именно по этой причине конкретные показатели, посредством которых раскрываются эти критерии, варьируются в различных регионах России.

Во-вторых, оценка уровня квалификации педагога-психолога сегодня происходит на основе предоставленных им документов, характеризующих профессиональную деятельность, в то время как реальный уровень профессиональных умений и навыков экспертной оценке не подвергается. Благодаря этому формируется тенденция к формализации оценки: часто

просто фиксируется наличие документов без внимания к качеству их содержания.

В этой связи создание системы критериев для оценки уровня квалификации педагога-психолога, которая соответствовала бы реальному содержанию его профессиональной деятельности и позволяла бы дать более или менее объективную оценку ее эффективности, сегодня является одной из приоритетных задач развития системы психологических служб в образовательных организациях. Ее решение крайне важно как минимум по двум причинам. С одной стороны, будут созданы условия для объективной оценки общепрофессиональных и профессиональных компетенций педагога-психолога. С другой стороны, у профессионального сообщества появится инструмент для актуализации ресурсов профессионального роста педагога-психолога, создания условий для рефлексии им направлений своего профессионального развития.

Однако в условиях современной российской образовательной реальности решение задачи формулирования системы критериев оценки уровня квалификации педагога-психолога сталкивается с целым рядом трудностей, в числе которых наиболее очевидной является отсутствие единых стандартов профессиональной деятельности педагога-психолога в образовательной организации. Психологические

службы в образовательных организациях функционируют уже несколько десятилетий, однако представления о целях, задачах и средствах деятельности педагога-психолога сегодня

остаются неоднозначными. Несмотря на то что в 2015 году был утвержден профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [11], призванный упорядочить деятельность педагога-психолога посредством конкретизации его трудовых функций, в реальной практике работы образователь-

ных организаций по-прежнему реализуются весьма разноречивые организационные модели его профессиональной деятельности, отсутствуют единые представления о содержании трудовых функций педагога-психолога, стандартизированные протоколы реализации психодиагностической, психопрофилактической, психокоррекционной, консультационной и просветительской деятельности.

Отметим, что, по нашему мнению, разработка единых стандартов осуществления педагогом-психологом трудовых функций, как и методическое обеспечение выработанных стандартов, является важнейшей перспективной задачей развития системы психологических служб в образовательных организациях.

В современных условиях, когда задача стандартизации деятельности педагога-психолога в образовании не решена, критерии для оценки уровня квалификации педагога-психолога должны отвечать как минимум следующим требованиям:

- ✓ соответствие специфике профессиональной деятельности педагога-психолога;
- ✓ возможность дать оценку профессиональной деятельности педагога-психолога в аспекте ее эффективности;
- ✓ избыточность, позволяющая учесть разнообразие образовательных учреждений и конкретных организационных условий, в которых работает педагог-психолог.

Рассмотрим перечисленные требования более подробно.

Специфика профессиональной деятельности педагога-психолога (как и любой другой профессиональной деятельности) может быть охарактеризована в ее содержательном и функциональном аспектах. Это позволяет использовать в качестве оснований для определения критериев оценки уровня квалификации педагога-психолога компоненты функциональной структуры деятельности, которые имеют универсальный характер вне зависимости от конкретного содержания деятельности, а также трудовые функции,

Разработка единых стандартов осуществления педагогом-психологом трудовых функций является важнейшей перспективной задачей развития системы психологических служб в образовательных организациях.

обозначенные в профессиональном стандарте педагога-психолога как содержательные компоненты его деятельности.

Практическая психология неотъемлема от психологической практики, поскольку обучение всегда имеет в качестве основы психолого-педагогическую теорию, а кроме того, любой педагог обязан быть психологически компетентным [2]. Специфика деятельности психолога в системе образования определяется прежде всего целями деятельности. В отличие от деятельности педагога, цель работы которого — обеспечить передачу определенной совокупности знаний (обучение) и достижение определенного уровня личностного развития (воспитание), цель работы психолога — создание условий для успешной реализации целей педагогической деятельности. Следует отдавать себе отчет и в том, что наименование квалификации «педагог-психолог» может затруднять выбор критериев оценки его деятельности. В действительности это не педагог, а именно профессиональный психолог, но работающий в какой-либо образовательной организации. Более того, педагог-психолог — это психолог-практик. В отличие от цели деятельности психолога-исследователя, заключающейся в познании психологии человека в процессе его жизнедеятельности и социального взаимодействия, цель деятельности психолога-практика — организация сотрудничества с ребенком, направленного на оптимизацию его жизнедеятельности и социального взаимодействия. В соответствии с целью могут быть рассмотрены многие аспекты деятельности психолога, которые зачастую сводятся к психодиагностической [12].

Функциональная структура деятельности педагога-психолога может быть охарактеризована посредством анализа основных элементов деятельности: целей, способов и конкретных средств их реализации, характеристик вовлеченных в нее субъектов и особенностей коммуникации между ними. Перечисленным элементам

соответствуют компоненты профессиональной деятельности, описанные Н. В. Кузьминой [6]: проектировочный, гностический, конструктивный, организационный и коммуникативный.

Рассматривая генезис теории педагогических (впоследствии образовательных) систем Н. В. Кузьминой, А. А. Остапенко отмечает, что, возникнув в 1970-х годах, она, дополняясь и развиваясь, постепенно охватывала все более широкие сферы образовательной реальности, что свойственно добротным гуманитарным теориям [8]. В частности и на этой основе нами была разработана методика исследования адаптационных возможностей в педагогической деятельности [5]. Так, теоретические конструкты, соотносясь с образовательной практикой, позволяют отразить реалии профессиональной деятельности на уровне измеренной индивидуальности [4].

Н. В. Кузьмина рассматривает компоненты профессиональной деятельности как ее этапы во временной последовательности. Развивая данный методологический подход посредством анализа профессиональной деятельности педагога-психолога во взаимосвязи ее компонентов на всех уровнях организации, можно охарактеризовать каждый из компонентов профессиональной деятельности в виде отдельных предпосылок к реализации трудовых функций педагога-психолога, имеющих инвариантный характер:

✓ гностический компонент деятельности (Г) отражает уровень познавательной активности специалиста, его готовность к совершенствованию профессиональных знаний, умений и навыков;

✓ проектировочный компонент (П) определяет постановку целей деятельности и проявляется прежде всего в эффективности ее планирования;

✓ конструктивный компонент (Кн) включает выбор средств осуществляемой

Цель деятельности психолога-практика — организация сотрудничества с ребенком, направленного на оптимизацию его жизнедеятельности и социального взаимодействия.

деятельности таким образом, чтобы они соответствовали актуальным целям, задачам и специфике контингента;

✓ организационный компонент (О) предполагает организацию взаимодействия с другими субъектами, вовлеченными в профессиональную деятельность;

✓ коммуникативный компонент (Км) реализуется непосредственно в общении с другими субъектами.

Возможные критерии оценки уровня квалификации педагога-психолога на основе анализа функциональных компонентов (ФК) его профессиональной деятельности отвечают требованию возможности оценки эффективности данной деятельности (таблица 1).

Таблица 1

Критерии оценки уровня квалификации педагога-психолога, характеризующие его профессиональную деятельность в функциональном аспекте

ФК	Критерии оценки уровня квалификации педагога-психолога
Г	Систематичность повышения квалификации
П	Эффективность планирования профессиональной деятельности
Кн	Эффективность деятельности по отбору, модернизации, разработке и апробации методических средств, необходимых для осуществления психодиагностики, психопрофилактики, психокоррекции, психологического консультирования и психологического просвещения, сопровождения реализации образовательных программ и психолого-педагогической экспертизы
О	Эффективность взаимодействия со смежными специалистами в контексте решения профессиональных задач, эффективность диссеминации продуктивного профессионального опыта; соблюдение этических норм
Км	Эффективность коммуникации с субъектами образовательного процесса в контексте решения профессиональных задач; эффективность профессиональной самопрезентации, создания и поддержания позитивного имиджа педагога-психолога в сознании субъектов образовательного процесса

Содержательные аспекты деятельности педагога-психолога определяются трудовыми функциями, зафиксированными в профессиональном стандарте. В его содержании охарактеризованы две обобщен-

ные трудовые функции, которые раскрываются посредством 12 частных трудовых функций [11].

Обобщенная трудовая функция А «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ» раскрывается следующими частными трудовыми функциями:

✓ психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ (СП);

✓ психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций (ПЭ);

✓ психологическое консультирование субъектов образовательного процесса (ПК);

✓ коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации (КР);

✓ психологическая диагностика детей и обучающихся (ПД);

✓ психологическое просвещение субъектов образовательного процесса (ППрsv);

✓ психопрофилактика (ППрф).

Обобщенная профессиональная функция В «Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления» представлена частными трудовыми функциями, содержательно повторяющими частные функции 3—7 обобщенной функции А, адресованные контингенту обуча-

ющихся, специфика которого зафиксирована в обобщенной трудовой функции В.

Критерии оценки уровня квалификации педагога-психолога в содержательном аспекте его профессиональной деятельности, бесспорно, должны опираться на трудовые функции, предусмотренные профессиональным стандартом. Однако анализ перечисленных трудовых функций позволяет сформулировать несколько уточнений к данному утверждению. Так, очевидно, что обобщенная трудовая функция В в целом содержательно дублирует трудовые функции педагога-психолога, раскрывающие обобщенную трудовую функцию А, по сути указывая не на особое содержание его трудовой деятельности, а на специфику контингента, с которым он работает (педагог-психолог реализует те же трудовые функции, но на «особом» контингенте).

Отдельно необходимо отметить, что реализация педагогом-психологом обобщенной трудовой функции В возможна только в том случае, если в образовательной организации присутствуют обучающиеся, составляющие данный контингент. Безусловно, отсутствие соответствующего контингента в образовательной организации не должно ставить педагога-психолога в невыгодное положение при оценке уровня его квалификации. Помимо этого при формулировании критериев оценки уровня квалификации педагога-психолога необходимо учитывать разнообразие образовательных организаций, в которых осуществляют профессиональную деятельность данные специалисты, в том числе специфику целей и задач организаций, распределения обязанностей между специалистами службы сопровождения и т. д. Специфика образовательной организации также не должна оказывать влияние на оценку уровня квалификации педагога-психолога.

В соответствии со сказанным выше при формулировании оснований для определения критериев оценки уровня квалификации педагога-психолога в содер-

жательном аспекте его профессиональной деятельности необходимо объединить содержательно близкие трудовые функции, раскрывающие обобщенные трудовые функции А и В, а также придать им статус вариативных, предполагающий необязательность оценки по каждому критерию. Эффективность реализации той или иной трудовой функции может быть оценена только в том случае, если педагог-психолог применяет ее в своей профессиональной деятельности. Тем самым реализуется и сформулированный выше принцип избыточности критериев оценки.

Критерии для оценки уровня квалификации педагога-психолога, которые могут быть предложены на основе анализа содержательных компонентов (СК) его профессиональной деятельности и отвечают требованию оценки эффективности данной деятельности, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Критерии оценки уровня квалификации педагога-психолога, характеризующие его профессиональную деятельность в содержательном аспекте

СК	Критерии оценки уровня квалификации педагога-психолога
СП	Эффективность психологического сопровождения образовательных программ
ПЭ	Эффективность деятельности по экспертизе образовательной среды
ПК	Эффективность консультационной работы с обучающимися, педагогами, родителями
КР	Эффективность коррекционно-развивающей работы с обучающимися
ПД	Эффективность психодиагностической деятельности
ППрsv	Эффективность просветительской деятельности
ППрф	Эффективность профилактической работы с обучающимися, педагогами, родителями

Подводя итоги, охарактеризуем предлагаемую в данной статье модель определения критериев оценки уровня профессиональной квалификации педагога-психолога.

Критерии оценки уровня квалификации педагога-психолога должны отражать специфику его профессиональной деятельности в содержательном и функциональном аспектах.

Функциональный аспект деятельности педагога-психолога может быть представлен ее проектировочным, конструктивным, организационным, коммуникативным и гностическим компонентами. Соответственно, инвариантными критериями для оценки уровня квалификации педагога-психолога могут стать оценка эффективности планирования собственной деятельности, подбора инструментария, взаимодействия с субъектами образовательного процесса и смежными специалистами, распространения продуктивного профессионального опыта, а также систематичность повышения квалификации.

Содержательный аспект деятельности педагога-психолога представлен семью трудовыми функциями, оценка результативности реализации которых может рассматриваться в качестве вариативных критериев определения уровня квалификации педагога-психолога. Таким образом, к числу вариативных критериев можно отнести оценку эффективности профес-

Критерии оценки уровня квалификации педагога-психолога должны отражать специфику его профессиональной деятельности в содержательном и функциональном аспектах.

сиональной деятельности психолога в области психологического сопровождения программ общего и дополнительного образования, экспертизы образовательной среды, психодиа-

гностики, психопрофилактики, психологического консультирования, психокоррекции и психологического просвещения.

В заключение отметим, что в данной статье не затрагиваются вопросы о показателях, в которых могут быть конкретизированы соответствующие критерии, а также о процедуре оценки уровня квалификации педагога-психолога. Эти вопросы носят дискуссионный характер, а их обсуждение требует отдельных статей. Соответствие критериев квалификации педагогов-психологов уровню их профессиональной подготовки [3] тоже следует рассмотреть как отдельную проблему. Однако опираясь на анализ существующей системы аттестации педагогов-психологов, можно утверждать, что в ходе аттестации экспертной оценке должна подвергаться не только документация, характеризующая результативность деятельности педагога-психолога, но и его реальная практическая деятельность в соответствии с характеристикой профессиональных умений и навыков, предусмотренных профессиональным стандартом. По итогам аттестации педагога-психолога должна быть обеспечена развернутая обратная связь от экспертов, содержащая указание на сильные стороны его профессиональной деятельности, а также на те ее аспекты, которые нуждаются в усилении, рекомендации относительно направлений повышения квалификации. Именно при соблюдении этих условий аттестация сможет превратиться из формальной оценочной процедуры в мероприятие, содействующее профессиональному росту педагога-психолога и повышению эффективности системы психолого-педагогической деятельности в образовании в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вачков, И. В.* Психолог образования в современных условиях: перспективы и риски / И. В. Вачков // Нижегородское образование. — 2014. — № 1. — С. 22—26.
2. *Вербицкий, А. А.* Образование как сфера практической психологии / А. А. Вербицкий // Нижегородское образование. — 2014. — № 1. — С. 4—10.
3. *Князева, Т. Н.* Система профессиональной подготовки практического психолога в рамках компетентностного подхода / Т. Н. Князева, Л. Э. Семенова // Нижегородское образование. — 2014. — № 1. — С. 102—108.

4. Коржова, Е. Ю. Введение в психологию жизненных ситуаций / Е. Ю. Коржова. — СПб. : Общество памяти игуменни Таисии, 2015. — 204 с.
5. Коржова, Е. Ю. Психология адаптации педагогов к профессиональной деятельности / Е. Ю. Коржова. — СПб. : Балтийская педагогическая академия, 1996. — 159 с.
6. Кузьмина, Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. — М. : Народное образование, 2002. — С. 7—52.
7. Марочкина, Е. В. Оценка и аттестация персонала организации / Е. В. Марочкина // Известия МГТУ (МАМИ). — 2008. — № 2 (6). — С. 186—188.
8. Остапенко, А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия / А. А. Остапенко // Человек. Сообщество. Управление. — 2013. — № 4. — С. 37—52.
9. Пискунова, Е. В. Аттестация педагогических работников как способ оценки профессиональной деятельности / Е. В. Пискунова, Н. Б. Лисовская, Е. А. Трощинина // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2011. — № 12. — С. 19—24.
10. Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность / утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 апреля 2014 г. № 276 // URL: <http://spbappo.ru/remository/func-startdown/608/>.
11. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» / утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н // URL: http://psyjournals.ru/files/77328/prof_standart_psychologist.pdf.
12. Хван, А. А. Проблемы методического обеспечения деятельности психологов образования / А. А. Хван // Нижегородское образование. — 2014. — № 1. — С. 22—26.



УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКТ «ИСТОРИЯ НИЖЕГОРОДСКОГО КРАЯ С ДРЕВНЕЙШИХ ВРЕМЕН ДО НАШИХ ДНЕЙ»: РАЗРАБОТКА, АПРОБАЦИЯ, ВНЕДРЕНИЕ

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

Статья посвящена нижегородской модели преподавания региональной истории в школе. В ней обобщается опыт разработки в контексте современных теоретико-методологических подходов учебно-методического комплекта (УМК) по истории Нижегородского края, его апробации и внедрения в образовательную практику.

This article focuses on Nizhny Novgorod model of teaching regional history at school. It summarizes experience of development in the context of modern theoretical and methodological approaches of the set of teaching materials on history of Nizhny Novgorod province, its approbation and implementation in educational practice.

Ключевые слова: *региональная история, учебно-методический комплект, история Нижегородского края, апробация, внедрение*

Key words: *regional history, the set of teaching materials, history of Nizhny Novgorod province, approbation, implementation*

В профессиональном сообществе активно обсуждается проблема преподавания региональной истории в условиях ФГОС. На эту тему размышляют ученые-методисты, педагоги-практики [3; 4; 13]. Она является предметом внимания участников съездов учителей истории [14], научно-практических конференций, посвященных обновлению школьного исторического и обществоведческого образования [2].

Для формирования концептуальных подходов преподавания региональной истории в современной школе несомненную ценность представляет опыт субъектов Российской Федерации, в которых уже реализуется это направление [1; 6; 12]. Данная статья посвящена нижегородской модели преподавания региональной истории. В ней представлен опыт разработки учебно-методического комплекта (УМК) по истории Нижегородского края и его внедрения в школьную образовательную практику.

Разработка УМК по региональной истории началась в январе 2013 года. Для решения этой задачи в ГБОУ ДПО НИРО была создана рабочая группа в составе

доктора исторических наук В. К. Романовского, доктора исторических наук Ф. А. Селезнева, кандидата исторических наук Б. Л. Гинзбурга и Э. С. Иткина. Созданию рабочей группы пред-

шествовали решение Координационного совета по патриотическому воспитанию граждан в Нижегородской области о подготовке УМК по истории Нижегородского края и приказ министерства образования Нижегородской области «О межведомственной рабочей группе по разра-

ботке учебно-методического комплекта по истории Нижегородского края».

При разработке УМК принципиально важным было ориентироваться на методологические подходы и идеи, заложенные в базовых документах современной общеобразовательной школы и призванные обеспечить качественный уровень учебно-методических изданий. Речь идет о федеральном государственном образовательном стандарте (системно-деятельностный подход, достижение образовательных результатов, формирование ключевых умений) [15], Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (национальный воспитательный идеал, базовые национальные ценности, формирование гражданской идентичности, способность к межнациональному и межконфессиональному диалогу) [5] и Концепции нового УМК по отечественной истории, включающей историко-культурный стандарт и определяющей научные подходы изучения истории [11].

Существенное значение для работы над УМК имели теоретические подходы, сформулированные профессором Е. Е. Вяземским: проектирование содержания курса региональной истории должно осуществляться «на основе синтеза культурно-исторического, историко-географического, социально-экономического материала с акцентом на этические нормы, обычаи, традиции, особенности повседневной жизни людей»; необходимо актуализировать опыт «становления и развития этносов, опыт их совместного проживания, взаимодействия с другими этнокультурными общностями»; важно, «чтобы федеральные и региональные компоненты содержания исторического образования, построенные на их основе учебники ис-

При разработке УМК принципиально важным было ориентироваться на методологические подходы и идеи, заложенные в базовых документах современной общеобразовательной школы.

тории не противопоставлялись друг другу, а дополняли друг друга на основе принципов интеграции, конкретизации, сопоставления фактов и теоретических положений» [3, с. 36—37].

Участникам рабочей группы предстоял большой объем работы, не имевшей аналогов в образовательной практике региона. Учебные пособия по историческому краеведению, изданные в советские и постсоветские времена, в методологическом, научном и методическом плане не могли быть ориентиром в новом деле. Кроме того, по многим аспектам и периодам нижегородской истории отсутствовали конкретно-исторические публикации и обобщающие научные исследования, что требовало привлечения первоисточников. Авторам приходилось искать ответы на множество содержательных и методических вопросов, связанных с созданием современного учебно-методического комплекта по нижегородской истории.

Работа над образовательным проектом продолжалась два с половиной года. По ее завершении УМК был направлен на рецензирование ученым-краеведам, педагогам, представителям религиозных организаций — Нижегородской епархии, Духовного управления мусульман Нижегородской области и Нижегородской еврейской общины. Полученные положительные рецензии (с некоторыми замечаниями, которые были устранены) дали возможность авторам направить учебно-методический комплект в Научно-методический экспертный совет НИРО, который дал положительное заключение по УМК и разрешил проведение его апробации в школах.

Апробация учебно-методического комплекта по истории Нижегородского края проходила в 6—9-х классах в течение 2015/2016 учебного года в 16 образовательных организациях (городских и сельских) с участием 460 учащихся.

Целью апробации было выявление степени соответствия УМК основным тре-

бованиям ФГОС и возможности использования его в образовательной деятельности. Определялись также задачи апробации:

✓ проанализировать возможности УМК для формирования предметных и метапредметных результатов обучающихся на основе разработанного диагностического инструментария (анкеты, тестовые задания, контрольные работы);

✓ дать оценку соответствия УМК ФГОС и его педагогическому потенциалу на основе разработанного диагностического инструментария для педагогов-апробаторов (оценочные матрицы, дневники апробации, аналитические отчеты);

✓ осуществить всестороннюю оценку УМК различными субъектами образовательных отношений (анкетные опросы, аналитические справки);

✓ разработать рекомендации по возможностям использования УМК в образовательной практике.

Реализация цели и основных задач апробации осуществлялась согласно плану, включавшему три этапа:

✓ *теоретико-проектировочный* (май — июнь 2015 г.), в рамках которого определялись цель, основные задачи апробации, базовые площадки, состав педагогов, разрабатывался пакет диагностических и оценочных материалов;

✓ *практический* (сентябрь 2015 г. — апрель 2016 г.), включавший реализацию основных задач апробации, проведение мониторинга хода апробации;

✓ *аналитико-обобщающий* (май — июнь 2016 г.): анализ диагностических материалов, составление отчетов и справок по результатам апробации, подведение итогов апробации.

Выделим наиболее важные результаты апробации:

✓ разработан диагностический инструментарий для педагогов-апробаторов (оце-

Работа над образовательным проектом продолжалась два с половиной года. По ее завершении УМК был направлен на рецензирование ученым-краеведам, педагогам, представителям религиозных организаций.

ночные матрицы, дневники апробации, алгоритмы представления аналитических отчетов);

✓ проанализированы возможности УМК для формирования предметных и метапредметных результатов обучающихся на основе разработанного диагностического инструментария (анкеты, тестовые задания, контрольные работы);

✓ осуществлена всесторонняя оценка УМК различными субъектами образовательных отношений на основе разработанного диагностического инструментария (анкетные опросы, аналитические справки);

✓ разработаны рекомендации по возможностям использования УМК в образовательной практике.

Из многочисленных диагностических материалов, полученных по результатам апробации, важное значение имели оценочные матрицы с пятью показателями, по которым педагогам предлагалось оценить учебно-методический комплект по 5-балльной системе:

- ✓ содержание УМК;
- ✓ структуру учебных изданий и их соответствие заявленному жанру;
- ✓ соответствие основным требованиям ФГОС;
- ✓ воспитательный потенциал УМК;
- ✓ методический и дидактический аппараты УМК.

Каждый из заявленных показателей включал целый ряд конкретных критериев.

Так, «содержание УМК» оценивалось по критериям: актуальность содержания, востребованность учебного материала; обоснованность отбора предметного содержания, его научность

и доступность, соответствие учебным целям; логика, последовательность в изложении материала; объем предложенного материала для изучения темы (достаточность / недостаточность / перегруженность малозначительными фактами, понятиями, терминами); понятийный аппарат (соот-

ветствуют ли вводимые понятия запасу знаний, опыту познавательной и практической деятельности учащихся, их потребностям и интересам); язык (соответствуют ли лексика и стиль изложения возрастным особенностям и возможностям детей); ошибки, опечатки, некорректно сформулированные фразы. Участники апробации по всем показателям достаточно высоко оценили содержательный и методический уровень разработанного УМК.

В целом апробация позволила выявить:

✓ своевременность разработки учебно-методического комплекта по истории родного края и его востребованность в системе регионального школьного образования;

✓ соответствие УМК требованиям ФГОС, новой концепции УМК по отечественной истории и историко-культурному стандарту (позволяет реализовать системно-деятельностный подход в обучении, способствует формированию учебных компетенций, служит важным фактором воспитания базовых национальных ценностей и формирования гражданской идентичности).

Кроме того, апробация продемонстрировала возможность реализации через УМК региональных и этнокультурных потребностей и интересов обучающихся и других участников образовательного процесса.

По завершении апробации авторы проделали работу по устранению замечаний, поступивших в ходе апробационной работы, а также была скорректирована структура программы, пособий и всего УМК в соответствии с новой структурой школьного исторического образования, представленной в Концепции нового УМК по отечественной истории. Областной Экспертный совет дал положительное заключение на УМК и рекомендовал его для использования в общеобразовательных школах Нижегородской области.

Обратимся к характеристике учебно-

Апробация продемонстрировала возможность реализации через УМК региональных и этнокультурных потребностей и интересов обучающихся и других участников образовательного процесса.

методического комплекта «История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней». В УМК входят:

✓ рабочая программа учебного курса для 6—10-х классов общеобразовательных организаций (на 170 часов, 34 часа в год);

✓ учебные пособия для учащихся:

— 6-х классов (история Нижегородского края с древнейших времен до конца XV века);

— 7-х классов (XVI—XVII вв.);

— 8-х классов (XVIII в.);

— 9-х классов (XIX — начало XX в.);

— 10-х классов (XX — начало XXI в.);

✓ хрестоматия для учителя и учащихся;

✓ методическое пособие для учителя;

✓ контрольно-измерительные материалы по учебному курсу.

Ведущая идея УМК — изучение нижегородской истории в полном соответствии с новой структурой школьного исторического образования и синхронно-параллельно с общероссийской историей. В таком подходе нет желания «подогнать» региональную историю под федеральную отечественную, но есть стремление рассказать учащимся о том, что представлял собой Нижегородский край и как жили нижегородцы в тот или иной исторический период, выявить в истории родного края как общие тенденции, характерные для развития страны, так и региональные особенности.

Программа учебного курса «История Нижегородского края» хронологически и содержательно синхронизирована с программой федерального курса «История России». В учебно-тематическом планировании выделены часы в том числе на изучение локальной (местной) истории — родного села, района, города. Все это соответствует разноуровневому подходу к изучению истории — одному из важных методологических положений, которые сформулированы в Концепции нового УМК по отечественной истории.

Авторы определяют цель УМК и учеб-

ного курса «История Нижегородского края» как формирование систематических знаний по региональной истории и базовых национальных ценностей у подрастающего поколения, воспитание уважения к истории, культуре, традициям родного края и малой родины, формирование региональной и российской гражданской идентичности учащихся. Эта цель реализуется через задачи познавательного и воспитательного характера [1, с. 5—6; 9].

В программном материале учебного курса нашли отражение социальные, экономические, политические, культурные, духовные аспекты нижегородской истории. В учебных пособиях через все представленные эпохи проходят сквозные темы:

✓ «Административно-территориальное устройство»;

✓ «Этнонациональный и конфессиональный состав населения»;

✓ «Хозяйственное освоение края, его экономическое развитие»;

✓ «Общественно-политические процессы в крае»;

✓ «Основные социальные группы населения»;

✓ «Занятия, быт, повседневная деятельность жителей края»;

✓ «Культурные и духовные достижения нижегородцев»;

✓ «Вклад знаменитых земляков в нижегородскую и общероссийскую историю, культуру, науку».

Отбор содержания учебных пособий осуществлялся с ориентацией на формирование базовых национальных ценностей (патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, традиционные российские религии и др.), уважения к своему Отечеству, родному краю, малой родине, к поколениям нижегородцев, их достижениям, самобытным обычаям и традициям.

Ведущая идея УМК — изучение нижегородской истории в полном соответствии с новой структурой школьного исторического образования и синхронно-параллельно с общероссийской историей.

Учащиеся, изучая историю своего края, узнают, в частности, о том, что на Нижегородской земле издавна жили в мире и согласии русские, татары, мордва, марийцы и другие народности. Ребята знакомятся с повседневной жизнью, трудовыми и ратными подвигами нижегородцев, удивительными судьбами земляков, прославивших край и Отечество. Основатель Нижнего Новгорода Юрий Всеволодович, выдающийся церковный деятель Дионисий, инициатор и руководитель Нижегородского ополчения Кузьма Минин, талантливый изобретатель Иван Кулибин, ученый и просветитель епископ Дамаскин, прославленный летчик Петр Нестеров, великий писатель Максим Горький, зачинатель стахановского движения в машиностроении Александр Бусыгин, блистательный кардиохирург Борис Королев, гениальный конструктор, создатель судов на подводных крыльях Ростислав Алексеев — деятельность этих и многих других исторических личностей земли Нижегородской, представленная на страницах учебных пособий, призвана служить гражданским и нравственным примером для юных нижегородцев.

Главы учебных пособий начинаются с лаконичных характеристик изучаемого периода, которые погружают ученика в историческую эпоху, знакомят с ее особенностями. Учебный текст сопровождается вопросами (в начале параграфа, внутри текста), актуализирующими мыслительную деятельность ученика. Наглядно-иллюстративные материалы тематически связаны с учебным текстом и содержат дополнительную познавательную информацию. Каждый параграф завершается рубриками «Исторический словарь» (с новыми терминами и понятиями) и «Это нужно запомнить» (с важными датами и событиями). Предлагаемые учащимся вопросы и задания носят разноуровневый характер. Многие из них ориентируют де-

тей на поисково-аналитическую деятельность, привлечение дополнительной литературы, информационных материалов, исторических источников.

Небольшое количество параграфов в учебных пособиях позволяет учителю проявить творческий подход, разнообразить процесс обучения различными видами учебной деятельности — поисково-исследовательской, проектной и пр.

В рамках изучаемого учебного курса большое внимание уделяется формированию умений учащихся работать со всеми видами информации и источников. Такая возможность предоставляется благодаря хрестоматии для учителя и учащихся [10]. Она структурно и тематически связана с учебными пособиями, дополняет содержательный компонент курса, укрепляет познавательную мотивацию обучающихся, повышает их интерес к тем или иным аспектам родной истории. В ней представлены разные типы и виды источников (фрагменты летописей, писцовых книг, царских указов, челобитных, материалы различных ведомств, периодической печати, статистика, воспоминания современников, письма участников событий и пр.), что позволяет на основе планомерной работы с ними решать задачи достижения образовательных результатов.

В методическом пособии для учителя [8] предлагается немало практико-ориентированных материалов по организации урочной и внеурочной деятельности в контексте требований ФГОС: перечень учебных историко-краеведческих проектов по всему учебному курсу, модели и технологии проектной деятельности учащихся, методические приемы использования образовательного и воспитательного потенциала школьных музеев и музейных коллекций, методические рекомендации по организации и проведению краеведческих экскурсий, игр и конкурсов, конкретные тематические сценарии и методические разработки учебных занятий и внеурочных мероприятий.

В рамках изучаемого учебного курса большое внимание уделяется формированию умений учащихся работать со всеми видами информации и источников.

Контрольно-измерительные материалы по учебному курсу [7], состоящие из различных типов тестовых заданий, дают возможность осуществлять текущий и итоговый контроль за усвоением учащимися программного материала.

С 1 сентября 2016 года учебно-методический комплект «История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней» внедряется в систему регионального школьного образования. Со стороны школ и педагогов наблюдается заметный интерес к нему и новому учебному курсу.

Согласно методическим рекомендациям, разработанным кафедрой истории и обществоведческих дисциплин ГБОУ ДПО НИРО, изучение региональной истории (истории Нижегородского края) предлагается в двух вариантах: как самостоятельный курс с 6-го по 10-й класс и как учебный модуль в рамках федерального курса истории России. В первом случае учебный курс включается в вариативную часть школьной образовательной программы и преподается за счет часов образовательной организации. Второй вариант предусматривает изучение нескольких актуальных тем по истории Нижегородского края (предложенных в рекомендациях) в каждом классе в рамках истории России, и это находит отражение в рабочей программе и тематическом планировании федерального курса. Но независи-

мо от вариантов изучения истории родного края УМК «История Нижегородского края» используется в школах как обязательный.

Для учителей, желающих повысить профессиональные компетенции в области преподавания региональной истории, кафедрой разработана учебная программа повышения квалификации «Содержательные и методические аспекты преподавания истории Нижегородского края».

Таким образом, учебно-методический комплект по истории Нижегородского края, внедряемый в региональную систему школьного образования, объединен единым концептуальным замыслом и служит важным фактором достижения предметных, метапредметных и личностных результатов учащихся. Он способствует формированию положительного образа родного края, целостных представлений об основных этапах его исторического развития, создает благоприятные условия для осознания учащимися неразрывной связи истории малой родины с историей России и огромной значимости вклада земляков-нижегородцев в развитие Отечества. Все это имеет важное значение для формирования патриотизма и гражданской идентичности учащихся.

С 1 сентября 2016 года учебно-методический комплект «История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней» внедряется в систему регионального школьного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бикмеев, М. А. О сущности и содержании регионального компонента в школьном образовательном процессе / М. А. Бикмеев // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2014. — № 8. — С. 59—60.
2. Всероссийская научно-практическая конференция «Вопросы обновления содержания общественно-научного образования в российской школе». 23—25 марта 2017 г., г. Москва // URL: http://nauka-it.ru/attachments/article/4204/prog_drofa_23_03_2017.pdf.
3. Вяземский, Е. Е. Национально-региональный компонент общего исторического образования в Российской Федерации: дискуссионные подходы / Е. Е. Вяземский // Проблемы современного образования. — 2012. — № 4. — С. 21—40.
4. Гугнина, О. В. Изучение региональной истории в средней школе (опыт Оренбургской области) / О. В. Гугнина // Преподавание истории в школе. — 2012. — № 4. — С. 8—9.
5. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М., 2011.

6. *Еремина, Т. Ю.* Особенности преподавания регионального компонента в образовательных учреждениях Кировской области / Т. Ю. Еремина // Преподавание истории в школе. — 2014. — № 6. — С. 47—50.
7. История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней : контрольно-измерительные материалы к учебному курсу. 6—10 классы / авт.-сост. : В. К. Романовский, Э. С. Иткин, Б. Л. Гинзбург ; предисл. и ред. В. К. Романовского. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016.
8. История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней : методическое пособие для учителя / под общ. ред. В. К. Романовского. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016.
9. История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней : рабочая программа учебного курса для 6—10 классов общеобразовательных организаций / авт.-сост. : В. К. Романовский, Ф. А. Селезнев, Б. Л. Гинзбург, Э. С. Иткин ; под общ. ред. В. К. Романовского. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016.
10. История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней : хрестоматия для учителя и учащихся. 6—10 классы / сост. : Б. Л. Гинзбург, Э. С. Иткин, В. К. Романовский, Ф. А. Селезнев ; предисл. и общ. ред. В. К. Романовского. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016.
11. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // URL: http://net-edu.ru/sites/default/files/file/sec4_st4.pdf.
12. *Кузнецов, В. М.* Модели историко-краеведческого образования в школе (на материале Челябинской области) / В. М. Кузнецов // Преподавание истории в школе. — 2016. — № 7. — С. 13—19.
13. *Мишина, И. А.* Методологические подходы к преподаванию курсов федеральной, региональной и локальной истории в условиях реализации концепции нового УМК по отечественной и всемирной истории / И. А. Мишина, М. Г. Цыренова // Преподавание истории в школе. — 2016. — № 7. — С. 3—12.
14. Резолюция Третьего Всероссийского Съезда учителей истории и обществознания (г. Москва, 6 апреля 2016 г.) // URL: <http://school.historians.ru/?p=2611>.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 2014.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

***Игнатьева Г. А.* Содержательно-деятельностный контекст постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров: от теории к практике: Практико-ориентированная монография. 367 с.**

В монографии представлен опыт кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования в области теоретического исследования и практической реализации программ нового поколения постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров.

В издании рассматриваются различные аспекты содержательно-деятельностного контекста постдипломного образования педагогов; предложены технологические конструкторы построения содержания образовательных программ подготовки научно-педагогических кадров по направлению 44.06.01 «Образование и педагогические науки», повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Монография будет интересна научно-педагогическим работникам системы высшего и дополнительного профессионального образования.



ЭТАПЫ РАБОТЫ С КОНЦЕПТОМ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

М. И. ШУТАН,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры словесности и культурологии НИРО,
заслуженный учитель РФ
mshutan@mail.ru

В статье характеризуются этапы работы с концептом — лингвистическим термином. При этом слово-концепт рассматривается в связи с различными уровнями языковой системы.

The article describes some stages of work with a concept — the linguistic term. At the same time the word concept is considered in connection with various levels of language system

Ключевые слова: *концепт, язык, речь, лексическое значение, синоним, этимология, словообразование, морфология, синтаксис, текст*

Key words: *concept, language, speech, lexical meaning, synonym, etymology, word formation, morphology, syntax, text*

По мнению Д. С. Лихачева, концепты — это «некоторые подстановки значений, скрытые в тексте “заместители”, некие “потенции” значений, облегчающие общение и тесно связанные с человеком и его национальным, культурным, профессиональным, возрастным и прочим опытом». Концепт не только подменяет собой значение слова, но «расширяет значение, оставляя возможности для сотворчества, домысливания, “дофантазирования” и для эмоциональной ауры слова» [1]. Сама проблема концепта должна рассматриваться в рамках дихотомии «язык — речь». Лексическое значение слова, *закрепленное* в словарях, — это сфера языка. Слово, *употребленное* в том или ином лексическом значении в условиях конкретной жизненной ситуации, — сфера речи.

И тут очевиден вывод о двуфункциональности концепта: с одной стороны, он «замещает» лексическое значение слова, ни в коей мере не теряя внутренней

связи ни с ним, ни с самим языком, а с другой стороны, является неким смысловым сгустком, который отражает индивидуальность человека, оказавшегося в условиях речевого общения, письменного или устного. Причем этот смысловой сгусток является неким обобщением, за которым обнаруживается целая система мыслей, чувств, образов, ситуаций, возможных ассоциативных ходов и т. п.

При организации работы в школе в указанном выше направлении особую значимость приобретает мысль Д. С. Лихачева о том, что концепт — это замещение лексического значения слова. Но нельзя не считаться с тем, что сложилась определенная традиция употребления этого термина в научной и педагогической сферах: концептами принято называть слова с «заместителями», а не сами эти «заместители».

На наш взгляд, не следует отказываться от этой традиции употребления термина, но при анализе интересующего

нас слова сами «заместители» нужно привязывать к тому или иному его лексическому значению. Такая логика когнитивной деятельности не противоречит концепции, сформулированной в статье Д. С. Лихачева.

Тот или иной концепт может быть рассмотрен на уроке русского языка. При этом желательно организовывать работу с таким словом, у которого обнаруживается терминологическое значение, имеющее отношение к лингвистической науке [4].

Выделим этапы работы школьников с таким концептом:

✓ этимологический (если он возможен), словообразовательный и морфологический анализ слова;

✓ выявление особенностей структуры словообразовательного гнезда, в которое входит слово-концепт;

✓ нахождение лексических значений слова в толковом словаре;

✓ выполнение упражнений, актуализирующих терминологическое лексическое значение слова;

✓ анализ публицистического или художественного текста (текстов), в котором ярко проявляется заместительная функция концепта;

✓ определение места слова-концепта в лексической системе языка (работа с синонимами и антонимами);

✓ выполнение упражнения на синтаксическую сочетаемость слова;

✓ обобщение (нередко оно проводится на основе характеристики и оценки афористических высказываний, в которые входит слово-концепт);

✓ выполнение творческой работы.

Принципиальная особенность представленной выше модели деятельности школьников состоит в том, что она предполагает рассмотрение слова-концепта в связи с различными уровнями языковой системы.

Принципиальная особенность представленной выше модели деятельности школьников состоит в том, что она предполагает рассмотрение слова-концепта в связи с различными уровнями языковой систе-

мы. Лингвистический ракурс в его осмыслении становится определяющим, структурообразующим.

Охарактеризуем работу со словом-концептом «подчинение», соответствующую описанной выше модели деятельности школьников.

✓ Произведя этимологический анализ слова *подчинение*, ученики прежде всего акцентируют внимание на элементе *чин*, входящем в его морфемную структуру, рассматривают соответствующее слово общеславянского происхождения. Оно образовано с помощью суффикса *-нь* от основы, параллельной древнеиндийской *sayati* — «собирает, строит». Первоначальное значение — «порядок, действие» (ср. *чинить что-либо* или *кому-либо*). Дальнейшее развитие значения представляется в следующем виде: *подчинение* > *определенное место* > *должность* [3]. В представленную выше последовательность входит и интересующее нас слово, причем оно стоит первым.

Слово «подчинение» образовано от глагола *подчинить* при помощи суффикса *-ений* — следовательно, является отглагольным, абстрактным (отвлеченным). Далее школьники могут привести примеры подобных имен существительных (*развлечение, соединение, разъединение, нахождение* и т. п.), а также указать на морфологическую особенность слова-концепта, оказавшегося в центре их внимания: у него единственное число — постоянный морфологический признак (если мы скажем: «пять подчинений», — то в лексическом значении слова произойдет трансформация, которая будет выражена в конкретизации действия, поданного как предмет, его семантика будет лишена отвлеченности).

✓ Слово входит в небольшое словообразовательное гнездо, где наряду с ним обнаруживаются глаголы *подчинить* — *подчиниться* — *подчиняться*; *подчинить* — *подчинять* — *подчиняться*, от одного из которых (*подчинить*) оно и образовано. Но от этого глагола образовано и имя прилагательное.

тельное «подчинительный» тем же суффиксальным способом.

✓ Так как перед нами отглагольное существительное, то его лексические значения следует искать в разных статьях толкового словаря. Прежде всего необходимо обратиться к статье «Подчинить», в которой формулируются следующие значения: 1) сделать подвластным себе, поставить кого-либо в зависимость; 2) поставить под непосредственное руководство, передать в чье-либо ведение; 3) отдать, посвятить [2].

На этом этапе деятельности школьникам можно предложить синтаксические конструкции со словом-концептом *подчинение*. При этом перед ними будет поставлена следующая задача: определить лексическое значение, в котором употребляется это слово в каждом конкретном случае (*подчинение жизни науке, подчинение силам природы, подчинение академии министерству образования и науки, подчинение государственной власти*).

В статье «Подчинение» точно фиксируется терминологическое значение слова: «Способ соединения предложений или слов, выражающий зависимость одного предложения или слова от другого». На этом значении и следует далее остановиться подробно.

✓ Прежде всего ученики вспоминают, в каких синтаксических конструкциях встречается подчинительная связь. Это не только отношения между главным и придаточным предложениями в рамках сложноподчиненного предложения. Как известно, подчинительная связь действует и в сложноподчиненных предложениях с несколькими придаточными, в связи с чем на уроке необходимо вспомнить о видах подчинения (последовательном, параллельном, разночленном, однородном, комбинированном). Нельзя забывать и о том, что подчинительная связь нередко встречается в предложениях с разными видами связи.

Но начать разговор о подчинительной

связи следует с характеристики таких ее видов, как согласование, управление, примыкание, действующих на уровне словосочетания и простого предложения.

Школьникам могут быть предложены для выполнения следующие упражнения (предложения взяты из романа Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго»).

Упражнение 1

Разберите предложения по членам. Сгруппируйте словосочетания в зависимости от вида

подчинительной связи. Оформите материал в виде таблицы. Приведите устную аргументацию.

Юра поминутно поворачивался направо и налево. Над лужайками слуховой галлюцинацией висел призрак маминого голоса...

Упражнение 2

Устно охарактеризуйте сложные предложения с подчинительной связью. Составьте синтаксические схемы.

Ника вспомнил волшебную приподнятость ночи, рассвет и свое утреннее всемогущество, когда он по своему произволу повелевал природой. Каждый рождается Фаустом, чтобы все обнять, все испытать, все выразить. Ему верилось, что все к лучшему и он всего добьется в жизни, всех разыщет и примирит, все додумает и выразит. Зрелище деревень, через которые он проходил, было ничем не лучше того, что он видел в Сибири и на Урале во время своего бегства из лесного плена. Юрий Андреевич проснулся в начале ночи от смутно переполнявшего его чувства счастья, которое было так сильно, что разбудило его. Сколько мыслей проходит через сознание, сколько нового передумает, пока руки заняты мускульной, телесной, черной или плотничьей работой...

✓ Школьникам для осмысления могут быть предложены следующие фрагменты из публицистической статьи Л. Млечина «Невиновны только жертвы», опублико-

Начать разговор о подчинительной связи следует с характеристики таких ее видов, как согласование, управление, примыкание, действующих на уровне словосочетания и простого предложения.

ванной в журнале «Огонек» в № 39 за 2016 год:

Немецкая литература все послевоенные десятилетия пытается понять, почему добропорядочные люди при определенных обстоятельствах ведут себя столь подло. Большинство немцев оказалось крайними детерминистами: в широком диапазоне ответов от «я не делал ничего преступного» до «я вынужден был выполнять приказ» скрывалось твердое убеждение в том, что во всем виновато само время.

Но ведь не все поддались обстоятельствам! Другие же не позволили превратить себя в палачей и садистов! Ведь были люди, которые сопротивлялись влиянию обстоятельств и сохранили свою честь. Участники Сопротивления, например.

Сейчас участники Сопротивления — герои, борцы с абсолютным злом, фашизмом. А в нацистской Германии они считались предателями, продавшимися врагу.

Так пришло понимание: в ситуации выбора человек может полагаться только на собственную совесть и моральные нормы. Единственное решение — очень трудное — вырваться из этой загипнотизированной толпы, вырваться из истории, которая лишает тебя лица и судьбы. Не быть управляемым, не позволять манипулировать собой, сохранить пространство

внутренней свободы и самостоятельности — вот урок, извлеченный из опыта Третьего рейха. В противном случае человек легко принимает любую преступную идеологию и практику.

На следующем этапе деятельности старшекласники включают слово в синонимический ряд, который дополняет учитель. Но возможен и другой методический ход — работа со словарной статьей словаря синонимов.

Вопросы к тексту:

— Какая проблема волнует автора публицистической статьи и какова его нравственная позиция?

— Какие слова и сочетания слов, свидетельствующие о подчинении человека внешней силе, встречаются в тексте?

— Что автор противопоставляет подчинению внешней силе, несущей зло?

Вопрос о личной ответственности человека за свои поступки тревожит автора, что несложно доказать.

Вот они, знаки подчинения внешней силе: поддаться обстоятельствам; позволить превратить себя в палачей и садистов, то есть манипулировать собой; быть управляемым; загипнотизированная толпа; история, лишаящая тебя лица и судьбы; принятие преступной идеологии и практики; крайний детерминизм в оценке собственной жизненной позиции.

Что же этому противопоставлено в статье? Необходимость сопротивляться влиянию обстоятельств, сохраненная честь, борьба с абсолютным злом, собственная совесть, моральные нормы, пространство внутренней свободы и самостоятельности. Иначе — расчеловечивание человека, превращение его в марионетку в руках государственных и политических деятелей, предельно далеких от норм морали.

Отметим, что слово «подчинение» автор статьи не употребляет, но оно так и напрашивается при ее характеристике — и активно употребляется школьниками.

Само это слово наполняется смыслом, уточняющим прежде всего его третье лексическое значение. Оно обращает взор учащихся к конкретной исторической эпохе, помогая в осмыслении острой нравственной проблемы, причем эмоционально переживаемой.

✓ На следующем этапе деятельности старшекласники включают слово в синонимический ряд, который дополняет учитель. Но возможен и другой методический ход — работа со словарной статьей словаря синонимов.

Представим синонимический ряд со словом-доминантой «подчинение», не претендующий на полноту: *безответность, безотказность, безропотность, беспрекословность, взнуздывание, взятие, гнет, гонение, дисциплина, зависимость, завладение, завоевание, заграбастывание,*

закабаление, закрепощение, захват, исполнимость, использование, несамостоятельность, обременение, повиновение, подавление, податливость, подвластность, подминание, покорство, порабощение, послушание, преданность, приниженность, притеснение, сдерживание, смирение, смиренность, старательность, угнетение, угнетенность, усердие, эксплуатация.

Школьники могут классифицировать синонимы, исходя из особенностей их лексических значений. Тогда в одну группу войдут слова, подчеркивающие поведение человека, оказавшегося в зависимом положении (*беспрекословность, исполнительность, податливость, смиренность* и т. п.), в другую группу они включают слова, характеризующие того, кто поставил этого человека в подчиненное положение (*гонение, подавление, порабощение, угнетение* и т. п.).

Работая с синонимами, ученики обращают внимание и на особенности морфемного состава некоторых из них. Например, наличие приставки *без-* (*бес-*), фиксирующей отсутствие негативной реакции на свое подчиненное положение (*безответность, безотказность, безропотность, беспрекословность*). В поведении человека нет отказа, ропота, достойного ответа, возражения.

В словах *подвластность* и *подминание* приставка *под-* подчеркивает то, что два человека (две группы людей) занимают разное пространственное положение на иерархической лестнице и один из них полностью зависит от другого, от его активных действий.

Далее ученики подбирают такие антонимы к слову *подчинение*, как *освобождение* и *независимость*.

✓ Синтаксическая сочетаемость слова-концепта *подчинение* осуществляется на основе согласования (*беспрекословное подчинение*) и управления как родительным (*подчинение солдата*), так и дательным падежом (*подчинение офицеру*). Ученики сами подбирают примеры словосочетаний и комментируют их.

✓ На этапе обобщения представление школьников о концепте «подчинение» следует усложнить. Ранее оно рассматривалось в рамках отрицательной коннотации. Но можно ли назвать такой подход справедливым?

Прежде всего ученикам предлагается для осмысления и оценки следующее афористическое высказывание Франческо Гвиччардини: «Не может быть долгой дружбы, подчинения, товарищества там, где один не приспособляется к другому».

Нельзя не обратить внимание на то, что Гвиччардини ставит в один ряд такие понятия, как «дружба», «товарищество», «подчинение», что заставляет серьезно задуматься о сути первых двух понятий. И самое главное: само подчинение предполагает приспособление одного человека к другому. Но всегда ли это плохо?

Разве плохо, если жизнь человека подчиняется достижению благородной цели? Хотя это подчинение может быть слепым — и тогда люди, окружающие целеустремленную личность, невольно станут ее жертвами. А подчинение человека моральным и юридическим нормам?

Иначе говоря, в сам процесс осмысления концепта на заключительном этапе вносится проблемность как необходимое свойство интеллектуальной деятельности.

✓ Школьникам могут быть предложены следующие темы, которые помогут им создать интересные творческие работы-рассуждения: «“Подчинение” — это слово со знаком “плюс” или “минус”?», «Можно ли назвать совместимыми понятия “дружба” и “подчинение”?», «Любовь — это подчинение одного человека другому?», «Может ли строиться отношение младшего поколения к старшему на подчинении?», «Как соотносятся понятия “безволие” и “подчинение”?», «Психологический портрет человека, подчиняющего себе других людей», «Психологический портрет человека, не смеющего возразить тирану».

На этапе обобщения представление школьников о концепте «подчинение» следует усложнить.

Таким образом, условия, способствующие выявлению заместителей тех или иных лексических значений слова-концепта, возникают на разных этапах деятель-

ности школьников (работа с публицистическим, художественным текстами, осмысление и оценка афористического высказывания, создание творческой работы).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лихачев, Д. С.* Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Избранные труды по русской и мировой культуре. — СПб., 2006.
2. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб., 2006.
3. *Шанский, Н. М.* Краткий этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский, В. В. Иванов, Т. В. Шанская. — М., 1971.
4. *Шутан, М. И.* О функциональной направленности углубленного курса русского языка в старших классах / М. И. Шутан // Русский язык в школе. — 2016. — № 11. — С. 3—9.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет издания:**

Максимова С. А. Проектная деятельность руководителей ОО — слушателей дополнительной профессиональной программы «Менеджмент в образовании (в условиях реализации ФГОС)»: Учебно-методическое пособие. 39 с.

Учебно-методическое пособие содержит систематизированный информационный и дидактический инструментарий, необходимый для разработки управленческих проектов в рамках курсовой подготовки руководителей образовательных организаций и их реализации в профессиональной деятельности. Материалы пособия обеспечивают успешность в освоении профессионального инвариантного модуля дополнительной профессиональной программы «Менеджмент в образовании (в условиях реализации ФГОС)».

Материалы для проведения мониторинга здоровьесберегающей деятельности в общеобразовательных организациях: Методическое пособие / Авт.-разраб.: О. С. Гладышева, И. Ю. Абросимова; науч. ред. О. С. Гладышева. 64 с. (Серия «Работаем по новым стандартам образования»).

В методическом пособии представлена система диагностики здоровьесберегающей деятельности в общеобразовательных организациях, реализующих это направление в рамках ФГОС. Предложен диагностический инструментарий, которым можно пользоваться для оценки эффективности навыков здоровьесберегающей деятельности, формирования ценностных установок обучающихся на ЗОЖ, а также отмечать социальные эффекты, возникающие при системной работе в этом направлении.

Издание адресовано педагогам и руководителям образовательных организаций.

Социальные эффекты развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций: Материалы межрегиональной заочной научно-практической конференции. Н. Новгород, 19 декабря 2016 года / Отв. ред. А. Ю. Петров. 119 с.

В сборнике представлены статьи участников межрегиональной заочной научно-практической конференции, на которой рассматривались вопросы проектирования и реализации модели профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы в рамках регионального инновационного проекта, а также эффекты в динамике развития обучающихся и проектно-сетевое взаимодействие как механизм развития профессиональной образовательной организации.

Издание адресовано руководителям, преподавателям и мастерам производственного обучения профессиональных образовательных организаций.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СИСТЕМА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



Слово докторанту и аспиранту



РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ

А. В. ШАРИНА,
аспирант НИРО,
старший преподаватель кафедры теории и практики
управления образованием НИРО
sharina_10@mail.ru

В статье рассмотрен социокультурный потенциал личности обучающегося в образовательном, интеллектуальном и культурном аспектах. Определены педагогические условия, обеспечивающие становление социокультурного потенциала личности обучающегося при формировании предпринимательской активности, создающие основу для субъектного проявления себя в профессиональной деятельности.

The article focuses on the social and cultural potential of the identity of a student in educational, intellectual and cultural aspects. The author of the article defines the pedagogical conditions, providing the formation of social and cultural potential of the identity of a student when forming the enterprise activity, creating a basis for subject manifestation of himself in professional activity.

Ключевые слова: *самореализация обучающегося, субъектность, предпринимательская деятельность, предпринимательская культура*

Key words: *self-realization of a student, subjectivity, business activity, enterprise culture*

Наблюдаемый в настоящее время в России процесс становления пост-индустриального общества характеризуется политическими, социокультурными, духовными и экономическими изменениями на фоне смены и взаимодействия преобладающих технологических укладов. Общество перешло от относительно стабильной предсказуемой фазы своего развития к динамической непредсказуемой фазе, когда неопределенность развития общества и индивидуальной

жизни человека стали нормой существования.

Происходящие перемены меняют целевые ориентиры профессионального образования, определяя в качестве основной цели переход от массового образования, характерного для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной, социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию, направленному на формирование творче-

ской социально ответственной личности [6]. При этом расширяются требования к выпускникам профессиональных образовательных организаций по специальностям технического профиля, у которых в процессе обучения должны быть сформированы не только определенные личностные и профессиональные компетенции, связанные с решением профессиональных задач, но и способность и готовность к организации собственного дела. В этом контексте особую значимость приобретает становление социокультурного потенциала личности обучающегося.

Смысловое содержание понятия «развитие» многоаспектно. В философии под развитием понимают «закономерное, направленное качественное изменение материальных и идеальных объектов». В психологии развитие определяют как процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, которые приводят к количественным, качественным и структурным преобразованиям психики и поведения человека. В педагогике развитие преимущественно рассматривается с позиции совершенствования физиологических, социальных и когнитивных свойств человека. В нашем исследовании развитие рассматривается с педагогической точки зрения, поэтому в центре нашего внимания — формирование и развитие личности обучающегося.

В психологии личностью признается активный человек, «порождаемый жизнью в обществе, стремящийся к достижению целей и отстаивающий своими делами тот или иной социальный образ жизни» [1, с. 216], способный управлять своим поведением и деятельностью, преодолевать самого себя. Как отмечает А. Г. Асмолов, «личность существует благодаря социальной группе, а ключ к пониманию ее природы лежит в системе целенаправленной деятельности, в которую он включается и внутри которой осуществляется его развитие и функционирование» [1, с. 218].

Существуют разные подходы к трактовке личности: *антропологический*, предполагающий рассмотрение личности с позиции индивида, являющегося носителем общечеловеческих качеств; *социологический*, в рамках которого личность характеризуется как объект социальных отношений, способный выполнять определенные роли и социальные функции; *персонифицированный*, фокусирующий внимание на уникальности каждого человека; *культурологический*, изучающий становление личностной картины мира человека через отражение культуры [4, с. 60], — и все они представляют интерес для нашего исследования в аспекте развития социокультурного потенциала личности обучающегося.

Социокультурный аспект формирования личности является предметом исследований российских ученых (А. Г. Асмолова, Н. А. Гаркуши, А. В. Петровского и др.). А. Г. Асмолов признает источником становления личности социальные отношения, задаваемые обществом, среди которых социальные условия жизни, обучения и досуга молодого человека. Совокупность приобретаемых в процессе обучения личностных установок и социальных ролей определяют его поведение в стандартных ситуациях и задают ориентир для принятия им решений в ситуациях неопределенности. В нашем исследовании мы используем определение Н. А. Гаркуши и под социокультурным потенциалом личности понимаем «динамичное интеграционное личностное свойство, определяющее потребность, готовность и возможность реализации и развития в окружающем социокультурном пространстве» [3, с. 23].

В характерных для сегодняшнего дня ситуациях неопределенности и непредсказуемости обществом сформирован заказ профессиональному образованию на выработку социокультурной стратегии

В нашем исследовании развитие рассматривается с педагогической точки зрения, поэтому в центре нашего внимания — формирование и развитие личности обучающегося.

формирования личности, ведущими факторами которой являются [4, с. 60]:

✓ осознание и принятие обучающимся сформированных обществом форм социальной и культурной жизни;

✓ погружение в профессиональную культуру и обретение личного социального опыта;

✓ формирование новых личностных качеств у молодого профессионала, востребованных инновационной экономикой;

✓ развитие ценностных позиций, позволяющих решать экономические и социальные задачи и добиваться эффективной самореализации на рынке труда.

В нашем исследовании развитие социокультурного потенциала личности изучается в образовательном, интеллектуальном и культурном аспектах в процессе формирования предпринимательской активности обучающегося профессиональной образовательной организации. При этом целевым ориентиром является развитие у студента такой личностной позиции, при которой он сам принимает решения и несет за них ответственность.

Если говорить о формировании предпринимательской активности, то оно происходит в образовательном пространстве профессиональной образовательной организации, которое по своей сути является социокультурным, поскольку это место в социуме, где возникает совокупность отношений и связей, реализуются специальные

виды деятельности по развитию обучающегося и его социализации [3; 5]. В образовательном пространстве аккумулированы различные факторы, условия, связи и

взаимодействия субъектов образовательных отношений, которые и определяют характер профессионального образования в целом.

В контексте формирования предпринимательской активности обучающихся стержневая задача образования по раз-

витию целостной личности приобретает особые черты, поскольку молодой человек, готовый к предпринимательской деятельности, должен иметь полноценное развитие не только физических, психических и социальных способностей, но также духовных и нравственных качеств, которые позволят удержать его в мире бизнеса от поступков, противоречащих социальной этике. Поэтому основой становления субъектности студента должны стать такие условия, генерируемые образовательным процессом, которые обеспечивают всестороннее развитие и саморазвитие личности, где он получит свободу действий, возможность выбора и при этом будет понимать личную ответственность за последствия своих решений и действий.

Молодому специалисту среднего звена, для того чтобы сделать выбор в пользу предпринимательской деятельности, недостаточно быть просто трудолюбивым и инициативным профессионалом, обладающим некоторым набором профессиональных компетенций. Ему необходима специфическая мотивация, поэтому первое условие — это *создание событийной социокультурной среды*, позволяющей формировать у обучающегося ценностные ориентиры и мотивационные основы для овладения навыками предпринимательской деятельности. Этому способствует система событий, среди которых проведение различных специализированных конкурсов («История российского предпринимательства в лицах», «Кто хочет стать предпринимателем?»); «промоушен»-акций (День открытых дверей в учебной фирме, тематическая неделя «Формула успеха», ярмарка бизнес-идей); организация бизнес-смен, в рамках которых, решая ноогеновские задачи и бизнес-квесты, обучающийся получает опыт командного решения предпринимательской проблемы, принятия управленческих решений в конкурентных условиях рынка, имеет возможность проявить свои лидерские качества и предпринимательские способно-

Основой становления субъектности студента должны стать такие условия, генерируемые образовательным процессом, которые обеспечивают всестороннее развитие и саморазвитие личности.

сти, формирует основы предпринимательской культуры [7]. Считаем, что мотивация к предпринимательской деятельности, сформированная благодаря данному условию, позволит выпускнику профессиональной образовательной организации без боязни вступить в среду неопределенности и изменчивости, характерную для мира бизнеса, свободно делать выбор и нести личную ответственность за самостоятельно принятое решение. Данный вывод подтверждает то, что мотивационная зрелость обучающихся к предпринимательской деятельности возросла, по итогам эксперимента, на 9 %, при этом отмечено снижение числа обучающихся с низким уровнем мотивации к предпринимательской деятельности с 50 % до 32,2 %.

Вторым условием является *педагогическое взаимодействие преподавателя и обучающегося*, в ходе которого передаются не только когнитивные, но и ценностные и эмоциональные характеристики личности [2]. При этом поддерживается ценностно-смысловое равенство преподавателя и обучающегося, взаимодействие становится субъект-субъектным, что обеспечивает их равноправное взаимодействие в процессе достижения образовательных целей, что, в свою очередь, способствует повышению мотивации обучающихся к обучению, активизирует процесс обучения и мышления, устанавливает диалогические отношения между обучающимся и преподавателем, содействует проявлению личностных качеств, творческих способностей, стремлению к сотрудничеству и социальной активности. При этом роль преподавателя не сводится к педагогическому влиянию, а характеризуется выработкой персонализированных способов педагогической поддержки обучающихся в реализации внутреннего личностного потенциала. Его задача — избегая инструкций и советов, полноценно способствовать тому, чтобы они самостоятельно выбирали направления и средства профессионального самоопределения, расстав-

ляли жизненные приоритеты и были тверды в отстаивании своих просоциальных ценностей [5], преподаватель превратился в «социального архитектора образа жизни молодого человека»

[1, с. 243], помогая ему найти свою дорогу в полном противоречий мире бизнеса. Опрос обучающихся показал, что для 34,2 % из них формирование предпринимательской активно-

сти стало значимым для личного опыта благодаря стилю преподавания и взаимодействия с ними педагога; отметили, что на учебных занятиях было интересно, 87,5 % обучающихся.

Следует отметить, что в поведении предпринимателя определяющими являются не только интеллектуальные способности, но и в большей степени решимость предпринимателя, его способность критично оценивать новые перспективы и волевое отношение к принятию решений в ситуации неопределенности и риска. Поэтому третьим условием стало *использование социокультурного потенциала учебных занятий по формированию предпринимательской активности*, которые обеспечивают реализацию обучающей, развивающей и воспитывающей функций и тем самым создают условия для становления и развития личности будущего специалиста среднего звена со сформированной предпринимательской активностью. Если говорить об образовательном процессе, то поскольку для формирования у обучающегося предпринимательской активности традиционная система передачи знаний на учебных занятиях не подходит, необходимо было обеспечить, чтобы уже во время образовательного процесса обучающийся попадал в ситуации неопределенности, поиска, отсутствия ответов на вопросы, с тем чтобы в реальной профессиональной деятельности он уже обладал личным опытом принятия решений в условиях риска и неопреде-

Роль преподавателя не сводится к педагогическому влиянию, а характеризуется выработкой персонализированных способов педагогической поддержки обучающихся в реализации внутреннего личностного потенциала.

ленности. Этому способствовала система кейсов, проблемных ситуаций, игр и упражнений, моделирующих бизнес и дающих возможность представить содержание осваиваемой специальности в контексте предпринимательской деятельности, интегрировать знания о профессиональной деятельности для разрешения предпринимательских ситуаций, помимо целостного предметного содержания смоделировать социально-психологическое содержание предпринимательской деятельности. Это дает возможность получать индивидуализированные результаты для каждого субъекта образовательного процесса. Обучающийся, с одной стороны, приобретает личный опыт активного освоения содержания предпринимательской активности и учится личностной рефлексии; с другой — вступая во взаимодействие с другими обучающимися при работе в малых группах, он развивает навыки общения и адаптации к правилам групповой деятельности, имеет возможность «проживания» различных социальных ролей в зависимости от ситуации, приобретает способности разрешения конфликтов. Реализация данного условия обеспечила не только социально-личностное и профессиональное развитие будущего профессионала, но и форми-

Период практики в учебной фирме становится для обучающегося наиболее важным, поскольку на основе рефлексии он формирует представление о себе как о предпринимателе.

рование целостного образа предпринимательской активности в контексте осваиваемой специальности — это, по результатам опроса, отметили 43 % обучающихся.

Четвертым условием является *реализация продуктивно-деятельностных технологий в контексте формирования предпринимательской активности; погружение обучающегося в условия бизнеса*. Поставив себе задачу погружения обучающихся в условия реального, а не «придуманного» бизнеса в рамках освоения ими специальности, мы вовлекали их в работу учебной фирмы в качестве сотрудни-

ков какого-либо из ее отделов, где молодые специалисты приобретают знания и опыт предпринимательской деятельности в сотрудничестве с преподавателем и обучающимися-экспертами. Участвуя в работе учебной фирмы, которая представляет собой модель реально действующего бизнеса, сопряженного с осваиваемой сферой профессиональной деятельности, студенты получают опыт предпринимательской деятельности, в котором развивают собственные способности, формируют личные знания и умения. Период практики в учебной фирме становится для обучающегося наиболее важным, поскольку на основе рефлексии, связанной с определением достоинств и недостатков предпринимательской деятельности, он формирует представление о себе как о предпринимателе, что «способствует развитию критичности к себе и деятельности, делает студента активным субъектом в своем профессиональном развитии» [10, с. 6]. Обучающийся становится способен оценить, насколько он готов к предпринимательской деятельности. В этой ситуации преподаватель становится модератором и консультантом, который создает условия для освоения студентами предметности предпринимательства, операциональной составляющей профессиональной деятельности и предпринимательской активности. Это обеспечило рост уровня компетентности будущих специалистов в области предпринимательской деятельности в два раза.

На основании вышеизложенного нами сделан вывод, что для повышения эффективности формирования у обучающихся профессиональных образовательных организаций предпринимательской активности в качестве основной образовательной стратегии необходимо обеспечить их социокультурное развитие, чему могут способствовать следующие педагогические условия: создание событийной социокультурной среды; педагогическое взаимодействие преподавателя и обучающегося; использование социокультурного по-

тенциала учебных занятий по формированию предпринимательской активности; реализация продуктивно-деятельностных технологий; погружение обучающегося в условия бизнеса.

Эффективная реализация данных условий позволяет обеспечить формирование нового профессионала, который обладает инновационной интегральной способностью, позволяющей ему субъектно проявлять себя в профессиональной дея-

тельности, в том числе в рамках организации собственного дела, и в жизни: он способен быстро ориентироваться и адаптироваться во всем многообразии профессиональной деятельности; встраиваться в бизнес-пространство потенциально возможной профессиональной деятельности; готов принимать ответственность за собственную деятельность и жизнь, то есть обретает субъектность собственной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Асмолов, А. Г.* Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А. Г. Асмолов. — М. : Просвещение, 2015. — 447 с.
2. *Гаркуша, Н. А.* Развитие социокультурного потенциала личности учащихся в процессе изучения гуманитарных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Гаркуша. — Тюмень, 2006. — 229 с.
3. *Дорохова, Т. С.* Подходы к определению понятия «социализация» в современном отечественном социально-педагогическом знании / Т. С. Дорохова // Нижегородское образование. — 2016. — № 4. — С. 20—26.
4. *Закутняя, Т. В.* Социокультурное развитие студентов колледжа как реализация принципа открытости в системе профессионального образования / Т. В. Закутняя // Человек и образование. — 2012. — № 4. — С. 59—64.
5. *Исаев, Е. И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах : учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. — 432 с.
6. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы / утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 года № 2756-п // URL: <http://docs.cntd.ru/document/420244216>.
7. *Николина, В. В.* Модель формирования предпринимательской активности обучающихся в системе среднего профессионального образования / В. В. Николина, А. В. Шарина // Профессиональное образование в современном мире. — 2015. — № 4. — С. 134—144.
8. *Овсянникова, В. В.* Когнитивные стратегии распознавания эмоциональных состояний / В. В. Овсянникова // Сибирский психологический журнал. — 2007. — № 25. — С. 40—46.
9. *Слободчиков, В. И.* Образование как всеобщая форма развития человека / В. И. Слободчиков // Психология обучения. — 2012. — № 1. — С. 4—21.
10. *Фугелова, Т. А.* Потенциал социокультурного образовательного пространства вуза в становлении и развитии профессиональной мобильности будущего специалиста / Т. А. Фугелова // URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/173PVN515.pdf>.

В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

Чичикин В. Т. Инновационные подходы к содержанию базовой физкультурной деятельности учащихся 1—4 классов общеобразовательных организаций: Методическое пособие. 174 с.

В методическом пособии авторы предлагают свою концепцию содержательного обеспечения базовой физкультурной деятельности учащихся 1—4-х классов и ее организационно-методическое сопровождение. Рекомендации систематизированы с учетом основных функциональных направлений профессиональной деятельности учителя физической культуры и соответствуют требованиям ФГОС НОО.



ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

С. В. КРАСНОВ,
аспирант НИРО, учитель истории и обществознания
МБОУ «Гимназия» (Арзамас)
krasich777@yandex.ru

В статье рассмотрена актуальность организации индивидуальной образовательной деятельности в современных условиях развития общества, раскрыты особенности историко-культурного подхода в изучении проблемы индивидуализации обучения подростков и определены этапы ее становления.

The article describes the relevance of organizing the individual educational activity in modern conditions of society' development. The author reveals the historical and cultural aspect in developing the technology of individualization the teaching of teenagers and presents stages of its formation.

Ключевые слова: *информационное общество, индивидуализация, индивидуальный подход, индивидуальная деятельность*

Key words: *information society, individualization, individual approach, individual activity*

Развитие современного общества, которое многие исследователи называют сегодня постиндустриальным, информационным, меняет традиционное восприятие мира, определяет новые условия развития сфер общественной жизни и роль отдельного индивида в стремительно меняющихся процессах. Развитие общества сопровождается появлением инноваций, которые меняют содержание отношений между социумом и человеком. Так, Э. Тоффлер обозначил их появление как процесс, когда будущее проникает в жизнь человека, и задача каждой личности — определять значение данных изменений [13, с. 15]. Б. Н. Кузак и Ю. В. Яковец предлагают рассматривать сложившуюся ситуацию не как катастрофу и конец исто-

рии, а как сложный процесс преобразования глобального сообщества, его адаптации к особенностям развития в XXI веке [8, с. 18] — тогда в представленных условиях общество должно реагировать на прогресс, а индивид — вырабатывать собственные варианты адаптации. Реакция человека на данный процесс связана с деятельностью социальной группы, общества, «личностный смысл и значение одних и тех же частей идеального образа для различных индивидов в значительной мере совпадают» [15, с. 13]. Из этого следует, что взаимодействие человека с обществом обеспечивает ему возможность быть частью данных изменений и соответствовать их требованиям.

Агентом социализации, обеспечивающим включение человека в содержание инновационных процессов, является система образования, которая также стре-

Развитие общества сопровождается появлением инноваций, которые меняют содержание отношений между социумом и человеком.

мится соответствовать требованиям современности обеспечить подготовку выпускника в соответствии с качествами человека XXI века. В связи с этим разрабатываются и реализуются новые нормативно-правовые документы (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС НОО, ФГОС ООО), которые определяют школу активным субъектом инновационных процессов и ставят задачу применять формы и методы обучения, направленные на достижение качественных результатов образовательной деятельности. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится о том, что содержание образования должно быть направлено на развитие способностей каждого учащегося, реализацию образовательных программ, основанных на потребностях, возможностях личности, диагностирование образовательных достижений школьника.

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы актуальным направлением являются развитие системы общего образования через индивидуализацию и предоставление возможностей школьникам старших классов осваивать индивидуальные образовательные программы; создание условий для углубленного изучения учебных дисциплин, профессионального самоопределения [7].

Согласно Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России сфера личностного развития школьника формируется на основе индивидуально-ответственного поведения, самосовершенствования, понимания смысла своей жизни и индивидуально-личностного развития нравственного уклада жизни школьников [6]. Тогда ведущей технологией образовательной деятельности школы становятся учет индивидуальных способностей школьника, обеспечение условий личностного развития каждого ученика, то есть осуществление индивидуализации обучения.

Историко-культурный подход к поня-

тию индивидуализации, представленный в работах мыслителей и педагогов, позволяет определить этапы развития проблемы и ее перспективы в контексте главной детерминанты развития человека социума, общества, культуры в разные историко-культурные периоды.

Первый этап (XVII—XVIII вв.) — зарождение и становление идеи индивидуализации. На данном этапе определялась роль способностей ребенка в классно-урочной системе Яна Амоса Коменского. В ней раскрывалось влияние классического естествознания на формирование подходов к обучению подростка на принципе природосообразности (И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо) и культуросообразности (А. Дистервег). На данном этапе Я. А. Коменским было обосновано, что процесс обучения и воспитания необходимо осуществлять с учетом индивидуальной природы возрастных особенностей ребенка в контексте религиозных верований, моральных установок в обществе.

В концепциях педагогов-мыслителей XVIII века И. Г. Песталоцци, А. Дистервега, Ж. Ж. Руссо образование ребенка осуществляется в соответствии с принципами природосообразности, то есть педагогическая деятельность должна учитывать его естественное, природное развитие. Французский философ Ж. Ж. Руссо считал, что воспитание природой должно происходить в свободной форме, путем развития внутреннего мира ребенка. В своих трудах швейцарский педагог И. Г. Песталоцци, основатель элементарного подхода к обучению, считал важным обеспечить всестороннее гармоничное развитие личности, которое осуществляется через интеллектуальное, физическое и нравственное образование, где ключевая задача педагога — использование первоначальных способностей ре-

Ведущей технологией образовательной деятельности школы становится учет индивидуальных способностей школьника, обеспечение условий личностного развития каждого ученика, то есть осуществление индивидуализации обучения.

бенка для их развития [10, с. 156]. К принципу природосообразности немецкий ученый-педагог А. Дистервег добавил культуросообразность, подразумевающую развитие личности в соответствии с требованиями времени и особенностями культурно-исторического развития общества [3, с. 117], то есть развитие личности ребенка должно происходить с учетом его способностей, а воспитание соответствовать социально-культурному опыту народа, эпохи.

Таким образом, на первом этапе с учетом принципа природосообразности и культуросообразности были сформированы идеи, которые в дальнейшем позволили более детально раскрыть особенности индивидуализации обучения в зависимости от способностей и возможностей учащихся.

Второй этап (XIX в. — первая половина XX в.) — развитие идей индивидуализации обучения в соответствии с личностными особенностями ребенка, его всесторонним индивидуальным изучением.

На данном этапе было обращено внимание на поиск подходов к обучению ребенка в соответствии с его психологическим развитием. Особое значение приобрели идеи К. Д. Ушинского, который считал, что задача педагога — узнать ученика во всех его проявлениях и быть готовым создать условия обучения в зависимости от способностей воспитанника.

Важный вклад в исследование проблемы индивидуализации внесли Л. С. Выготский и П. П. Блонский.

Л. С. Выготский в разработанном им культурно-историческом учении о природе психики человека и ее развитии обратил внимание на то, что сотрудничество, подражание, общение со взрослыми выступают как основные пути развития индивидуальности ребенка. Ориентация на зону ближайшего развития составляет суть и код психических изменений развития [2].

П. П. Блонский проанализировал процессы памяти, внимания и воли в соотношении с деятельностью ребенка в обучении, также сопоставил уровни мышления с возрастными особенностями ученика и доказал необходимость сочетания коллективной и индивидуальной работы на различных уроках, разработал рекомендации применения последней [1].

Таким образом, на данном этапе была выявлена необходимость всестороннего развития индивидуальных особенностей ребенка, обращено внимание на его активность, доказана необходимость сочетания индивидуальной и групповой работы.

Третий этап (вторая половина XX в.) — теоретико-методологическое обоснование индивидуализации с позиций категориального аппарата и понимания индивидуализации как технологии (Е. С. Рабунский), системы дидактических средств (А. А. Кирсанов) и подхода (И. Унт).

Е. С. Рабунский рассматривает реализацию вышеозначенной технологии через самостоятельную деятельность ученика, которая формируется в зависимости от его психологических особенностей, а также от применения специфических приемов обучения. А. А. Кирсанов определяет индивидуализацию как систему учебной деятельности, направленной на различные формы организации обучения [5, с. 59].

Понятие «индивидуализация» И. Унт определяет как «учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [14, с. 8]; также процесс обучения автор обозначает как необходимый фактор реализации целей обучения, сохраняющийся на всех его уровнях и обеспечивающий формирование индивидуальности. И. Унт разделяет такие понятия, как «индивидуализация» и «индивидуальный подход» [14, с. 9], соотносит принципы обучения и осуществление этих принципов, которые могут иметь свои формы и методы, а эф-

Важный вклад в исследование проблемы индивидуализации внесли Л. С. Выготский и П. П. Блонский.

фективность организации образовательной деятельности автор сводит к разработке специальных дидактических средств и качества активности учащегося как субъекта.

И. С. Якиманская рассматривает индивидуализацию как развитие субъектного опыта ученика [16, с. 16]. Также автор обращает внимание на то, что активность школьника в обучении зависит от включения в образовательный процесс субъектного опыта ученика, его согласования с «социокультурным образцом», созданными условиями «для активного его использования при усвоении знаний» [16, с. 16].

По мнению В. Д. Шадрикова, восприятие человеком предметов окружающей среды с позиций своего внутреннего мира устанавливает знание об этом предмете, значении этого предмета и его личностный смысл. Именно соотношение внешнего мира и собственного отношения к нему, формирование индивидуального опыта социализации и его применение в образовательной деятельности способствуют формированию мотивации ученика к обучению. Тогда, как считает И. С. Якиманская, организовать данный процесс, ориентированный на личностное развитие школьника, возможно через выстраивание индивидуальной стратегии обучения, которая понимается как «организованная деятельность учителя и ученика, реализуемая на основе субъект-субъектных отношений с целью предоставления каждому ученику права выбора собственного пути развития и самореализации» [16, с. 118]

Четвертый этап (начало XXI в.) рассматривает индивидуализацию как процесс развития личности и необходимого условия эффективного обучения в постиндустриальном обществе.

В современных прикладных научных исследованиях индивидуализацию трактуют в зависимости от цели и задач образовательной деятельности в соответствии с требованиями социального развития. Так, Ю. С. Иванов [4] определяет данное

понятие как сложное педагогическое явление, отражающее общую тенденцию современного образования, а индивидуализированное обучение, по его мнению, необходимо строить с учетом личностных особенностей школьника, создавая оптимальные условия для развития всех и каждого в отдельности.

В свою очередь Ю. А. Прасолова предлагает развивать компетентности старшего школьника через технологию индивидуализации, которая основывается на системообразующей деятельности, состоящей из таких элементов, как развивающая образовательная среда, предусматривающая индивидуализацию, наличие у учащихся знаний о самом себе, психолого-педагогическая компетентность учителя [11].

В. Б. Лебединцев, Н. М. Горленко, О. В. Запятая, Г. В. Клепец, ориентируясь на федеральные государственные образовательные стандарты и достижения метапредметных результатов, считают важным организацию образовательной деятельности школы через институциональные системы обучения (систему коллективного обучения по индивидуальным образовательным программам и систему обучения на основе индивидуальных учебных занятий). Преимущества данных систем авторы определяют как создание открытой личностно ориентированной образовательной среды, обеспечивающей индивидуализацию обучения в массовой школе и формирование социально-компетентной личности [9, с. 7].

Для реализации федерального государственного стандарта общего образования разработаны примерная основная образовательная программа основного общего образования (2015 г.) и примерная основная образовательная программа среднего общего образования (2016 г.), цели которых ориентированы на становление и развитие личности школьника

В современных прикладных научных исследованиях индивидуализацию трактуют в зависимости от цели и задач образовательной деятельности в соответствии с требованиями социального развития.

с учетом ее уникальности и неповторимости через осознание собственной индивидуальности. Важным фактором достижения поставленных целей служит система условий реализации программы: *кадровых* (работа учителя по формированию и сопровождению индивидуальных образовательных траекторий обучающихся), *психолого-педагогических* (дифференциация и индивидуализация обучения), *материально-технических* (обеспечивают возможность реализации индивидуальных учебных планов обучающихся, осуществления ими самостоятельной познавательной деятельности). Перечисленные цели и системы условий основных образовательных программ определяют важность и значимость реализации образовательной деятельности в современных школах в соответствии с технологией индивидуализации обучения. Для реализации индивидуализации в контексте федеральных государственных стандартов внимание уделяется организации образовательной деятельности по индивидуальным учебным планам, позволяющим учитывать познавательный интерес школьников и перспективы профессионального самоопределения.

Задача системы образования — развитие индивидуальных особенностей обучающегося, а ведущая технология ориентирована на реализацию прав каждого ученика на развитие индивидуальных способностей для построения своего жизненного пути.

Для данного этапа значимой является позиция В. И. Слободчикова, который считает важным в педагогической деятельности не только следование нормативным предписаниям, но и проектирование образовательной

деятельности на основе понятий «норма развития» и «возрастно-нормативная модель развития». По мнению автора, «норма — это не то среднее, что есть, а то

лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях» [12]. Норма также способствует эффективному развитию личности ребенка в рамках возрастнo-нормативной модели. Сочетание компонентов системы модели (главные линии развития, ситуации развития, новообразования) через проявление субъектности в деятельности, общности и сознании обеспечивает развитие ребенка с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей. Это соответствует технологии индивидуализации обучения школьника, необходимой для дальнейшего самостоятельного строительства индивидуальной линии жизни.

Таким образом, представленный анализ педагогической мысли и практики по проблеме индивидуализации обучения дает возможность обозначить основные особенности данного понятия в условиях информационного общества, подчеркнуть необходимость соответствия системы образования требованиям экономического, политического и социокультурного развития, в котором человек является не сторонним наблюдателем динамических изменений, а активным участником деятельности. В данных условиях задача системы образования — развитие индивидуальных особенностей обучающегося, а ведущая технология ориентирована на реализацию прав каждого ученика на развитие индивидуальных способностей для построения своего жизненного пути.

Реализация данной технологии может быть обеспечена индивидуальными программами (планами) личностного развития школьника, способствующими организации учебно-познавательной деятельности сообразно темпу, ритму обучения и способностям обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Блонский, П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. Т. 1 / П. П. Блонский. — М. : Педагогика, 1979 // URL: <http://www.twirpx.com/file/1535261/>.
2. *Выготский, Л. С.* Собр. соч. : в 6 т. Т. 2 / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1982. — 250 с.

3. *Дистервег, А.* Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег // URL: <http://www.twirpx.com/file/1512946/>.
4. *Иванов, Ю. С.* Индивидуализация обучения школьников в процессе использования электронного учебника (на материале образовательной области «Технология») : дис. ... канд. пед. наук / Ю. С. Иванов. — Курск, 2004. — 177 с.
5. *Кирсанов, А. А.* Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1982. — 185 с.
6. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования : проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков ; Рос. акад. образования. — М. : Просвещение, 2009. — 135 с.
7. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы // URL: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>.
8. *Кузык, Б. Н.* Цивилизации: теория, история, диалог, будущее. Т. VI / Б. Н. Кузык, Ю. В. Яковец. — М. : Институт экономических стратегий, 2010. — 576 с.
9. *Лебединцев, В. Б.* Индивидуальные маршруты и программы как основа обучения школы / В. Б. Лебединцев [и др.]. — М. : Сентябрь, 2015. — 240 с.
10. *Песталоцци, И. Г.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2 / И. Г. Песталоцци. — М. : Педагогика, 1981. — 416 с.
11. *Прасолова, Ю. А.* Индивидуализация обучения как средство формирования компетентности школьников : дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Прасолова. — Калининград, 2003. — 215 с.
12. *Слободчиков, В. И.* Понятие нормы / В. И. Слободчиков. — М. : Первое сентября, 2017 // URL: http://psy.1september.ru/view_article.php?id=201000207.
13. *Тоффлер, Э.* Шок будущего / Э. Тоффлер. — М. : АСТ, 2002. — 557 с.
14. *Унт, И. Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М. : Педагогика, 1990. — 192 с.
15. *Шадриков, В. Д.* От индивида к индивидуальности. Введение в психологию / В. Д. Шадриков. — М. : Институт психологии РАН, 2009. — 240 с.
16. *Якиманская, И. С.* Основы личностно ориентированного образования / И. С. Якиманская. — М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. — 220 с.



ШКОЛЬНЫЙ ЧИТАТЕЛЬСКИЙ БЛОГ КАК СПОСОБ ПРИОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЧТЕНИЮ

Е. Ю. СИНИЦА,
аспирант НИРО,
учитель русского языка и литературы МАОУ «Лицей № 28
им. академика Б. А. Королева» Н. Новгорода
sinitza.e@yandex.ru

В статье представлен опыт организации школьного читательского блога. Предложено научно-педагогическое обоснование инновационной формы стимулирования внеклассного чтения учащихся. Школьный читательский блог рассматривается как вид проектной деятельности старшеклассников.

The article describes the experience of creating a school reader's blog. It offers the scientific-pedagogical study of the innovative form of encouraging students to have extracurricular reading. The school reader's blog is considered as a type of project activity of high school students.

Ключевые слова: *инновация, школьный читательский блог, внеклассное чтение, диалог, ценности, ценностное самоопределение учащихся*

Key words: *innovation, school reader's blog, extracurricular reading, dialogue, values, valuable students' self-determination*

Чтение рассматривается сегодня как социально-педагогический феномен открытого образования, в основе которого лежит диалог.

Особую остроту в нынешних социокультурных условиях приобретает проблема руководства внеклассным чтением. И здесь положительную роль могут сыграть интернет-проекты, инициированные учителями литературы и работниками библиотек.

«Судьба же традиционных для отечественной методики и школьной практики уроков внеклассного чтения, имеющих своим истоком “литературные беседы” XIX в., складывается драматично: вследствие общего сокращения часов на изучение литературы в школе уроки внеклассного чтения оказались на периферии литературного образования», — пишет Н. П. Терентьева, доцент кафедры литературы и методики преподавания литературы Челябинского педагогического университета [4].

У учителя, как правило, не остается времени на их проведение. В условиях открытого общества создание школьных читательских блогов может стать одним из способов разрешения сложившегося противоречия.

Открытие и курирование блога мы рассматриваем как внеурочный проект, являющийся инновационной формой в литературном образовании. По определению Википедии, блог (англ. blog, от web log — сетевой журнал или дневник собы-

тий) — это веб-сайт, основное содержание которого — регулярно обновляемые записи, изображения или мультимедиа.

В блоге делаются небольшие по объему записи, которые фиксируют интерес к объекту обсуждения. Если содержанием блога являются литературные произведения, то читатели с интересом обсуждают книгу и могут вступать в диалог друг с другом и даже обращаться к автору. Читательский блог становится помощником учителя в организации «заочных» уроков внеклассного чтения.

Какие произведения должны стать предметом обсуждения в блоге? По мнению Н. П. Терентьевой, это должны быть книги о главном: дружбе, любви, смысле человеческого бытия; произведения, не входящие в школьную программу и представляющие собой явление в сегодняшней культуре; книги, небольшие по формату, для чтения которых нужно сравнительно немного времени, но оставляемый ими след значителен настолько, что возникает желание высказаться, поспорить, поделиться своими впечатлениями [5].

Так, на сайте Нижегородской государственной областной детской библиотеки по нашей инициативе создан пост на блоге «Мой читательский дневник» (<http://ngodb.livejournal.com/>), где ученики разных возрастных групп обсуждают книги, предложенные учителем или самими ребятами. Наиболее активными оказались учащиеся 11-х классов, поскольку к этому возрасту у подростка уже сформирован круг читательских интересов, а же-

Читательский блог становится помощником учителя в организации «заочных» уроков внеклассного чтения.

ление участвовать в дискуссии, обогащенное опытом общения на интеллектуальные темы, воспринимается как одна из форм проявления собственной индивидуальности.

Для чтения и обсуждения в 11-м классе была предложена книга современного писателя Дж. Бойна «Мальчик в полосатой пижаме».

Джон Бойн — ирландский писатель, автор шести романов, имеет множество литературных премий. Роман «Мальчик в полосатой пижаме» не менее успешен, чем остальные его произведения. Первое издание книги относится к 2006 году. Впоследствии произведение было переведено на 50 языков. В 2008 год роман был экранизирован (режиссер М. Херман).

Читая книгу, мы видим мир глазами девятилетнего немецкого мальчика Бруно, детство которого полно радостей, а знаки этого периода жизни юного героя — прекрасный пятиэтажный дом в Берлине, заботливые родители, верные друзья. Однажды Бруно приходит домой и обнаруживает, что горничная Мария складывает его вещи в чемодан, так как семья вынуждена переехать в «Аж-Высь», потому что у отца важное назначение по службе.

Новое место удивляет Бруно: мрачный пейзаж, кругом колючая проволока. Жить там ему не нравится, он скучает, хочет играть, но не с кем. Тогда он отправляется обследовать территорию, которая виднеется из окна и по которой бродят люди в одинаковых полосатых пижамах (форма узников концлагеря так наивно представляется мальчику одеждой для мирного сна).

Дж. Бойн рассказывает о самом радостном — о детской дружбе. Именно в концлагере, комендант которого — его отец, Бруно обретает нового друга — еврейского мальчика Шмуэля, сидящего по ту сторону ограды.

Оба мальчика родились в один и тот же день, что символично, и, как кажется Бруно, у них много общего. Не понимая

толком сути происходящего и давая всему особые детские объяснения, Бруно и Шмуэль нашли возможность общаться через ограду из колючей проволоки. Но родители решают, что Бруно с мамой и сестрой должны уехать обратно в Берлин. Тогда он хочет попрощаться со своим другом.

Когда отец Шмуэля пропадает (нам, читателям, ясно, что его уничтожили), Бруно переодевается в арестантскую одежду, пролезает под проволокой, становится похожим на остальных узников и вместе со Шмуэлем отправляется искать его отца. В результате маленького немца сжигают вместе с евреями.

С точки зрения фашистской идеологии мальчики должны стать врагами, но колючая проволока не смогла препятствовать настоящей крепкой дружбе двух юных представителей разных национальностей. Этой тщательно скрываемой дружбе смогла помешать только смерть.

Из нашей жизни уходят последние свидетели жестокого фашизма и всех связанных с ним трагедий XX века. И мы должны объяснить юным читателям всю его суть.

Предлагая учащимся книгу Дж. Бойна «Мальчик в полосатой пижаме», учитель преодолевает психологическую преграду. Надо ли рассказывать детям о страшной гибели двух мальчиков? Тем не менее выбор произведения обусловлен тем, что оно дает читателям шанс открыть в себе умение жить в тот момент, когда душа, ощущающая несправедливость мироздания, казалось бы, опустошена.

В отзывах одиннадцатиклассников нельзя не отметить читательскую реакцию, которая отличается особой эмоциональностью, уже predetermined содержанием романа с трагическим финалом: «Когда читаешь книгу Дж. Бойна, ты как будто сам находишься в заточении... И вот, дочитав до конца... До конца... Медленно выходишь из состояния

Для чтения и обсуждения в 11-м классе была предложена книга современного писателя Дж. Бойна «Мальчик в полосатой пижаме».

оцепенения... оглядываешься по сторонам... И, слава Богу, ты жив!»; «Роман не маленький, но у меня не хватило сил оторваться от чтения. Слова приковывали к себе; я проживала все события вместе с Бруно, я была с ним в Аж-Выси и вместе с ним ходила играть с новым другом по имени Шмуль — мальчиком, носившим странную, не подходившую по размеру полосатую одежду, похожую на пижаму. Мое сердце разрывалось, когда Бруно говорил Шмулю, что тот — его лучший друг на всю жизнь, потому что догадывалась: слова “на всю жизнь” — пророческие».

Как мы видим, в первом отзыве передается болезненное состояние, вызванное восприятием произведения. Сама речь в нем отличается дискретностью, о чем свидетельствуют бесконечные многоточия и парцелляция, разрывающая синтаксическую структуру, дробящая ее на несколько элементов.

Во втором отзыве легко обнаруживаются элементы наивно реалистического восприятия, проявляющиеся в отдельных словах и сочетаниях слов («была с ним», «вместе с ним ходила играть») и свидетельствующие об активной работе читательского воображения, которое помогает автору высказывания стать частью художественного мира романа Дж. Бойна. Отметим, что в этом отзыве проявляется внимание и к отдельным деталям (одежда; слова, приобретающие в репликах героев особый смысл), без которых невозможно представить это произведение.

Старшеклассники осуждают фашистский режим, который не предполагает дружбу немца с евреем: «Читать книгу страшно. Читать книгу необходимо».

Старшеклассники осуждают фашистский режим, который не предполагает дружбу немца с евреем: «Читать книгу страшно. Читать книгу необходимо. Я теперь понял, о чем надо просить Бога. О мире во всем мире. Иначе жизнь теряет смысл»; «Джон Бойн показывает человечность на фоне жестокости и лицемерия: мы видим, нет никакой диффе-

ренциации между этими двумя нациями, все мы люди...»; «Кто такие нацисты? Убийцы. Убивая, ты умножаешь зло в мире, и не жди, что твой поступок вернется к тебе добром». В подобных отзывах актуализируются приметы публицистического стиля, проявляющиеся в обобщающих суждениях социально-политической и этической направленности, в вопросно-ответной форме рассуждения, в синтаксическом параллелизме, в употреблении местоимений второго лица, которые создают вполне определенную речевую ситуацию, предполагающую взгляд на себя со стороны.

В ряде отзывов формулируются вопросы, при помощи которых на уроке внеклассного чтения, организуемом в самой школе, можно заострить внимание на той или иной проблеме:

✓ «Как можно было бы закончить книгу, чтобы избежать трагического финала?»;

✓ «Почему автор не называет имени главного карателя XX века, а вместо него употребляет слово “Фурор”?»;

✓ «Предназначена ли эта книга для детей?»

Кстати, одиннадцатиклассники, отвечая на некоторые из сформулированных выше вопросов, вступают в диалогический контакт с теми, кто их формулирует.

Реагируя на первый вопрос, школьники отказываются предлагать другие варианты концовки, мотивируя это тем, что «именно благодаря трагическому финалу читатель понимает весь ужас нацизма». Отвечая на второй вопрос, учащиеся цитируют главного героя («к нам заходил противный тип» — лицо перифраза, которая обозначает главного карателя и преступника XX века) и утверждают, что такие люди и имени недостойны. Через предельно лаконичную характеристику художественной детали школьники выходят на авторскую позицию, отличающуюся непримиримостью к нацизму. На третий вопрос в одном из

Старшеклассники осуждают фашистский режим, который не предполагает дружбу немца с евреем: «Читать книгу страшно. Читать книгу необходимо».

отзывов можно найти следующий ответ: «По моему мнению, книга не предназначена для детей. Этот роман необходимо читать в осознанном возрасте».

В ряде случаев, отмечая гуманистическую позицию автора, школьники рассматривают произведение в эстетическом ракурсе: «Автор книги напрямую не показывает ужасов, творящихся в концлагере, но отдельные детали позволяют почувствовать весь кошмар происходящих событий».

Но, к сожалению, при обсуждении книги «Мальчик в полосатой пижаме» учащиеся не поднимают вопрос о родительском равнодушии и жестокости, о холодных отношениях брата и сестры. Об этом тоже может говорить учитель с учениками в диалоге.

Этот аспект содержания произведения предполагает более глубокий уровень погружения в его художественный мир. Но можно допустить следующее: тема Холокоста, столь яркое представленная Дж. Бойном и определяющая смысловые доминанты, которые влияют на построение сюжета, на систему образов, затмевает «семейную» тему. И тот ученик, который смог связать эти две темы друг с другом, показав, как они соседствуют в рамках единой художественной структуры, продемонстрировал бы такое понимание романа, которое свидетельствовало бы об очень высоком уровне читательской культуры.

Неизбежным представляется следующий вывод методического характера: на самих уроках учитель-словесник должен акцентировать внимание детей как на центральных, так и на периферийных сферах художественного содержания изучаемого произведения. В этом случае речь идет не о теме, но о тематике; не о проблеме, но о проблематике.

По содержанию и структуре речевого высказывания отзывы различны: в одних усилено аналитическое начало, в других преобладает эмоциональная читательская реакция на прочитанное произведение.

Но в них присутствует откровенность и нет шаблонности, свойственной многим школьным сочинениям.

Учитель может сам стать участником полилогового беседы. Так, наш собственный отзыв, написанный под псевдонимом, был прочитан и обсужден ребятами как отзыв равноправного члена читательского сообщества. Ниже приведем текст этого отзыва: «Как научиться понимать друг друга? На этот вопрос отвечает автор книги

“Мальчик в полосатой пижаме”. Дж. Бойн на фоне смерти рисует идеальную картину: два человека находятся в искусственно созданных враждующих лагерях, но, как в хорошей детской игре, все в жизни этих людей просто, ибо желание дружить и помогать друг другу, иметь общие интересы и строить планы на будущее обуславливает гармонию человеческих взаимоотношений. Мальчики Бруно и Шмюль не думают о смерти, находясь в лагере смерти».

В своих откликах на отзыв ученики прежде всего подчеркнули высказанную в нем мысль об антитезе дружбы и вражды, определяющей содержание романа Дж. Бойна. Некоторые школьники отметили следующее: дети ставятся писателем на более высокую ступень нравственного развития, чем взрослые, так как именно Бруно, девятилетний мальчик, оказывается способным воспринимать и осознавать мир вне рамок фашистской идеологии, хотя отец и пытается воздействовать на своего сына в национал-социалистическом духе.

Читатели делают свой выбор в практически безграничном смысловом пространстве жизни, книга помогает им обрести «форму движения мыслей, переживаний, чувств» [4]. Примечательно, что в блоге присутствует диалог, в атмосфере которого выделяется лидер, задающий вопросы остальным участникам блога, и как

По содержанию и структуре речевого высказывания отзывы различны: в одних усилено аналитическое начало, в других преобладает эмоциональная читательская реакция на прочитанное произведение.

следствие этого — происходит рождение новых смыслов. Здесь нет учительского давления, поскольку наставник участвует в диалоге на равных с учениками, он может высказываться под псевдонимом.

К сожалению, чем старше школьник, тем больше «деловое» чтение по школьной программе теснит досуговое, не оставляя времени на любимые книги и

просто на возможность поразмышлять над новым произведением, получить радость от самого процесса свободного чтения.

К сожалению, книга перестала способствовать духовному росту многих современных детей, став всего лишь источником информации. Поэтому интернет-проекты, подобные нашему, могут привлечь школьников к чтению художественной литературы, усилив интерес к ней.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абакумова, И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе / И. В. Абакумова. — Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. ун-та, 2003. — 480 с.
2. *Бармин, Н. Ю.* Информатизация нижегородской школы: состояние и перспективы / Н. Ю. Бармин // Нижегородское образование. — 2009. — № 2. — С. 23—30.
3. *Брыксина, О. Ф.* Социальные сервисы Web 2.0 в управлении проектами / О. Ф. Брыксина, Е. П. Круподерова // Управленческие аспекты развития северных территорий России: сб. материалов Всероссийской научной конференции / отв. ред. Н. А. Нестерова. — Сыктывкар: Коми республиканская академия государственной службы и управления, 2015. — С. 63—67.
4. *Терентьева, Н. П.* «Нужные книги» в представлении старшеклассников / Н. П. Терентьева // Чтение детей и взрослых в изменяющемся мире. Семейное чтение: сб. статей и учеб.-метод. материалов к междунар. конф. — СПб.: СПбАППО, 2008. — С. 23—27.
5. *Терентьева, Н. П.* Школьный читательский блог как пространство диалога и ценностного самоопределения учащихся / Н. П. Терентьева // Начальная школа плюс До и После. — 2010. — № 6. — С. 1—5.



ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКАЯ ОСНОВА ШКОЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ РЕАЛИСТИЧЕСКИХ СИМВОЛОВ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

Е. П. АНИСИМОВА,
аспирант НИРО, учитель русского языка и литературы
МБОУ «Школа № 52» Н. Новгорода
elisavetaanisimova@mail.ru

В статье на примере образов сна, колокольчика и креста раскрывается реалистическая природа символа у Достоевского. По мнению автора статьи, создавая систему уроков по роману «Преступление и наказание», учитель должен учитывать эту особенность поэтики писателя.

The article on the example images of the dream, the bell, the cross reveals the realistic nature of the character in Dostoevsky. According to the author, creating a system of lessons based on the novel «Crime and punishment», the teacher should consider this feature of the poetics of the writer.

Ключевые слова: *символ, образ, реализм, диалектика, сознание, смысл*

Key words: *symbol, image, realism, dialectics, consciousness, meaning*

Организуя работу десятиклассников по изучению романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», учитель не может не учитывать природу художественного символа у великого русского писателя.

По мнению А. Ф. Лосева, символ несет в себе перспективу «бесконечных проявлений и воплощений данной художественной общности в отдельных частностях и единичностях» [5]. Г. В. Ф. Гегель же утверждал, что символические образы «предстают нам как задачи, требующие, чтобы мы угадали вложенный в них внутренний смысл» [1].

Образно-символическое изображение действительности выводит конкретные явления за границы их предметного значения в область всеобщих связей и вечных истин. Образ, как правило, первоначально предстает в своем прямом предметном значении и лишь затем, проходя через различные эмоционально-смысловые контексты и вступая в контакт с другими явлениями, обнаруживает свою символическую многозначность. Символическое мышление, отвлекаясь от эмпирических связей и формальных признаков, объединяет явления по их сущностным связям.

Остановимся на отдельных символических образах, встречающихся в романе «Преступление и наказание».

Сны у Достоевского — это обнаженная совесть. «Сон для Достоевского — не какой-то эффектный прием предсказания события, заранее известного писателю, или условное изображение уже происшедшего события. Нет, сон у него — незаменимый способ художественного познания, основанный на законах самой

человеческой природы... Через сон он тоже ищет “в человеке человека”... Это не уход от действительности, а стремление постигнуть ее в ее собственных своеобразных формах, осмысленных художественно» [3].

На основе этих принципов создана символическая картина сна Раскольникова, воскрешающая его детские впечатления. Вот каким комментарием сопровождает этот символический сон автор: «В болезненном состоянии сны отличаются часто необыкновенной выпуклостью, яркостью и чрезвычайным сходством с действительностью. Слагается иногда картина чудовищная, но обстановка и весь процесс всего представления бывают при этом до того вероятны и с такими тонкими, неожиданными, но художественно соответствующими сей полноте картины подробностями, что их и не выдумать наяву этому же самому сновидцу, будь он такой же художник, как Пушкин или Тургенев» [2].

Достоевский подчеркивает естественность реального сна, заключающую в себе большую силу обобщения, чем сон выдуманный, «художественный», но ведь сон Раскольникова «выдуман» Достоевским. Тут скрыта важнейшая особенность символических обобщений писателя. Для выражения типического он прибегает не только к обычному, повседневному, похожему на те частности, обобщением которого оно является. Типичное, концентрируя в себе основные черты времени, человеческую психологию, системы идей, принимает формы необычные, «фантастиче-

Образно-символическое изображение действительности выводит конкретные явления за границы их предметного значения в область всеобщих связей и вечных истин.

ские». И вместе с тем в предметном описании, в подробностях Достоевский стремится к естественности, похожести и правдоподобию. Лошадь из сна Раскольникова, являясь символом, не теряет при этом, говоря словами А. Ф. Loseва, своей «автономно-созерцательной ценности» [5]. Символ у Достоевского «нагружен» не только смысловым, но и эмоциональным содержанием. Кляча из сна Раскольникова потрясает читателя, даже если он не знает, что она символизирует чужую совесть героя.

По этой причине, создавая соответствующую систему вопросов и заданий, учитель должен учитывать не только символические смыслы этого сна, но и ту эмоциональную атмосферу, которую создает писатель.

Образы символической картины первого сна отличаются пластической отчетливостью, предметной конкретностью. В то же время она символизирует «идею» Раскольникова, один из вариантов ее возможного воплощения. Картина сна представляет собой миниатюрную новеллу со своим законченным сюжетом, имеющим экспозицию, завязку, кульминацию и развязку.

Ее образы распределены на основе общей оппозиции романа — противопоставления идеи христианского гуманизма и индивидуалистического своеволия. С одной стороны — бессмысленно жестокий Миколка и поддерживающие его пьяные мужики, кабак как символы бесчеловечного мира, с дру-

гой — церковь, старики, пытающиеся усюветить Миколку, невинно гибнущая «крестьянская клячка» и страдания се-

милетнего мальчика, потрясенного жестокостью людей. Пьяный Миколка действует на основе того же принципа, что и Раскольников, убивающий старуху. В ответ на попытку усюветить его он отвечает: «Не трожь! Мое добро! Что хочу,

то и делаю». Мораль Миколки оказывается родственной идее Раскольникова.

Этот страшный сон снится ему еще перед «делом». Сон, в котором истязают маленькую, тощую крестьянскую клячку, символичен, он вобрал в себя все его думы о зле и несправедливости в мире. Во сне герой видит себя ребенком, но этот сон отражает состояние взрослого Раскольникова перед его страшным решением, приоткрывает нам смутное, не осознанное до конца душевное состояние героя, на время пробуждает в Раскольникове лучшие чувства. Вся сцена избияния лошади станет в контексте романа символом преступления и преступного невмешательства человека в судьбы тех, кто нуждается в защите. Ребенок, невинно страдающий за грехи других, беззащитный в страшном мире собственных, станет для Достоевского символом несправедливости и насилия.

Сон про убитую кроткую лошадь осуществится наяву в сцене убийства кроткой, безответной, большой, «восьми вершков росту», похожей на лошадь Лизаветы. Миколку из сна Раскольникова зовут так же, как и красильщика Миколку. Антиподом чистого и невинного сердцем Миколки-красильщика (Николая Дементьева), который возьмет на себя преступление Раскольникова, является пьяный деревенский парень Миколка, насмерть забивающий лошадь. Миколка из сна забивает клячу, из толпы кричат многие голоса: «Ну и впрямь, знать, креста на тебе нет!» Грешный и простодушный раскольник Миколка, почти земляк Раскольникова, тоже без креста, свой серебряный крест на постоялом дворе заложил. Между этими двумя Миколками, между верой и неверием и мечется Раскольников, неразрывно связанный с обоими: с одним — круговой порукой греха, с другим — надеждой на воскрешение.

В образном повествовании обнаруживается постепенное удвоение художественного смысла детали. Наиболее впечатля-

Символ у Достоевского «нагружен» не только смысловым, но и эмоциональным содержанием.

ют нас те из них, которые являются одновременно изображением предмета и чувства, причем чувства двойного по смыслу — принадлежащего мальчику и (символически) взрослому Родиону Раскольникову. Цветовой и словесный ряды воспринимаются здесь символично. Причем сделано это так, что символичность замечаем мы, читатели, но, конечно, не маленький Родя — персонаж сна.

Мальчик Раскольников остается в изображении писателя необычайно конкретным, живым, правдоподобным во всех своих детских душевных движениях, и это усиливает впечатление от рассказа писателя. Родион видит просто «красные рубахи», «мясистое, красное, как морковь, лицо», затем «румяную бабу в кумачах»; читатель же, с первых страниц знающий, почему Раскольников находится в таком состоянии, о чем он мучительно размышляет все время, замечает, как постепенно разворачивается, концентрируясь в интенсивности деталей, тема крови, смерти, насилия. Чуткость к страданиям других, то есть повышенное социальное чувство, служит одним из сильнейших факторов, ведущих Раскольникова к преступлению.

Раскольников, пережив в своем сне (а значит — в подсознании, в своем эмоциональном мире) невозможность простить насилие над беззащитными и слабыми и невозможность в одиночку одолеть зло, проснулся больной, обессиленный. Как человек добрый от природы, в первые минуты пробуждения ото сна Родион остро чувствует свою невозможность быть лично причастным к жестокостям этого мира. «Такие сны не снятся людям, утратившим всякую совесть и примирившимся с вековой и всеобщей неправдой мирового порядка» [4]. Мы можем сказать даже так: высота морального чувства и сознания Раскольникова, его моральный максимализм являются одной из существенных предпосылок этого преступления.

Образ приснившейся Раскольникову замученной, надорвавшейся от непосильного груза клячи — один из обобщающих лирических и трагических образов романа. В этом страдальческом сне, надрывность которого оправдана невыносимой реальностью, словно сосредоточены судьбы всех измученных людей, чьи образы возникают перед читателем на страницах «Преступления и наказания».

Представим ниже систему вопросов и заданий, на основе которой может быть организован анализ первого сна Раскольникова.

✓ Что позволяет говорить о «естественности» сна Раскольникова? Поделитесь первыми читательскими впечатлениями.

✓ Проследите изменения в микросюжете сна.

✓ Покажите символический характер цветковых образов.

✓ Какой была реакция Раскольникова на собственный сон? Удивляет ли вас она?

✓ Докажите на примере проанализированной главы, что сон приобретает в ней символический смысл.

Символ у Достоевского не изолирован от того смыслового контекста, на основе которого он вырастает. Напротив, писатель заботится о его смысловой наполненности, разъясняет ее через контекст до нужных пределов. Многие символические образы, сквозные в романе, проходят становление на глазах у читателя. К ним относится символ колокольчика.

Прежде чем совершить убийство, Раскольников решает сделать «пробу» — посетить старуху-процентщицу, чтобы проверить свою внутреннюю готовность и продумать детали замысла. Звон колокольчика у дверей приобретает для него особое значение, концентрируя в себе весь тот эмоционально-смысловой комплекс,

Образ приснившейся Раскольникову замученной, надорвавшейся от непосильного груза клячи — один из обобщающих лирических и трагических образов романа.

который связан с идеей убийства. Колокольчик становится знаком убийства. Он напоминает нам о том, что преступление раздавило преступника. После убийства процентщицы Раскольникова неудержимо тянет к месту происшествия. Пренебрегая опасностью быть разоблаченным, он возвращается и снова вслушивается в звук колокольчика: «Тот же колокольчик, тот же жестяной звук! Он дернул второй, третий раз; он вслушивался и припоминал. Прежнее, мучительно-страшное, безобразное ощущение начинало все ярче и живее припомиаться ему, он вздрагивал с каждым ударом, и ему все приятнее и приятнее становилось».

Растрavляющие воспоминания об ужасном происшествии сочетаются с какой-то мучительной сладостностью звуков колокольчика. В этом звуке — и весь ужас происшедшего, и радость спасения, и цепь переживаний, связанных с убийством. Слабое, какое-то безжизненное звучание колокольчика стало отражением, символом мертворожденной теории, задолго до того созревавшей в сознании Раскольникова.

В дальнейшем происходят наращивание смысла, трансформация образа, его отход от первоначального значения. Колокольчик становится символом непреложности психологического закона, предупреждением о неизбежности возмездия.

Затем в сознании героя звук колокольчика перерастает в колокольный звон — символ тревоги и предупреждения

о грозящей опасности. На каторге ему грезится картина взаимного истребления людей, сопровождающаяся набатом, извещающим человечество о грозящей ему катастрофе. Моральное оправдание одиночного преступления таит в себе возможность самоистребления всего человечества.

Охарактеризованный выше образ десятиклассники осмысливают на основе следующих вопросов:

✓ В каких ситуациях автор упоминает о колокольчике и как его характеризует?

✓ Можно ли говорить о психологической функции этого образа?

✓ Развивается ли этот образ? Можно ли его назвать символическим?

Важное место в символике романа «Преступление и наказание» занимает также символический образ креста, который, мимолетно появившись в эпизоде убийства, далее приобретает особое значение. Раскольникова потрясает, что Соня знала Лизавету, однако это еще прямо не отражается на его внутреннем состоянии. Мотив креста, которым Соня обменялась с Лизаветой, достигнет своей кульминации позднее. Герой приходит к Соне перед решительным шагом признания с тем, чтобы взять ее крест, о чем она настойчиво просит его в предыдущий приход, но на что он не смог тогда решиться; то есть Раскольников берет на себя страдания, как Христос, который был распят на кресте. Неслучайна возникающая параллель с национальным архаическим обрядом обмена крестами, образующего между людьми связи прочнее братства: таким образом Соня утверждает, что будет с ним вместе в его страдании. Намеченная Достоевским в предыдущем разговоре героев («вместе ведь страдать пойдем, вместе и крест понесем!») и очень значимая для его миропонимания мысль о «сострадании» человеку как основе отношения к нему крайне важна.

Кроме того, «в результате акта братания вина Раскольникова как бы удваивается: ведь он через Соню побратался с невинной жертвой своей кровавой “пробы”. Герой Достоевского сознательно идет на это, готовясь принять страдания. Он говорит: “Это, значит, символ того, что крест беру на себя... Кипарисный, то есть простонародный...” Таков первый шаг убийцы-идеолога к воссоединению с по-

Важное место в символике романа «Преступление и наказание» занимает также символический образ креста, который, мимолетно появившись в эпизоде убийства, далее приобретает особое значение.

пранными народными идеалами и народной совестью» [6].

На уроке десятиклассники отвечают на следующие вопросы:

✓ Почему Раскольников берет крестик? Кажется ли вам этот его поступок убедительным?

✓ Можно ли провести параллель с Христом, распятым на кресте? Аргументируйте свою позицию.

Все сказанное выше приводит к выводу о реалистической природе символического мышления Достоевского. Его образы-символы возникают на основе реальных ассоциаций и отражают закономерные связи внутренне однородных явлений, их типологию. Символическое сознание Достоевского активизировалось пророческим пафосом его реализма. Оно обладает повышенной способностью прозревать сущность и будущее еще не оформившихся явлений, понять их как часть целого, в чем писатель и видел сверхзадачу реализма.

В его романе при всем обилии символики генетически первичным является предметно-образный план. Символические образы, вырастая на его основе и не теряя связи с ним, в то же время становятся носителями нового смысла, намного превышающего объем их предметно-образного содержания. Символические

параллели к эмпирическим образам включают их в глобальные мировые связи, дают им этико-философское объяснение. Их многозначность основана не на идее двоемирия — несовпадения мира явлений и мира сущностей, — а на признании реальной многозначности жизненных явлений и раскрытии их внутренних возможностей. Диалектика реалистического символа у Достоевского базируется на его полисемии, уводящей в глобальный охват бытия. Для писателя характерна символизация философских идей, тенденций развития новых для русской жизни процессов.

Реалистическая природа символа у Достоевского и должна быть учтена учителем, создающим систему уроков по роману «Преступление и наказание». При этом на этапе текстуального изучения произведения, на котором реализуется методический принцип «вслед за автором», внимание школьников должно акцентироваться на отдельных символических образах, а на этапе синтеза, на котором десятиклассники максимально приближаются к интерпретирующей деятельности, уже будет представлена система этих образов, в основе которой лежит общая эстетическая природа.

Диалектика реалистического символа у Достоевского базируется на его полисемии, уводящей в глобальный охват бытия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель, Г. В. Ф. Эстетика : в 4 т. / Г. В. Ф. Гегель. — Т. 2. — М., 1969.
2. Достоевский, Ф. М. Полн. собр соч. : в 30 т. / Ф. М. Достоевский. — Т. 6. — Л., 1976.
3. Карякин, Ю. Ф. Достоевский и канун XXI века / Ю. Ф. Карякин. — М., 1989.
4. Кирпотин, В. Я. Разочарование и крушение Родиона Раскольникова / В. Я. Кирпотин. — М., 1986.
5. Лосев, А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Ф. Лосев. — М., 1976.
6. Михнюкевич, В. А. Русский фольклор в художественной системе Ф. М. Достоевского / В. А. Михнюкевич. — Челябинск, 1994.

Условия публикации материалов в журнале «Нижегородское образование»

Перед отправкой статьи в редакцию автор принимает на себя обязательство в том, что текст статьи является окончательным вариантом, содержит достоверные сведения, касающиеся результатов исследования, и не требует доработок.

Все статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и не возвращаются. Обязательным условием публикации является положительное решение рецензента.

Результаты экспертизы и рецензирования рассматриваются на заседании редколлегии журнала, которая может принять решение о публикации, направить статью на доработку и повторное рецензирование или отклонить ее.

В случае направления статьи на доработку она должна быть возвращена в редакцию в исправленном виде в максимально короткие сроки.

В случае положительной рекомендации, по мере необходимости, статьи редактируются. Редакция не согласовывает с авторами изменения и сокращения рукописи, имеющие редакционный характер и не затрагивающие принципиальные вопросы.

Редакция не вступает в переписку с авторами, о сроках и готовности публикации статьи автор узнает по телефону редакции (831) 468-08-03.

Автор обязуется предоставлять информацию о публикациях своей статьи в других изданиях и несет ответственность за достоверность содержания присланных материалов.

После выхода номера иногородним авторам высылается один экземпляр журнала. Авторы, проживающие в Нижнем Новгороде и Нижегородской области, получают журнал по адресу редакции: ул. Ванеева, д. 203, комн. 213 (административный корпус).

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в электронном варианте по адресу редакции: niobr2008@niro.nnov.ru.

Перечень представляемых авторами материалов

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями автора(авторов) с указанием полного имени и отчества, а также основными сведениями о нем (них): ученая степень, звание, место работы, должность).

✓ Краткая контактная информация об авторе (авторах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи.

✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском и английском языках.

✓ Ключевые слова к статье (не более 10 единиц) на русском и английском языках.

✓ Список литературы (не более 15 источников, расположенных по алфавиту).

2. Фото автора(ов) — портрет без лишних деталей (формат JPEG или TIF). Для раздела «История образования» кроме авторских фотоснимков принимаются фото, дополняющие содержание статьи.

3. Сопроводительные материалы от аспирантов, соискателей степени кандидата наук и доктора наук.

Перечень сопроводительных материалов

1. Аспиранты и соискатели степени кандидата наук представляют рецензию доктора наук, отражающую научную достоверность представленного материала и его соответствие жанровой специфике статьи.

2. Для соискателей степени доктора наук необходимым является представление (рекомендация) выпускающей кафедры.

3. Доктора наук имеют право представлять в редакцию статьи без сопроводительных документов.

4. Прочие авторы в случае необходимости (по решению редакционной коллегии журнала) представляют сопроводительные письма с отзывом доктора наук.

Более подробную информацию об условиях публикации материалов читайте на сайте журнала www.nizhobr.nironn.ru

Справки по телефону (831) 468-08-03, ответственный секретарь Малая Светлана Юрьевна

**ИЗ ИСТОРИИ
НАРОДНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**



Юбилейные даты



РЕВОЛЮЦИЯ 1917 ГОДА В СВЕТЕ ТЕОРИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Ф. А. СЕЛЕЗНЕВ,
доктор исторических наук,
профессор ИМОМИ ННГУ им. Н. И. Лобачевского
fseleznev@mail.ru

В статье рассматривается вопрос о предпосылках революции 1917 года с точки зрения теории модернизации. Показаны основные этапы ее развития. Названы признаки перехода от традиционного к индустриальному обществу. Особое внимание уделено вопросу о возможности процесса модернизации в рамках того социально-политического устройства, которое существовало в России второй половины XIX — начала XX века. Анализируется роль государства в процессе модернизации.

The article reveals the question of prerequisites of revolution in 1917 from the point of view of the theory of modernization. The main stages of its development are shown. Signs of transition from traditional to industrial society are called. Special attention is paid to a question of a possibility of process of modernization within that socio-political device which existed in Russia in the second half of the XIX — the beginning of the XX century. The role of the state in the process of modernization is analyzed.

Ключевые слова: *Февральская революция 1917 года, теория модернизации, традиционное общество, индустриальное общество, государство, теория С. Хантингтона*

Key words: *February revolution of 1917, theory of modernization, traditional society, industrial society, state, theory of S. Huntington*

Юбилей бурных событий 1917 года вновь привлек пристальное внимание историков к проблеме предпосылок революции. В № 2 журнала «Российская история» за 2017 год была опубликована большая статья директора Института российской истории РАН Ю. А. Петрова, представляющая обзор современных тенденций развития историографии революции 1917 года. По его

мнению, в новейших исследованиях «все чаще высказывается взгляд, согласно которому глубинные причины русских революций следует искать не в провалах правительственной экономической политики, а в успехах российской модернизации с сопутствующими им трудностями перехода от традиционного общества к индустриальному» [10].

Набор признаков, по которым мы

определяем, что общество движется по пути модернизации, достаточно широк. К числу ее характерных особенностей, принятых большинством специалистов, относятся: индустриализация, урбанизация, переход от сословной к классовой стратификации, ускорение вертикальной и горизонтальной мобильности, стирание различий в условиях жизни и социальном статусе людей, замена патриархальной семьи партнерской («демократической»), демократизация правящего класса, бюрократизация управления, секуляризация культуры. В российской науке подобное многоплановое восприятие процесса модернизации общества утвердилось в 1990-х годах. Оно характерно для трудов А. Г. Вишневого [5] и Б. Н. Миронова [9].

Теория модернизации, описывающая трансформацию традиционного (аграрного) общества в индустриальное, в отечественной науке приобрела множество сторонников, и прежде всего среди историков, изучающих предреволюционную эпоху [7]. Это закономерно, поскольку многие творцы теории модернизации были советологами и разрабатывали ее на основе анализа российского материала. Они создали целостную и логичную модель российской истории XIX — начала XX века, предложив свое объяснение причин революции 1917 года.

Толчком к созданию этой модели стала научная конференция «Преемственность и изменения» (США, 1955), которая породила и саму теорию модернизации. Редактор ее итогового сборника «Трансформация русского общества» (1960) С. Блэк впоследствии написал учебник «Динамика модернизации: изучение в сравнительной истории», в котором представил обобщенную российскую модель модернизации. Ее первоначальной («поверхностной», «военно-оборонительной») фазой он назвал реформы Петра I, когда преобразования затронули только технику и военное дело. Поражение в Крымской войне повлекло новую, «оборонительную», модернизацию, переросшую

в более широкую (реформы Александра II), которая привела к экономическому рывку 1890-х годов. Однако в политической и социальной сферах сохранялись прежние ограничения, в результате чего возникла социальная напряженность, обусловившая революцию [12].

Во многом эта модель была принята учеными, работавшими в рамках теории модернизации. Идея о ведущей роли Российского государства в процессе модернизации, которое инициирует ее в военно-оборонительных целях, доминирует практически во всех трудах современных специалистов. Характерный пример ее новейшей интерпретации представляет работа Н. А. Проскуряковой [12].

Однако, воспринимая государство как субъект модернизации, ученые по-разному оценивают его роль в ходе самого модернизационного процесса. Для одних (так называемые «оптимисты») государство, инициировав модернизацию в военных целях, втянулось в нее и само изменилось в ходе этого процесса. По их мнению, в XIX — начале XX века в России хотя и неравномерно, но в целом поступательно шел процесс трансформации традиционного (аграрного) общества в современное (индустриальное). Российская империя постепенно превращалась в индустриально развитую страну с парламентской демократией. Причем после революции 1905—1907 гг. ситуация в стране стабилизировалась, и если бы не Первая мировая война, революции бы не случилось. Россию в этом случае ждало превращение в одну из индустриально развитых европейских стран с парламентской демократией.

К «оптимистам» можно отнести таких ученых, как А. Гершенкрон, У. У. Рос-тоу, Д. Катков, М. Футрелл, Э. Оберлендер, О. Анвайлер, Б. Мейсснер, К. Тальгейм, П. Грегори, Б. Н. Миронов.

Теория модернизации, описывающая трансформацию традиционного (аграрного) общества в индустриальное, в отечественной науке приобрела множество сторонников.

В качестве отдельного направления в рамках «оптимизма» можно выделить сторонников концепции «консервативной модернизации» (А. Г. Вишневецкий, А. А. Кара-Мурза, В. Э. Багдасарян, С. Г. Куликова). Для них Россия входит в ряд тех стран, которые, стремясь к полноценному вхождению в «современность», ориентированы на сохранение или медленную трансформацию традиционных ценностей и институтов. Консервативная версия модернизации, по мнению этих авторов, основывается на эксплуатации традиции в соответствии со стоящими перед обществом модернизационными задачами [2; 8].

«Пессимисты» не воспринимают «консервативную модернизацию» как трансформацию российской цивилизации «в сторону модерности» [6, с. 136]. Они доказывают, что процесс модернизации не мог быть осуществлен в рамках того социально-политического устройства, которое существовало в России второй половины XIX — начала XX века. Структуры традиционного общества были слишком крепки и могли быть только сломаны, но не реформированы.

Однако по поводу оплота традиционализма среди «пессимистов» нет единого мнения. Для одних это — сам социум. Согласно Т. фон Лауэ, модернизация в России должна была проводиться сверху,

форсированно и принудительно по отношению к патриархальному обществу. Цари не смогли этого сделать, поэтому это сделали Ленин и Сталин, но только после того как произошла революция 1917 года —

традиционалистская реакция на модернизационные процессы [4], поскольку реализуемый «сверху» модернизационный процесс вел к нарастанию конфликтности во всех сферах жизнедеятельности [14].

Для других «пессимистов» оплот традиционализма — это государство, прово-

дящее модернизацию в военной сфере, но тормозящее ее во всех остальных и не способное договориться со средним классом [13]. В наиболее концентрированном виде эта идея выражена в концепции «фронтирной» модернизации И. В. Побережникова [11]. Суть ее заключается в том, что по мере расширения территории страны возрастала потребность в обороне ее границ; в борьбе с внешней угрозой традиционалистское государство, накопившее «длительный опыт централизованного бюрократического управления», инициировало программы «защитной» (догоняющей и мобилизационной) модернизации, разрабатывавшиеся для консервации традиционного общества. Сходную позицию занимает С. Н. Гавров, предпочитающий использовать термин «имперская модернизация», которая, по его мнению, осуществляется прежде всего «во имя стабилизации и консервации базовых характеристик империи» [6, с. 138].

Для этой части «пессимистов» субъектом модернизации является средний класс. Данный термин давно применяется социологами и политологами [1]. В теорию модернизации его удачно ввел С. Ф. Хантингтон, после того как концепция перехода от традиционного к современному обществу, сформулированная американскими творцами теории модернизации (Э. Шилз, Т. Парсонс, С. Блэк, У. У. Ростоу) на основе наработок европейских экономистов и социологов середины XX века (К. Кларк, Ж. Фурастье, Р. Арон), была отвергнута многими исследователями.

Дело в том, что на первом этапе существования для теории модернизации был характерен ярко выраженный технический детерминизм, а основной составляющей процесса модернизации ученым виделось создание крупной промышленности. Зачастую ими ставился знак равенства между понятиями «современное общество» и «индустриальное общество», а слова «индустриализация» и «модернизация» рассматривались как синонимы.

На первом этапе существования для теории модернизации был характерен ярко выраженный технический детерминизм, а основной составляющей процесса модернизации ученым виделось создание крупной промышленности.

Это особенно характерно для классического труда У. У. Ростоу «The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto» («Стадии экономического роста. Некоммунистический манифест») [16]. Еще одной особенностью концепции Ростоу и других творцов теории модернизации являлось убеждение в том, что переход от традиционного к индустриальному обществу происходит в несколько стадий, причем все страны проходят их в строго определенном порядке, могут различаться лишь темпы их прохождения. Отсюда возникает понятие «догоняющая модернизация» (именно в таком ключе трактовали историю России У. У. Ростоу, С. Блэк и А. Гершенкрон). Отставшие в развитии страны заимствуют опыт передовых и имеют шансы догнать или даже перегнать их (концепция А. Гершенкрона). Кроме того, классики теории модернизации жестко связывали рост благосостояния любого общества с процессом модернизации.

В 1960—1970-х годах два последних постулата (о единообразии процесса модернизации, в основе которой лежит ее западная модель, и о прямой зависимости благосостояния от модернизации) подверглись жесткой критике. Р. Пребиш, А. Г. Франк, Э. Кардозо, Т. Дус Сантус, Э. Торрес Ривас и др. создали концепции «зависимого развития» и «периферийного капитализма». В них доказывалось, что продвижение в ускоренном темпе по пути, пройденном в прошлом Западной Европой и Северной Америкой, не вытащит страны «третьего мира» из отсталости, а лишь создаст для них новые проблемы.

В результате этой критики апологетам теории модернизации пришлось видоизменить свои построения. Возникает теория конвергенции о существовании двух типов модернизации — западного и советского. Однако распад мировой системы социалистических стран сделал теорию конвергенции неактуальной.

Более перспективной оказалась концепция Ш. Айзенштадта о «многоликой

современности». Но особенно востребованной стала работа С. Ф. Хантингтона «Политический порядок в изменяющихся обществах» [15]. В ней на историческом материале описаны варианты перехода от традиционного к индустриальному обществу в странах второго, «догоняющего», эшелона модернизации и возникающие при этом проблемы.

Основные идеи Хантингтона следующие:

- ✓ модернизация традиционного общества чаще всего начинается в военной сфере; зачинщиком выступает монарх-реформатор, как вариант — военные;
- ✓ социальная и политическая модернизации порождают политическую нестабильность;
- ✓ чем быстрее происходит модернизация, тем сильнее нестабильность;
- ✓ модернизация увеличивает коррупцию, поскольку ломает базовые ценности.

В процессе модернизации появляются новые социальные группы: интеллигенция, предприниматели, менеджеры. Хантингтон объединяет их понятием «средний класс». Там, где процесс модернизации идет эволюционно, средний класс постепенно занимает лидирующее положение в обществе. Это происходит в форме демократизации политических институтов. Там, где модернизация осуществляется в короткий исторический промежуток, наряду с быстро сформировавшимся средним классом еще сохраняются крепкие институты традиционного общества. Противоречия между ними и средним классом приводят к революциям, в ходе которых средний класс свергает традиционную власть.

На наш взгляд, именно на основе концепции Хантингтона можно построить наиболее адекватную модель предпосылок революции 1917 года. Его теория, в частности, объясняет активную роль ин-

Классики теории модернизации жестко связывали рост благосостояния любого общества с процессом модернизации.

телигенции в борьбе против самодержавия, а также позволяет дать ответ на вопрос, почему несомненные успехи Российской империи в конце XIX — начале

XX века в области развития промышленности и культуры сопровождались резко выраженной политической нестабильностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аглиуллова, А. Х.* «Средний класс»: генезис определения в западной и российской социологии / А. Х. Аглиуллова. — М. : МАКС Пресс, 2010. — 102 с.
2. *Багдасарян, В. Э.* Традиционализм и цивилизационная идентичность России / В. Э. Багдасарян. — М. : Собрание, 2006. — 239 с.
3. *Большакова, О. В.* Парадигма модернизации в англо-американской русистике (Российская империя) / О. В. Большакова // Политическая наука. — 2003. — № 2. — С. 140—143.
4. *Булдаков, В. П.* Красная смута: Природа и последствия революционного насилия / В. П. Булдаков. — М. : РОССПЭН, 2010. — 969 с.
5. *Вишневский, А. Г.* Серп и рубль. Консервативная модернизация в СССР / А. Г. Вишневский. — М. : ОГИ, 1998. — 432 с.
6. *Гавров, С. Н.* Имперская и либеральная модели российской модернизации / С. Н. Гавров // Личность. Культура. Общество. — 2004. — Вып. 4 (24). — С. 136—141.
7. История России: теоретические проблемы. — Вып. 2 : Модернизационный подход в изучении российской истории / отв. ред. А. С. Сеницкий. — М. : Институт российской истории РАН, 2013. — 383 с.
8. *Куликова, С. Г.* Консервативный вариант капиталистической модернизации России второй половины XIX — начала XX века: нереализованные возможности / С. Г. Куликова // Вестник Тверского государственного университета. — Сер. История. — 2012. — № 5. — Вып. 1. — С. 32—44.
9. *Миронов, Б. Н.* Социальная история России периода империи (XVIII — начало XX века). Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства : в 2 т. / Б. Н. Миронов. — СПб. : Дмитрий Буланин, 1999.
10. *Петров, Ю.* Россия накануне Великой революции 1917 г.: современные историографические тенденции / Ю. Петров // Российская история. — 2017. — № 2. — С. 3—16.
11. *Побережников, И. В.* Переход от традиционного к индустриальному обществу: теоретико-методологические проблемы модернизации : монография / И. В. Побережников. — М. : РОССПЭН, 2006. — 237 с.
12. *Проскурякова, Н. А.* К вопросу о концептуализации экономического развития России XIX — начала XX вв. / Н. А. Проскурякова // Экономическая история. Обозрение / под ред. Л. И. Бородкина. — Вып. 11. — М. : МГУ, 2005. — С. 151—159. — (Труды исторического факультета МГУ. Вып. 32).
13. *Хеймсон, Л.* Об истоках революции / Л. Хеймсон // Отечественная история. — 1993. — № 6. — С. 3—15.
14. *Шелохаев, В. В.* Столыпинский тип модернизации России / В. В. Шелохаев // Российская история. — 2012. — № 2. — С. 18—36.
15. *Huntington, S. P.* Political Order in Changing Societies / S. P. Huntington. — New Haven ; London, 1968. — 488 p.
16. *Rostow, W. W.* The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto / W. W. Rostow. — Cambridge, 1960. — 178 p.



Философская мысль: традиции и современность



РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ «ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В РУССКОЙ МЫСЛИ XIX—XX ВЕКОВ (ИЗБРАННЫЕ ПЕРСОНАЛИИ)»

Н. В. ЯКИМЕЦ,
кандидат филологических наук,
доцент, советник президента НГПУ им. К. Минина
yakimets.n@yandex.ru

В статье анализируется монография «Философско-педагогические идеи в русской мысли XIX—XX веков (избранные персоналии)», выпущенная в 2017 году издательством «Флинта» (авторы: Л. Е. Шапошников, С. Н. Пушкин, И. И. Сулима). В рецензируемом издании определяются сквозные идеи и важнейшие особенности концепций отдельных авторов. В статье оцениваются актуальность материала и его востребованность современной системой образования, подчеркивается, с одной стороны, целостность содержания, а с другой — специфика методологических подходов авторов монографии.

The review analyzes the monograph «The philosophical and pedagogical ideas in the Russian thought of the 19—20th centuries (the chosen personalities)» (the authors: L. E. Shaposhnikov, S. N. Pushkin, I. I. Sulima). In a peer-reviewed publication defines cross-cutting ideas and the essential features of the concepts of individual authors evaluated the relevance of the material and its relevance to modern system of education, emphasizes, on the one hand, content integrity, on the other — the specific methodological approaches of the authors.

Ключевые слова: образование, воспитание, философско-педагогические идеи, традиции и новаторство, реформирование образования, семья и школа в педагогическом процессе, культура, ценности

Key words: education, philosophical and pedagogical ideas, traditions and innovation, education reform, family and school in the educational process, culture, values

В начале 2017 года издательство «Флинта» выпустило серию книг, приуроченную к 105-летию юбилею Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина. Среди других монографий по раз-

личным научным дисциплинам нам бы хотелось выделить одну, посвященную анализу философско-педагогических идей русских мыслителей, — «Философско-педагогические идеи в русской мысли XIX—XX веков (избранные персоналии)» авто-

ров Л. Е. Шапошникова, С. Н. Пушкина, И. И. Сулимы. Считаем, что данное издание должно вызвать интерес большого числа читателей по нескольким причинам. Во-первых, своей ориентацией на проблемы образования, поскольку эта тема близка (в разной степени) большей части населения любого государства. По справедливому утверждению авторов монографии, образование «относится к “коренным началам”... того или иного народа» [2, с. 5], во многом определяя настоящее и будущее страны; в то же время образование — «динамично развивающийся процесс, стремящийся ответить на вызовы времени» (там же), следовательно, постоянно нуждающийся в анализе, оценке, определении и корректировке стратегии и тактики развития. Рецензируемая монография, предлагая историко-философский анализ, при этом активно обращается к сегодняшней ситуации в образовании, дает ответы на актуальные вопросы и, возможно, подсказки для решения проблем образования, которых, к сожалению, отнюдь не становится меньше; более того, наблюдается парадоксальная ситуация: те вопросы, которые ставят и пытаются разрешить мыслители XIX—XX веков, остаются открытыми и в наше время.

Обратимся непосредственно к содержанию монографии.

Открывает список персоналий А. С. Хомяков (автор главы Л. Е. Шапошников), и это не случайно. Значение Хомякова-мыслителя заключается в том, что он сформулировал основные принципы и проблемы просвещения в России, отразившего своеобразие русской духовной жизни. К ключевым темам философско-педагогического творчества Хомякова относятся: специфика исторического пути России, что отразилось и на генезисе просвещения (взаимодействие просвещения и православия, соборность и

просвещение); взаимоотношения России и Запада — в частности, проблема заимствования западных ценностей и копирования западных образцов в образовании; преемственность в образовании и воспитании; роль семьи в образовании и воспитании [3].

Эти темы раскрываются в творчестве и других мыслителей: Н. Я. Данилевского, В. С. Соловьева, В. О. Ключевского, В. В. Розанова. Можно перечислить все персоналии, представленные в монографии, поскольку — как через апологию, так и через полемику — в их исканиях отражаются проблемы, анализируемые А. С. Хомяковым, и его позиции по этим вопросам.

Следующий раздел, посвященный Н. Я. Данилевскому, написан С. Н. Пушкиным и органично продолжает мысль предыдущей части: выявляются идеи славянофилов, которые развивает Данилевский, и точки зрения, с которыми он полемизирует. Кроме того, ценность данного раздела — в комплексном характере анализа материала, использовании сопоставительного аспекта с широким охватом ментального контекста эпохи (К. Н. Леонтьев, Н. Н. Страхов и др.). Все это, безусловно, повышает ценность монографии как учебно-методического источника. Специфика философско-педагогических взглядов Н. Я. Данилевского определяется их укорененностью в его теории культурно-исторических типов. Отсюда и рассмотрение вопроса влияния европейского просвещения на Россию, и выявление специфики общественных и гуманитарных наук, и характеристика личности учителя, и решение проблемы гениальности личности [4].

Глава о В. С. Соловьеве открывается философско-психологическим портретом мыслителя, объясняющим истоки его философско-педагогических взглядов, идейной основой которых стала концепция «философии всеединства» [2, с. 54]. Характерно, что педагогические идеи Соловьева неотделимы от философского контекста

Рецензируемая монография, предлагая историко-философский анализ, при этом активно обращается к сегодняшней ситуации в образовании, дает ответы на актуальные вопросы.

та (у него нет специальных работ, посвященных образованию, но тема эта в его творчестве неизменно присутствует): идея примата духовно-нравственного воспитания в процессе просвещения, утверждение необходимости изменения отношения к природе, размышления о соотношении внешнего авторитета и свободы личности в процессе ее развития, «соотношение традиционности и прогрессивности в воспитательном процессе» [2, с. 69] — все эти темы являются весьма важными в исканиях мыслителя и отражают специфику его взглядов, в том числе и их антиномичность, выявленную автором главы Л. Е. Шапошниковым.

По мнению Л. Е. Шапошникова, той же внутренней противоречивостью характеризуется и, казалось бы, цельное мировоззрение М. Н. Каткова (для читателя привычна оценка этого философа как консерватора и реакционера). Автор раздела определяет подлинное место мыслителя в рамках консервативного направления, анализирует его полемику со славянофилами, в том числе и в решении проблем образования; выявляет рационализм как важнейшую черту мировоззрения, оказавшую влияние на педагогическую концепцию; раскрывает заслуги М. Н. Каткова как пропагандиста народных школ, «особых вузов для учителей» [2, с. 75], женского образования; но в то же время вскрывает «ряд негативных аспектов» [2, с. 82], связанных с охранительными установками в образовании, требованием сократить самостоятельность университетов, ориентацией на западные образцы в образовании.

Глава, посвященная А. И. Герцену, пронизана сквозными темами монографии (дискуссия со славянофилами, антиномичность взглядов, признание единства образования и воспитания в качестве основной особенности российского просвещения). Раскрывается своеобразие его позиции как предтечи евразийства в сопоставлении со взглядами П. Я. Чаадаева, дается полемика Герцена с Катковым

по вопросу о роли власти в развитии образования, тем самым философско-педагогические взгляды мыслителя рассматриваются в синхронном и диахронном философском контексте, что вполне соответствует общим установкам данной монографии и существенно обогащает ее содержание.

Нестандартным представляется подход Л. Е. Шапошникова к анализу наследия В. О. Ключевского как источника философско-педагогической проблематики, но автор убедительно доказывает свое право на подобную трактовку, акцентируя внимание на достижениях мыслителя в вопросах «генезиса педагогических взглядов в России», «взаимоотношений западных и отечественных педагогических традиций», «современной ему системы образования» [2, с. 99]. Какие же взгляды Ключевского могут быть актуальны для сегодняшней системы образования? Прежде всего — его приверженность линии «золотой середины» в вопросах соотношения в образовании западных достижений с традиционными самобытными началами, взаимодействия семьи и школы в педагогическом процессе, сочетания фундаментальной теоретической подготовки с духовно-нравственным воспитанием в процессе просвещения. С тех же позиций оценивает Ключевский и процессы реформирования в образовании: все изменения должны быть целесообразными и хорошо продуманными, их цель — не разрывать традицию, а развивать ее, ибо «последствия такого разрыва могут быть самыми негативными: это и размывание самобытной культуры, и некритичное восприятие безупречных... западных ценностей» [2, с. 110], — как подчеркивает Л. Е. Шапошников, завершая раздел.

От необоснованного и «перманентного реформирования» системы образования предостерегает и В. В. Розанов — философ, которому посвящена следующая

Нестандартным представляется подход Л. Е. Шапошникова к анализу наследия В. О. Ключевского

щая глава монографии, — поскольку это ведет к разрушению устойчивости системы образования, в том числе из-за отрыва от национальных традиций. По его мнению, именно национальность должна стать одним из трех существенных оснований методологии образования и воспитания. Другие два — «семейность и практицизм». Новаторской для начала XX века представляется мысль В. В. Розанова о необходимости ввести в школьную программу курс «Отечественное». Мы подошли к этому только в последние годы: так, вышел учебник В. А. Никонова в четырех томах «Понять Россию...» [1]; в настоящее время группой преподавателей Мининского университета разрабатывается инновационный курс «Россиеведение» и т. д. Можно согласиться с Л. Е. Шапошниковым в том, что безусловно значимыми следует считать идеи В. В. Розанова о взаимодействии семьи и школы в воспитании личности учащихся, практико-ориентированном обучении, особенно в вузе (что весьма актуально сегодня в условиях реализации ФГОС), повышении статуса учителя и улучшении финансирования системы образования.

Своеобразие философских интуиций Н. А. Бердяева, его экзистенциальные установки, антиномичность мышления определили и особенности его философско-педагогических взглядов: утверждая личность как высшую ценность [2, с. 126], мыслитель предостерегает от крайностей индивидуализма и коллективизма, под-

Новаторской для начала XX века представляется мысль В. В. Розанова о необходимости ввести в школьную программу курс «Отечественное». Мы подошли к этому только в последние годы.

черкивая, что полнота личности связана только «с универсализмом» [2, с. 128]. При этом особое значение философ придает национальным духовным традициям, несмотря на «недостаточность личностного начала в русской истории», поскольку в них меньше индивидуализма и утилитаризма, которые «не могут создать условия для раскрытия духовного потенциала человека» [2, с. 127].

Отрицательно относясь к школе как к одному из средств «порабощения» человека миром, действительностью, Н. А. Бердяев подчеркивает значимость культуры как воспитательного средства, способствующего сохранению и развитию национального самосознания, и выявляет специфику российской культуры, в том числе ратуя за необходимость «разумной децентрализации» культуры с целью «общенационального пробуждения» [2, с. 134].

Глава о П. А. Флоренском открывается достаточно детальным философско-психологическим портретом: с одной стороны, даются биографическая справка и картина жизни семьи Флоренских, воспитания в ней детей, что позволяет выявить особенности личности мыслителя, его мировоззрения, жизненных установок, определивших его педагогические взгляды; с другой — уделяется значительное внимание идейным источникам его философии [2, с. 138—139]. Специфика философско-педагогических воззрений отца Павла по большому счету определяется двумя установками: ориентацией человеческого духа (а следовательно, и цели воспитания личности) на божественную сущность как высший идеал и пониманием онтологизма как основного свойства русской философии. Отсюда признание особой роли воспитания в процессе просвещения, ориентация на приобщение к «цельному знанию» через обретение религиозности (именно православной) и в то же время признание необходимости активности человека в его духовном развитии.

В следующем разделе объектом исследования стали философско-педагогические взгляды С. И. Гессена, выдающегося теоретика образования, для которого педагогика стала сферой профессиональной деятельности (в отличие от всех предшествующих мыслителей, являвшихся прежде всего философами). Разделяя науку на теоретические и практические, Гессен относил педагогику к последним,

утверждая, что она дает нам указания к действиям, предписывает, «как мы должны поступать».

Ключевым понятием философско-педагогических идей Гессена является понятие «культура», широкое по значению, в котором выделяются «три слоя: образованность, гражданственность и цивилизация» [2, с. 149], — представленное во множестве видов, связанных с различными «ценностями». Поскольку, по мысли Гессена, культура и образование совпадают в своих целях, то и классификации их должны совпадать [2, с. 150]. Выявляет мыслитель и соотношение понятий «философия» и «педагогика», утверждая, что «каждой философской дисциплине соответствует особый раздел педагогики» [там же], которые соотносятся как общее и частное соответственно; следовательно, история педагогики представляет собой часть истории философии. Автор главы Л. Е. Шапошников полемизирует с С. И. Гессеном по данному вопросу.

Символично, что часть монографии до раздела «Философско-педагогические взгляды отечественных мыслителей советской и постсоветской эпохи» завершается главой, посвященной анализу творчества В. В. Зеньковского. Рассуждая о его педагогических взглядах, Л. Е. Шапошников не проводит прямых параллелей, но очевидно, что сквозные темы, как смысловые «нити», пронизывают эту главу. Так, рассуждения Зеньковского о реформах в образовании перекликаются со взглядами многих философов, но ярче всего — В. О. Ключевского. Важнейшей проблемой просвещения ученый считает вопрос о «социальном воспитании», понимая под этим термином то, что мы сейчас называем «гражданское воспитание». В. В. Зеньковский характеризует условия, необходимые для его реализации: это прежде всего создание особой среды для получения ребенком социального опыта, организация деятельности, социальной практики (это требование

звучит весьма современно) и, наконец, использование всего потенциала гуманитарных наук в этом процессе, в том числе введение особого предмета «Родиноведение» как теоретической основы социального воспитания. Последние рассуждения В. В. Зеньковского близки мыслям В. В. Розанова, предлагавшего ввести предмет «Отечествоведение».

Таким образом, диалектический подход к пониманию личности и путей ее формирования (идеи целостного развития личности, синтеза индивидуального и универсального в образовании и воспитании — в последнем слышится перекличка с идеями Н. А. Бердяева), опора на отечественные традиции в просвещении, необходимость учета психологии в образовательном процессе — это те идеи, которые, как подчеркивает Л. Е. Шапошников, «обращены не в прошлое, а являются значимой величиной и для сегодняшней педагогической мысли» [2, с. 173]. Сказанное может быть оценкой философско-педагогических взглядов всех мыслителей, которым посвящена монография, и еще раз подтверждает необходимость изучения и глубокого осмысления их творческого наследия сегодня.

Завершает исследование раздел, посвященный творчеству ученых-философов советского и постсоветского периодов. Предваряется он характеристикой современного состояния и основных проблем философии образования в России, где подчеркивается, что философия образования находится «в стадии бурного становления в качестве самостоятельной дисциплины» и потому не обладает целостностью и полнотой влияния, в том числе и в силу того, что «работа ведется только по отдельным направлениям» [2, с. 175]. При этом автор раздела И. И. Сулима утверждает, что «нельзя сделать вывод о том, что философско-педагогические воззрения отечественных мыслителей XX века

Символично, что часть монографии до раздела «Философско-педагогические взгляды отечественных мыслителей советской и постсоветской эпохи» завершается главой, посвященной анализу творчества В. В. Зеньковского.

дали импульс для развития национальной (этнической) педагогики». Думается, с этим можно согласиться не полностью, поскольку все изложенное в монографии свидетельствует о том, что импульс этот был мощным, но вопрос о том, как современники и потомки восприняли его и «распорядились» богатством, открыт и по сей день.

В последнем разделе внимание концентрируется на творчестве трех мыслителей, принципиально различающихся философскими подходами, установками и оценками.

В. И. Вернадский рассматривается как предтеча средового подхода в педагогике, педагог-новатор в преподавании собственных дисциплин, сторонник демократизации общества и образования, признававший знание основой социального прогресса.

Ф. Т. Михайлов характеризуется как искатель «нового пути» философии образования, необходимого для формирования новой системы образования. Анализируя современную ему ситуацию, ученый подвергает критике субъектно-объектную организацию процесса, его репродуктивный и экстенсивный характер и вскрывает «трагический конфликт стандарта в образовании и творческого начала» (с. 190). К сожалению, при всей глубине анализа проблем ученый не предлагает собственной концепции построения новой системы образования.

Последняя персоналия монографии — А. П. Огурцов, теоретик философии образования, исследовавший западноевропейскую философию образования и оказавший влияние «на развитие педагогической герменевтики в России» [2, с. 193]. Большое внимание ученый уделяет анализу постмодернистских тенденций в философии и образовании, придя в результате к выводу о том, что «современные постмодернистские философско-педагогические воззрения выбивают теоретический фундамент у себя же из-под ног», то есть не являются жизнеспособными.

В качестве пожелания авторам монографии хочется добавить, что совсем не лишним было бы авторское «Заключение», содержащее итог анализа представленного материала, авторские акценты, выводы, наиболее важные тезисы и установки, актуальные для современной сферы образования, которые или деликатно сформулированы в главах, или читаются между строк, но при недостаточной подготовленности читателя могут остаться незамеченными.

Считаем, что монография «Философско-педагогические идеи в русской мысли XIX—XX веков (избранные персоналии)» не останется без внимания и будет востребована как специалистами в области образования, так и читателями, интересующимися историей русской философии и педагогики, философией образования, историей русской мысли.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Никонов, В. А.* Понять Россию... : учебно-методическое пособие : в 4 т. / В. А. Никонов. — М. : Русское слово — учебник, 2016.
2. Философско-педагогические идеи в русской мысли XIX—XX веков (избранные персоналии) : монография / Л. Е. Шапошников, С. Н. Пушкин, И. И. Сулима. — М. : Флинта, 2017.
3. *Шапошников, Л. Е.* Персоналистические центры русской религиозной философии XIX—XX вв. / Л. Е. Шапошников. — Н. Новгород : Изд-во НГПУ им. К. Минина, 2015.
4. *Шапошников, Л. Е.* Русская историософия: избранные школы и персоналии / Л. Е. Шапошников, С. Н. Пушкин. — СПб. : Изд-во РХГА, 2014.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

The independent assessment of quality of educational activity in educational organizations of children' additional education (*E. G. Kalinkina*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, the First Vice-rector of the NNIED; *S. A. Fadeyeva*, Doctor of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of the theory and practice of education and additional education of the NNIED; *I. N. Lyoskina*, Candidate of Pedagogy, the Head of the Center of social and pedagogical measurements in education of the NNIED)

The assessment of quality of pupils' education: traditions and opportunities (*S. A. Fadeyeva*, Doctor of Pedagogy, Head of the Chair of the theory and practice of education and additional education of the NNIED)

The results of the general ecological education and it's diagnostics (*E. S. Ermakov*, Doctor of Pedagogy, Candidate of Chemistry, Assistant Professor of the Moscow Institute of Open Education, Professor of the Chair of natural-science education; *P. P. Bolshakov*, the teacher of chemistry of school with profound studying of English № 1279, Moscow; *A. A. Tokarev*, educational psychologist of school № 1387, Moscow)

Some peculiarities of independent assessment of quality of activity in general educational organizations: the regional component (*M. S. Grishina*, Senior Lecturer of the Center of social and pedagogical measurements in education of the NNIED)

The formation of system's criteria of independent assessment of quality of training of teachers of informatics in the system of professional development (*G. A. Sumina*, Candidate of Pedagogy, Head of the Chair of informatization of the Saratov Regional Institute of Education Development; *I. A. Kovalyova*, Candidate of Physical and mathematical sciences, Assistant Professor of informatization of the Saratov Regional Institute of Education Development)

Projective website of researches and diagnostics of psychological and physiological parameters of a person's abilities (*N. I. Pak*, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the basic Chair of informatics and information technologies in education of the Krasnoyarsk State Pedagogical University of V. P. Astafyev; *Yu. S. Nikolaeva*, Candidate of Technical Sciences, Assistant Professor of the basic Chair of informatics and information technologies in education of the Krasnoyarsk State Pedagogical University of V. P. Astafyev; *V. P. Bondarenko*, Bachelor of Siberian Federal University, Krasnoyarsk; *M. S. Snetkov*, Bachelor of Siberian Federal University, Krasnoyarsk)

A task as a mean of diagnostics of linguistic and methodical competence of a primary school teacher (*O. E. Kurlygina*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of philological disciplines and methods of their teaching at an elementary school of Institute of Pedagogical and Psychological Education, the Moscow City Teacher's Training University)

Individual work as a way of development informative universal actions in primary school pupils at mathematics lessons (*O. A. Rydze*, Candidate of Pedagogy, Senior Researcher of the Center of primary general education of Institute of the Strategy of Educational Development of the Russian Academy of Education)

The program complex of AST-Test: the working out of test materials of assessment of students' theoretical training in the SPO system (*L. N. Shilova*, Candidate of Pedagogy, the Leading Researcher of the Center of social and pedagogical measurements in education of the NNIED; *V. N. Frolova*, Senior Researcher of the Center of social and pedagogical measurements in education of the NNIED)

Intra school control in implementation of the effective contract (*A. P. Makhov*,

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of the theory and practice of management of education of the NNIED; *M. V. Fedotova*, Candidate of Economic Sciences, Assistant Professor of the Chair of the theory and practice of management of education of the NNIED)

Designing of network model of professional development of pedagogical personnel (*T. B. Volobuyeva*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Vice-rector for scientific and pedagogical work of the Donetsk Institute of Postdegree Pedagogical Education, corresponding member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education)

Criteria for evaluation of skill level of a teacher and psychologist (*E. Yu. Korzhova*, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of psychology of a person of the Russian State Pedagogical University of A. I. Herzen, St. Petersburg); *A. V. Mikilyaeva*, Doctor of Psychology, Assistant Professor, Professor of the Chair of psychology of a person of the Russian State Pedagogical University of A. I. Herzen, St. Petersburg)

Educational and methodical set «History of the Nizhny Novgorod region since ancient times up to present days»: development, approbation, implementation (*V. K. Romanovsky*, Doctor of History, Head of the Chair of history and social sciences of the NNIED)

Stages of work with a concept at a lesson of the Russian language (*M. I. Shutan*, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of literature and cultural science

of the NNIED, Honored teacher of the Russian Federation)

Development of social and cultural potential of students' identity in the course of forming business activity (*A. V. Sharina*, Post-graduate student of the NNIED, Senior teacher of the Chair of the theory and practice of management of education of the NNIED)

Historical and cultural approaches in studying a problem of individualization of teaching (*S. V. Krasnov*, Post-graduate student of the NNIED, a teacher of history and social science of «Gymnasium», Arzamas)

School reader's blog as a way of pupils' attaching to reading (*E. Yu. Sinitsa*, Post-graduate student of the NNIED, a teacher of Russian and literature of the highest category of lyceum № 28 of the academician B. A. Korolyov)

Literary basis of a school method of studying the realistic symbols of F. M. Dostoyevsky (*E. P. Anisimova*, Post-graduate student of the NNIED, a teacher of Russian and literature of school № 52)

Revolution of 1917 in the light of the theory of society's modernization (*F. A. Seleznyov*, Doctor of History, Professor of IIRWH of Nizhny Novgorod State University of N. I. Lobachevsky)

Review of the monograph «The philosophical and pedagogical ideas in the Russian thought of the 19—20th centuries (the chosen personalities)» (*N. V. Yakimets*, Candidate of Philology, Assistant professor of Nizhny Novgorod State Pedagogical University of K. Minin)

Оригинал-макет подписан в печать 21.11.2017. Формат 84×108 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 14,7.
Тираж 400 экз. Заказ 2430.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 25.12.2017

Цена 275 руб.



Для заметок