

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., министр образования Нижегородской области

Редакционная коллегия

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

Н. Ю. Бармин — к. э. н., ректор ГБОУ ДПО НИРО

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

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

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

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

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

В. В. Николина — д. п. н., проректор по социально-образовательной деятельности и сетевому сотрудничеству НГПУ им. К. Минина

Содержание

16+

Образовательная политика

Стратегия и управление

- А. М. Моисеев*. Качество образования: что является предметом управления? _____ 4
- Г. П. Рябов*. Кто управляет качеством образования? _____ 10
- Е. А. Корчагин, Р. С. Сафин*. Оценка качества образовательных услуг в вузе: педагогические аспекты _____ 14
- С. Ю. Трапицын*. Образование в XXI веке: проблемы качества высшего образования _____ 19
- Г. Н. Трапицына*. Сколько стоит качественное образование? _____ 25
- В. Ю. Еремина, М. С. Гришина*. Качество общего образования: разные взгляды на проблему _____ 31
- В. Ю. Еремина, М. С. Гришина*. Подходы к формированию региональной модели оценки качества образования _____ 36
- Р. Ю. Белоусова, А. Н. Шобонова*. Основные результаты апробации оценки качества дошкольного образования _____ 42
- О. С. Гладышева, В. В. Николина, И. Ю. Абросимова*. Формирование культуры здоровья учащихся на начальной ступени образования: оценивание эффективности _____ 49

Образовательный процесс: методы и технологии

Управление качеством образовательного процесса

- Ю. Ю. Колесников*. Мониторинг качества образования в вузе _____ 56
- П. А. Бавина*. Профессиональное поле деятельности менеджера образования _____ 61
- А. В. Золотарева*. Самооценка деятельности учреждения дополнительного образования детей _____ 66
- О. В. Плетенева*. Целевые установки и оценка ожидаемых результатов проектно-дифференцированного обучения учащихся в основной школе _____ 72
- Э. П. Костина*. Комплексный педагогический мониторинг как основа управления качеством музыкального образования дошкольников _____ 81
- Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова*. Гендерная специфика духовно-нравственного развития дошкольников _____ 87

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

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

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

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

Редакционный совет

В. В. Гречухина — директор МБОУ Гимназия № 80 Н. Новгорода

В. В. Козлов — зав. управлением образования, спорта и молодежной политики администрации Бутурлинского района

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

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

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

Ответственный секретарь

С. Ю. Малая

Редакторы: С. В. Колесникова, Е. В. Шадрина

Корректор Е. С. Запольнова

Компьютерная верстка

О. Н. Барабаш

Компьютерный набор

Л. В. Шуракова

Художник: Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васина,

О. В. Кондрашиной

Адрес редакции, издателя, типографии:

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

Тел./факс (831) 468-08-03

www.niro.nnov.ru

E-mail: niobr2008@yandex.ru

Распространяется по подписке.

Периодичность — 4 раза в год.

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

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2012

О. В. Тулупова, А. Б. Ходжибекова. Методологические ориентиры оценки сформированности компетенций обучающихся учреждений НиСПО _____ 93

М. А. Викулина, Л. В. Вилкова. Методологический аспект оценки качества иноязычного образования _____ 100

Н. Н. Сони́на, А. А. Шавенков. Контроль качества высшего образования в Англии _____ 104

Т. Н. Князева. Организация психологического сопровождения студентов вузов _____ 108

Система оценки качества образовательных достижений обучающихся

Н. Н. Деменева. Технологические приемы педагогической диагностики в начальной школе _____ 114

Н. Н. Деменева, Т. А. Рунова. Анализ результатов экспериментальной проверки качества образования в начальной школе по математике _____ 119

А. Ю. Тужилкин. Результаты пробной итоговой аттестации выпускников начальной школы по предметной области «Технология» _____ 125

Н. А. Юрлова. Коммуникативно-ориентированный контроль как способ проверки сформированности социокультурной компетенции обучающихся _____ 133

А. И. Орлов, А. А. Лукутин, Н. Н. Устюжанин, К. Н. Доронин. Лимитирующий фактор в формировании профессиональной компетентности курсантов вузов МВД _____ 137

Слово аспиранту

И. А. Курбеева. Смешанное обучение иностранному языку: генезис и сущность понятия _____ 144

Е. П. Савинова. Оценка качества графической подготовки специалистов в области землеустройства и кадастра _____ 149

С. Ф. Жильцов, М. А. Хнырев. Формирование понятия селективности химических реакций в школьном курсе химии _____ 154

Н. А. Мухамедьярова. Особенности профессиональной подготовки педагогов сферы дополнительного образования детей _____ 158

Р. И. Удалова. Музыкальный вкус школьников: историко-теоретический и педагогический аспекты изучения _____ 164

М. П. Казаченок. Основные направления педагогического содействия развитию музыкальности детей старшего дошкольного возраста _____ 170

Апробационные площадки издательства «Дрофа» _____ 176

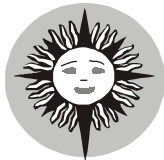
Информация об авторах _____ 181

Указатель статей, опубликованных в журнале «Нижегородское образование» в 2012 году _____ 183

Подписка на журнал «Нижегородское образование»:

- ✓ по объединенному каталогу «Пресса России» (подписной индекс Е45258);
- ✓ на сайте ГБОУ ДПО НИРО www.niro.nnov.ru (в разделе «Периодические издания»)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА



Стратегия и управление



КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ: ЧТО ЯВЛЯЕТСЯ ПРЕДМЕТОМ УПРАВЛЕНИЯ?

А. М. МОИСЕЕВ,
проректор по инновационной
и проектной деятельности
Академии социального управления Московской области
moiseev_am@asou-mo.ru

В статье рассматриваются различные смыслы понятия «образование»; дается критика традиционных, но узких трактовок этого термина; исходя из широкого понимания образования вводится представление о результатах образования как главном выражении его качества.

The author of the article presents different senses of the concept «education». He criticizes traditional, but narrow treatments of this term, proceeding from wide understanding of education giving the results of education as the main expression of it's quality.

Ключевые слова: образование, результаты образования, качество образования, управление качеством образования

Key words: education, results of education, quality of education, education quality management

Качество образования — что это значит? Практика управления сложными системами всегда будет страдать от большого числа ошибок, если руководители будут забывать об одном из важнейших принципов всякого управления: управление должно соответствовать требованиям, возможностям и особенностям управляемого объекта; вообще хорошего управления не бывает, оно должно быть эффективным для конкретного объекта и в конкретных ситуациях.

Значимость этого принципа абсолютно универсальна, однако в определенных слу-

чаях она может стать особенно высокой. Речь идет о ситуациях, где управляемый объект недостаточно известен и определен и сама его сущность вызывает споры и дискуссии. В таких условиях, прежде чем получить удовлетворительное решение вопроса, нужно для начала его грамотно поставить (причем грамотная постановка вопроса, как известно, — это половина его успешного решения!). Поэтому в статье об управлении качеством нельзя обойтись без постановки вопроса об образовании и его качестве.

Только на этой основе можно впо-

следствии сформулировать разумные ответы на вопросы: что надо делать с качеством образования в школе? можно ли им управлять? как это надобно делать?

Совсем еще недавно на вопрос: «Как у вас в школе дела с качеством обучения?» — от завуча любой школы можно было получить мгновенный ответ: «Столько-то процентов!» (для самых юных наших читателей, не заставших эти времена, поясним, что тогда под «качеством» обычно понимали процент школьников, учившихся на «4» и «5»).

Мы надеемся, что современные читатели уже не страдают опасной иллюзией простоты и полной ясности в вопросе о сущности качества образования. А опасной называют ее потому, что при вере в такую полную ясность люди с легкостью в мыслях и без серьезного концептуального обоснования спешат максимально технологизировать управление качеством, выдавать себе (и что того хуже — другим) рецепты простого решения сложных проблем. Действительно, если все ясно и просто, то разработать технологии, как говорится, — это дело техники.

На самом же деле попытка поспешно решать технологические вопросы и создавать рекомендации прямого действия для практики без решения сущностных, стратегических вопросов может привести (и приводит) не столько к повышению качества образования, сколько к «замораживанию» этого качества на существующем, далеко не во всем удовлетворяющем (учащихся, школу и общество) уровне, и к возведению его в норму.

Что такое образование? Исследование смысла понятия «качество образования» чем-то напоминает детективное расследование сложного и запутанного дела, где ответ на один вопрос порождает несколько других не менее сложных и интересных вопросов. Попробуем распутать весь этот «клубок», озвучивая и по необходимости иллюстрируя наши размышления и рассуждения.

Итак, начнем с того, что понятие «качество образования в школе» требует пояснения двух его составляющих — образования в школе и качества. Поскольку понимание качества образования зависит от понимания самого образования (а не наоборот), рассмотрим сначала, естественно, его первую составляющую — образование.

Прежде всего отметим, что термин «образование» в последние годы стал более популярным (что связано, в частности, с идеями и терминологией Закона РФ «Об образовании»), употребительным, чем раньше (например, в настоящее время чаще говорят и пишут не о педагогическом или учебно-воспитательном, а именно об образовательном процессе в школе), и одновременно еще более многозначным.

Понятие «образование» — отглагольное существительное от глагола «образовать» («образовывать»), который в русском языке, как мы знаем, имеет прежде всего значения «создавать», «формировать» (словарь В. И. Даля приводит также варианты: «давать вид, образ», «обтесывать или слагать, составляя нечто целое, отдельное», «устраивать», «учреждать», «основывать» и т. д.). Таким образом, до того как понятие «образование» стало ассоциироваться с просвещением, с обучением и воспитанием, оно имело более широкое звучание (в необразовательных контекстах сохраняет его и донныне). Этот термин понимался как образование всего человека (как с помощью внешней среды и воспитания, так и усилиями самой личности).

Кроме того, было распространено понимание образования человека как его формирования по определенному образу, как становления в каждом человеке образа человеческого. Если вспомнить, что в доатеистическую эпоху люди верили, что

Исследование смысла понятия «качество образования» чем-то напоминает детективное расследование сложного и запутанного дела, где ответ на один вопрос порождает несколько других не менее сложных и интересных вопросов.

человек создан по образу и подобию Божию, то нетрудно представить, сколь возвышенным было звучание термина «образование»!

Образование в разных контекстах представляется как:

✓ общественное явление — атрибут и вечный спутник человечества на всем его историческом пути;

✓ значимая ценность (социальная и индивидуальная);

✓ функция общества и государства по отношению к своим гражданам;

✓ обязанность граждан по отношению к своему собственному развитию, к обществу и государству (в тех странах, где образование некоторого уровня является обязательным);

✓ сложная система, включающая в себя множество процессов и институтов (в том числе общеобразовательных школ), выполняющая эту функцию и являющаяся одновременно одной из важных подсистем социальной жизнедеятельности;

✓ сфера этой социальной жизнедеятельности, «втягивающая» в себя не только собственно образование, но и смежные, родственные отрасли социального организма (здравоохранение, культуру, социальную защиту и др.);

✓ вид деятельности (в том числе профессиональной), предполагающий взаимодействие образователей, педагогов и тех, кто получает образование;

✓ процесс;

✓ результат(ы) образовательного процесса.

Термином «образование» охватываются не только абстрактные понятия («процесс образования вообще», «система образования вообще»), но и вполне конкретные, живые и чрезвычайно многообразные процессы, системы, результаты образования. Однако при всей этой многоликости приведенные аспекты значения термина

«образование» имеют нечто общее: все они так или иначе связаны со становлением личности человека, прежде всего молодого человека и всего подрастающего поколения, с трансляцией-освоением социального, культурного опыта, с передачей культурных ценностей и обеспечением на этой основе непрерывности и прогрессивности развития человеческого общества. Именно они имеют наиболее тесное отношение к понятию «качество образования».

Что не устраивает нас в традиционных трактовках образования? Все грани значения термина «образование» получают определенные трактовки и толкования. Но работают ли эти толкования на решение интересующих нас в этом пособии задач по повышению качества образования в школе и по эффективному управлению этим качеством?

Поставим вопрос еще более определенно: «Что не устраивает нас в существующих трактовках образования? Какие устойчивые, расхожие стереотипы в понимании образования необходимо преодолеть, чтобы продвинуться вперед?»

Сначала — образование личности! Начнем с того, что образование трактуется и понимается исключительно со стороны и глазами социальных образовательных институтов (например, школы), то есть со стороны, внешней по отношению к личности, к деятельности и поведению самого образовывающегося школьника. Образовательное сообщество озадачено созданием стандартов, программ, учебников, средств обучения и воспитания; педагоги с благословения общества проектируют за детей (но только, конечно, в их интересах и для их пользы) их будущее, их виды деятельности. Но спрашиваем ли мы себя: «Насколько комфортно нашим детям в спроектированных взрослыми без участия самих детей условиях и образовательных средах? Устраивают ли их предлагаемые нами маршруты и траектории движения в образовательном пространстве? Не “жмут”

Образование трактуется и понимается исключительно со стороны и глазами социальных образовательных институтов (например, школы), то есть со стороны, внешней по отношению к личности, к деятельности и поведению самого образовывающегося школьника.

ли программы и учебники и “хорошо ли сидят” образовательные стандарты? и т. д.» Эти вопросы не подразумевают, что следует отказаться от образования и школы как от социальных и, тем самым по определению, всегда внешних по отношению к школьнику институтов. В то же время нельзя не заметить, что при господстве «внешнего» понимания образования явно недооцениваются необходимость и важность собственной активности личности человека, получающего образование, и его субъектной позиции.

Интенсивность внешних образовательных воздействий далеко не всегда прямо пропорциональна достигаемым результатам и приводит к педагогическому резонансу, то есть к совпадению внешних педагогических влияний, встречных усилий и стремлений самих школьников, а на этой основе — к высоким результатам. Поэтому предлагается принципиально иная логика движения к пониманию образования, то есть логика, в которой первичны не внешняя образовательная деятельность и ее результаты, а процесс и результаты деятельности самого школьника.

В этом случае исходным становится понятие «образование личности», которое определяется как процесс и результат (а также область, прежде всего, личной заботы, ответственности, заслуг или неудач) особой деятельности, осуществляемой каждым человеком на протяжении всей его жизни, — деятельности становления, сотворения и развития собственной личности и индивидуальности.

Результатом образования являются сама личность, ее наиболее существенные характеристики, то есть то, что реально определяет поведение человека. Не это ли имел в виду мудрый человек, который сказал: «Образование — это все то, что остается у человека, когда все выученное уже забыто»? С этой точки зрения элемент образования и образовательный потенциал (который личность использует в определенной мере) присутствуют

в любых занятиях, в которых человек участвует (особенно, если участвует заинтересованно), в общении, в видах деятельности.

Понятно, что образование личности — это процесс самообразования и образования себя. Тогда хорошим педагогом оказывается не столько искусный «формовщик», ваятель детской личности, сколько создатель таких условий, в которых эта личность как можно раньше становится создателем самого себя, творцом собственного саморазвития и мудрым помощником ребенка в этом деле.

Из такого понимания самой главной категории вытекают несколько важных следствий:

✓ образование личности начинается до школы (некоторые ученые полагают, что даже не с момента рождения человека, а еще раньше — в материнской утробе), а в школьные годы осуществляется в рамках организованного образовательного процесса, затем продолжается после школы, следовательно, результаты этого образования всегда отличны от результатов, которые могут записать себе в актив школа, педагоги, хотя школа всегда должна стремиться к тому, чтобы ее образовательные достижения в максимальной мере входили бы в багаж образования каждой личности (а это заставляет задуматься об условиях и механизмах превращения школьного образования в нечто личностно значимое для ученика: когда и почему, благодаря каким людям, факторам и процессам он что-то делает своим достоянием на всю оставшуюся жизнь, а что-то забывает на следующий день после сдачи экзамена, глядя на кого-то, создает свою взрослую жизнь, а кого-то вспоминает без всяких позитивных эмоций?);

✓ при таком понимании все известные и доступные внешнему наблюдению виды

Предлагается принципиально иная логика движения к пониманию образования, то есть логика, в которой первичны не внешняя образовательная деятельность и ее результаты, а процесс и результаты деятельности самого школьника.

процессов, которые происходят в общеобразовательной школе, нужны для того, чтобы «запустить» и направить их в наиболее благоприятное русло для внутреннего становления и развития личности. Школьное образование не может считаться успешным, если не созданы условия, при которых реально происходят (и дают результаты) внутренние процессы индивидуального образования учеников и возникает явление педагогического резонанса;

✓ таким образом, миссией школы становится создание максимально благоприятных условий для образования и развития личности. Это не снимает со школы определенной ответственности за достижение школьниками конкретных образовательных результатов, но все-таки главным считается создание условий, а за результаты в широкой жизненной перспективе должен отвечать тот, кто получает образование, иначе будет продолжена практика по воспитанию людей, не готовых ни за что не отвечать;

✓ школа при таком понимании воспринимается как очень важный, но далеко не единственный «вкладчик» в результаты образования личности; приходится брать в расчет результаты влияния факторов социальной среды, семьи, других образовательных институтов,

Школьное образование не может считаться успешным, если не созданы условия, при которых реально происходят (и дают результаты) внутренние процессы индивидуального образования учеников и возникает явление педагогического резонанса.

общества в целом (с чем у нас в условиях кризиса особенно тяжело); в нашем обществе до сих пор наблюдается явный «школоцентризм» (причем, как со стороны общества, которое безмерно много хочет получить от школы, в том числе при явной недооценке важности других образовательных структур, например, дошкольного или дополнительного образования, так и со стороны самой школы, которая порой явно переоценивает свои возможности, с готовностью бросаясь решать любые, в том числе несвойственные ей образователь-

ные и иные задачи, а потом вынуждена выслушивать упреки, что не все получилось превосходно). Поэтому речь должна идти не о большей перегрузке школы, а о ее разумном самоопределении в отношении вклада образования в школьников (естественно, с учетом государственных стандартов и требований);

✓ говоря о результатах образования, желательно помнить и понимать, о каких результатах идет речь — школьного образования или образования личности: те результаты образования личности, которые мы можем наблюдать и должны как-то оценивать (например, на соответствие стандартам), и тот реальный прогресс, который происходит в это время в развитии ребенка (и который часто не поддается внешнему наблюдению), не одно и то же, поэтому внешне наблюдаемой благополучной картиной далеко не всегда следует обольщаться;

✓ реальные результаты образования конкретной личности существуют, по меньшей мере, в двух ипостасях: во-первых, как результаты для самого образованного человека, как самооценка им значимости разных элементов его образованности и уровня собственного образования в целом; во-вторых, как результаты образования для других, то есть те результаты, которые готовы признать и оценить другие люди, родители учащихся, работодатели, приемные комиссии институтов и т. д. При этом личность очень часто может быть не удовлетворена своим образованием даже в тех случаях, когда успехи в разных областях жизни как будто свидетельствуют о достаточно высоком уровне образованности (что очень ценно для мотивации непрерывного самообразования, саморазвития). Значительно сложнее ситуация, при которой личность вполне довольна своим образованием, а жизнь все время ставит ей «по всем предметам» отрицательные оценки. Понимание этого момента также очень важно для педагогической деятельности.

Постановка в центр внимания категории «образование личности» никак не умаляет и не принижает роль школы и других образовательных структур, так как образование личности невозможно в одиночку, без взаимодействия с другими людьми, с обществом, с социальными образовательными институтами, и никоим образом не идеализирует и не преувеличивает способность и готовность каждого школьника стать полноценным субъектом собственного образования: если ребенок не станет таким субъектом (конечно же, не без помощи и поддержки педагогов), то результаты его образования обязательно будут менее качественными. Способность ученика стать субъектом своего образования не является приращенной или возникающей автоматически, спонтанно, без усилий; она тоже должна быть сформирована и образована. И если школьник вовремя не становится подлинным субъектом собственного образования, который готов взять на себя ответственность за выбор личной образовательной траектории, то это нужно рассматривать как серьезную проблему, требующую решения, а не как данность или норму.

Образование человека или усвоение знаний? Другим моментом, не устраивающим нас в традиционной трактовке образования, является сведение его к усвоению некоторой совокупности знаний, а также познавательных умений и навыков. Такое понимание, идущее от века Просвещения с его культом знаний и бывшее когда-то очень прогрессивным и исторически вполне оправданным, в настоящее время воспринимается как очень узкое. Поэтому отечественная школа уже давно ищет пути решения в образовательном процессе более широкого комплекса задач по обучению, воспитанию и психическому развитию детей.

Не ставя вопрос: «На какие виды, группы конкретных результатов образования должна нацеливаться конкретная школа?», — выскажемся в общем, в принци-

пиальном плане: образование в широком смысле должно быть нацелено на становление всего человека, всех его способностей и сущностных сил, а не только знаний, умений и навыков.

Важно осознать, что, планируя и имея в виду какие-то конкретные образовательные эффекты (например, те же стандартные знания), каждая школа объективно всегда сознательно или неосознанно оказывает мощное «побочное» влияние (не всегда позитивное) на личность в целом. Поэтому и следует не терять из виду личность школьника, постараться обеспечить и гарантировать, как минимум, отсутствие вредного влияния на другие стороны личности учащихся в духе общегуманитарного принципа: «Прежде всего — не навреди!»

Естественным следствием предлагаемого понимания образования является включение в результаты (и процесс) образования результатов (и процессов) обучения и воспитания в их единстве, при котором «привязка» образования только к обучению признается некорректной. Интересно, что именно такое широкое понимание образования было характерно уже для прошлого века и в словаре В. И. Даля мы встречаем не утратившие своей актуальности и в наши дни сентенции: «Науки образуют ум и знания, но не всегда нрав и сердце. Учение образует ум, воспитание — нравы!»

В итоге термин «образование» становится самым главным понятием педагогической науки и еще более широкого комплекса наук об образовании (помимо педагогики, разделы психологии, возрастная физиология, наука управления образованием), занимая ту нишу, которая прежде принадлежала понятию «воспитание в широком педагогическом смысле».

Если школьник вовремя не становится подлинным субъектом собственного образования, который готов взять на себя ответственность за выбор личной образовательной траектории, то это нужно рассматривать как серьезную проблему, требующую решения, а не как данность или норму.



КТО УПРАВЛЯЕТ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ?

Г. П. РЯБОВ,
кандидат филологических наук,
профессор, президент НГЛУ им. Н. А. Добролюбова,
член Комитета экспертов ЮНЕСКО
и Международной организации труда по образованию
ryabov@lunn.ru

Данная статья ставит проблемы корреляции между качеством образования и качеством обучения; знакомит читателей с возможными трудностями реализации внутривузовской системы управления качеством образования при введении пяти уровней контроля.

The author of the article tackles the problem of correlation between the quality of education and the quality of training. He acquaints readers with possible difficulties of realization of an intra high school control system of quality of education at introducing five levels of control.

Ключевые слова: *качество образования, контроль знаний, внутривузовская система управления качеством обучения, аттестация, аккредитация, образовательные стандарты, квалификационные требования*

Key words: *quality of education, control of knowledge, intra high school control system of quality of training, certification, accreditation, educational standards, qualification requirements*

В мировой образовательной практике принято различать качество образования и качество обучения, то есть качество результата и качество процесса. Они находятся в прямой зависимости друг от друга, от параметров каждого из составляющих их компонентов, уста-

навливаемых в разные времена различными требованиями, в том числе рынком труда, и от степени реализации вузовским коллективом установленных требований.

Взаимосвязь этих качеств характеризуется прежде всего тем, что высокое качество процесса закономерно приводит

к высокому качеству результата, а преобразование требований к качеству результата, в свою очередь, вызывает необходимость введения изменений в требования к качеству процесса.

Поэтому совершенно очевидно, что качество образования может быть хорошим при плохом качестве обучения и, наоборот, в зависимости от требований рынка труда, мотивированности обучающегося и т. д. Так, например, не только при высоком уровне входной подготовки, при продуктивной мотивации, при активных социальных устремлениях и хороших навыках самостоятельной работы студент может получить хорошее образование, но и при плохой системе обучения. Или при-

Качество образования может быть хорошим при плохом качестве обучения и, наоборот, в зависимости от требований рынка труда, мотивированности обучающегося и т. д.

мер обратной корреляции: за последнее десятилетие в России были образованы четыре миллиона новых фирм, которым нужны были юристы, экономисты, офис-менеджеры, специалисты по связям с общественностью и т. д. И вузы страны этот дефицит ликвидировали, открыв новые для себя, так называемые «непрофильные», специальности. Требования рынка были выполнены, возможно, за счет некоторого перекоса и понижения качества: по статистике Министерства образования и науки РФ, в некоторых вузах реализуется более 50 % «непрофильных» специальностей. Получился эффект «макдональдизации» подготовки специалистов — много, быстро, но без высокого качества.

Безусловно, актуальность темы, вынесенной в заголовок статьи, состоит не в ее новизне — система контроля знаний, а значит, и качества обучения всегда существовала в вузе. Однако введение государством новых образовательных стандартов, возникновение новых смежных областей знаний, появление новых направлений подготовки и специальностей, обновление преподавательского состава, меняющаяся ситуация на рынке труда, возросшая, наконец, академическая мобильность студентов — все это приводит к необходимости по-новому взглянуть на систему и качество подготовки выпускаемых вузами специалистов, готовых быть конкурентоспособными на рынке труда, умеющих решать сложные комплексные задачи и достойно представлять российскую систему образования за рубежом. И на этом новом этапе вузы пытаются не только оценить существующую систему контроля качества образования, но и сформулировать концептуальные основы внутривузовской системы управления качеством обучения на всех уровнях (ректората, деканата, кафедры, обучающегося).

В связи с выделением последнего уровня контроля — уровня обучающегося — хотел бы сделать небольшое отступление. В настоящее время, особенно в системе платного образования, многие вузы все

больше сталкиваются с контролем качества со стороны студентов. Те предъявляют вузу претензии и требования к содержанию образовательных программ, к методам их реализации. По сути это правильно, если претензии обоснованные. Хотя чаще всего они возникают в результате слабой информированности потребителя образовательных услуг о правах и обязанностях заказчика и исполнителя договора о предоставлении этих услуг. Многие претензии можно было предотвратить, если бы с каждым студентом подписывался

такой договор или кафедры, курирующие подготовку по определенной специальности, и преподаватели, реализующие образовательную программу по конкретной дисциплине, заранее знакомили их с содержанием программы и четко формулировали уровень предъявляемых итоговых требований. Сам же студент не всегда может адекватно оценить содержание образовательной программы. Иногда ему хочется освоить лишь ее прикладную, практико-направленную составляющую, забывая о том, что после окончания вуза он получает не диплом ПТУ, а диплом о высшем профессиональном образовании, неотъемлемой частью которого является фундаментальность научных знаний.

Американский специалист по российской системе образования Т. О'Коннор считает, что отличие российской системы высшего образования от американской состоит в том, что в российской высшей школе преподаватели стремятся научить студента, передать ему знания, а в американской стараются помочь ему учиться, самостоятельно получить знания (опозиция — научить и научить учиться), и поэтому российские студенты всегда несколько страдали от собственной инфантильности. Если в американской высшей

Студент не всегда может адекватно оценить содержание образовательной программы. Иногда ему хочется освоить лишь ее прикладную, практико-направленную составляющую, забывая о том, что после окончания вуза он получает не диплом ПТУ, а диплом о высшем профессиональном образовании, неотъемлемой частью которого является фундаментальность научных знаний.

школе вопрос: «Кто виноват?» — предполагает ответ: «Студент!», то в соответствии с российской традицией он будет противоположным: «Преподаватель!» Это не оценка качества образования двух стран, а взгляд на различные традиции процесса обучения. В последнее время смена парадигматических установок российского общества выявила несоответствие между инновационным характером современного образования, изменением его технологий и инерционностью профессионального сознания, ориентированных на традиционные формы обучения педагогов. Это еще раз подчеркивает необходимость в российском образовании менять сложившиеся стереотипы мышления и у студентов, и у преподавателей, в том числе подходы к оценке качества.

Проблема качества образования — это во многом проблема финансовая.

Создание системы управления качеством обучения является не только одним из составляющих компонентов образовательного менеджмента самого вуза, но становится обязательным требованием государственной системы комплексной аттестации и аккредитации направлений подготовки (специальностей) и учреждения высшего образования, в результате которой определяется дальнейшая судьба университета.

Поэтому система управления качеством образования должна обязательно включать в себя такой компонент, как управление затратами на качество образования.

Актуальной проблемой является и контроль качества образования. Она требует сравнения

ряда установленных показателей на государственном и международном уровнях. За последние 15 лет количество вузов в России увеличилось с 750 (560 государственных и 190 негосударственных) в 1995 году до 1130 (660 государственных

и 470 негосударственных) в 2009 году. Количество студентов в них за эти годы увеличилось с 2,7 до 7,5 миллионов, то есть почти на 300 %, а число профессорско-преподавательского состава, работающего с этими студентами, возросло только на 30 %. В некоторых негосударственных вузах работают не более 20—30 % штатных преподавателей, остальные — совместители. Также число совместителей возросло в государственных вузах и их филиалах.

По статистике, представленной Министерством образования и науки Российской Федерации на своем сайте (<http://mon.gov.ru/files/materials/8037/12.03.17-soveshanie.pdf>), в 2010 году в 1115 российских вузах (из которых 653 государственных и 462 негосударственных) обучалось 5,8 и 1,2 млн студентов соответственно. В штате этих вузов работали 324 тысячи (в государственных) и 32 тысячи (в негосударственных) преподавателей. Другими словами, в среднем на одного преподавателя в государственном вузе приходится 18 студентов, а в негосударственном — 40.

Уже эти цифры порождают многие вопросы о качестве образования и, видимо, не случайно, так как Министерство образования и науки РФ ввело в программу комплексной аттестации вузов контроль качества образования. Но самым главным контролером все же остается рынок труда. И можно пока еще с осторожным оптимизмом, но с удовлетворением наблюдать процесс, когда все больше и больше на рынке труда становится востребованным не просто диплом о высшем образовании, а диплом определенного вуза, обеспечивающего соответствующие качественные характеристики специалиста.

Существует мнение о том, что проблеме качества образования можно решить, включив основные положения управления качеством образования в государственные образовательные стандарты. С одной стороны, действующие государственные стандарты отражают только общие требо-

В последнее время смена парадигматических установок российского общества выявила несоответствие между инновационным характером современного образования, изменением его технологий и инерционностью профессионального сознания, ориентированных на традиционные формы обучения педагогов.

вания, да и то часто слишком абстрактно сформулированные, как, например: «специалист должен обладать высоким уровнем теоретического мышления», и попробуйте разработать инструментарий контроля на это требование Госстандарта! А с другой стороны, нужно ли включать в госстандарт унифицированные жесткие требования к качеству образования? Не создадим ли мы себе больших проблем при претворении в жизнь этих стандартов, которые обретут силу слепого закона без учета меняющихся требований рынка и мировых критериев оценки качества? И, наконец, при разработке и внедрении системы управления качеством образования возникает закономерный вопрос: кто должен оценивать это качество? Министерство образования и науки РФ, рынок труда, сам университет или независимый орган, созданный университетским сообществом?

Есть опасность, что создание унифицированных требований к качеству образования на общенациональном уровне, административный подход к контролю качества приведут к тому, что в системе оценки большую роль будут играть количественные показатели (количество компьютеров, книг в библиотеке и квадратных метров площади на каждого студента, а также количество (не качество) докторов и кандидатов наук и затраченных ими рублей на научную работу). Безусловно, эти количественные показатели важны, но они создают лишь предпосылки для достижения соответствующего качества образования, но только при условии, что сам процесс образования будет организован на высоком уровне. Качество не универсально, а специфично, и поэтому главную ответственность за создание системы управления качеством образования необходимо возложить на вузовские коллективы, которые смогут учесть специфику подготовки специалиста по каждой из реализуемой в образовательном учреждении специальности. Можно с уверенностью сказать, что научно-педагогический потенциал хорошего ОУ имеет все воз-

можности для разработки научно обоснованных методик и средств организации целенаправленной, комплексной и скоординированной деятельности вузовского коллектива по реализации воздействия на образовательный процесс в целях достижения уровня профессиональной подготовки выпускников нормам, установленным образовательными стандартами и квалификационными требованиями к специалисту в соответствии с заданными показателями качества, в том числе и международными.

Для реализации системы управления качеством образования необходимо вспомнить и внедрить концепцию университетов, сформулированную 200 лет назад немецким философом, языковедом, государственным деятелем, одним из виднейших представителей немецкого классического гуманизма и реформаторов системы образования в Пруссии В. фон Гумбольдтом. В соответствии с его концепцией профессора университетов отвечают за качество учебного процесса, руководство университета — за академическую свободу и репутацию вуза, а государство платит по университетским счетам. Так что проблема качества образования — это не только организационно-академическая, но в значительной степени экономическая проблема. И решить ее можно только совместными усилиями, волей университетского сообщества и государства.

Наступили новые времена, которые, как это сейчас принято говорить, бросают университетам новые вызовы, ставят перед ними новые задачи и выдвигают новые требования. В соответствии с этими задачами и требованиями университеты вынуждены разработать концептуальные основы управления качеством образования в вузе, которые становятся основополагающим документом по реализации общеуниверситетских принципов управления качеством образования.

Главную ответственность за создание системы управления качеством образования необходимо возложить на вузовские коллективы, которые смогут учесть специфику подготовки специалиста по каждой из реализуемой в образовательном учреждении специальности.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ВУЗЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ



Е. А. КОРЧАГИН,
доктор педагогических наук,
профессор, заведующий лабораторией
ИПППО РАО
bdoikea@rambler.ru



Р. С. САФИН,
доктор педагогических наук,
профессор, декан факультета
инженерных систем и экологии КГАСУ
safin@kgasu.ru

В статье анализируется качество образовательных услуг в вузе с позиций их потребителей — студентов и сферы труда; определяются основные проблемы оценки качества образовательных услуг, обусловленные характеристиками, специфическими чертами и особенностями образования, которые кардинально отличают образовательные услуги от других товаров и услуг.

The authors of the article analyze the quality of educational services in high school from the positions of their consumers — students and work sphere. They also define the basic problems of an estimation of quality the educational services, caused by characteristics, peculiar features and features of education which cardinally distinguish educational services from other goods and services.

Ключевые слова: *качество, образовательная услуга, оценка, студент, вуз*

Key words: *quality, educational service, an estimation, the student, high school*

В современных социально-экономических условиях резко обострилась актуальность и необходимость решения проблемы качества подготовки выпускников вуза на кардинально новой научно-педагогической основе, обусловленной присоединением России к Болонскому процессу и введением новых образовательных стандартов третьего поколения. Об этом свидетельствуют многочислен-

ные публикации, источники которых можно найти в указанных работах [1—5].

В условиях рынка получение профессионального образования нередко представляется студенту как оказание ему вузом образовательных услуг, имеющих определенную рыночную стоимость. Не рассматривая подробно специфические черты и особенности образовательных услуг, примем в качестве рабочего следующее

определение: «Образовательная услуга — это комплексный процесс, направленный на передачу знаний, умений и навыков общеобразовательного, профессионального характера потребителю с целью удовлетворения и развития личных, групповых и общественных потребностей» [7].

Прежде всего, обратимся к такому понятию, как «качество образовательной услуги». Качество — это, согласно стандарту ИСО 8402, «комплекс свойств и характеристик продукции и услуги, который определяет их способность удовлетворять потребности» в соответствии с мировой практикой сертификации (аттестации):

- ✓ на продукцию должен быть установлен стандарт;

- ✓ стандарт необходимо предусмотреть методом контроля за его выполнением;

- ✓ производителю продукции следует иметь в своем распоряжении средства для осуществления такого контроля;

- ✓ должен осуществляться непрерывный надзор за деятельностью производителя продукции и результатами контроля независимыми компетентными органами или непосредственно на рынке;

- ✓ должны быть предусмотрены меры юридической ответственности за неправомерное использование марки соответствия продукции стандарту [6].

Следовательно, обеспечение качества продукции — дело их производителя, то есть учебного заведения, а аттестация — засвидетельствование этого качества какой-либо независимой стороной. После прохождения аттестации образовательное учреждение получает знак сертификации — символ доверия потребителя качеству.

В центре производства продукции (в нашем случае под продукцией понимаются образовательные услуги) наряду с производителем находится и потребитель. Кто он?

- ✓ Во-первых, студент как субъект реализации культурологической функции образования. Выдвигая на передний план личность студента, мы тем самым ставим перед образовательным учреждением

задачу соответствия образовательных услуг, с одной стороны, возможностям студента, а с другой — его потребностям в этих услугах. Чтобы образовательные услуги удовлетворяли возможностям студента, необходимо знать

эти возможности. В какой-то мере судить о них позволяет процедура вступительных и переводных испытаний. Именно здесь оцениваются умственные, физиологические, медицинские, профессиональные и другие

личностные способности и возможности студента. Что касается потребностей, то их можно оценить количеством желающих получить то или иное образование, ту или иную профессию или специальность. Отбор и последующий отсев части желающих не позволяют всем удовлетворить свои потребности в образовательных услугах.

Образовательные услуги и образовательный стандарт должны быть ориентированы на их потребителя, в нашем случае — на личность студента. Тогда целями оказания образовательных услуг были бы развитие личностных качеств студента: его способностей, мышления, — приобщение студента к культурным, духовным, нравственным и другим ценностям, воспитание у него способности жить и сотрудничать с другими людьми, к саморазвитию и других необходимых качеств и умений. Соответствующим образом формировалось бы содержание обучения и строился учебно-воспитательный процесс. И если мы посмотрим на работу образовательных учреждений и на содержание ныне действующих образовательных стандартов, то увидим, что личности студента уделяется внимание, но не основное. Иначе качество образовательных услуг оценивалось бы с помощью других индикаторов, например, воспитанностью студента, его нравственностью, степенью развития личностных качеств и т. д.

Образовательная услуга — это комплексный процесс, направленный на передачу знаний, умений и навыков общеобразовательного, профессионального характера потребителю с целью удовлетворения и развития личных, групповых и общественных потребностей.

✓ Во-вторых, потребителем образовательных услуг является сфера труда как субъект реализации социальной функции образования.

Оценивая качество образовательных услуг по объему и содержанию информации и практических навыков, сообщаемых студенту в вузе, по их усвояемости непосредственно в процессе обучения, мы можем получить сведения только о потенциальных возможностях выпускника, которые далеко не всегда реализуются на практике. Здесь могут сказаться как индивидуальные особенности социальной и профессиональной адаптации выпускника вуза на производстве, так и существующее несоответствие учебных планов и программ требованиям постоянно развивающихся экономики и промышленного производства. Значит, качество образовательных услуг можно оценивать по их реализации в учебном процессе (усвоение знаний и навыков в процессе обучения). Методы оценки могут быть различными: рейтинговый, экспертный, тестовый и т. д.

✓ В-третьих, личность и сфера труда как сочетание культурологической и социальной функций образования.

Отчетливо проявляется принципиально новый характер взаимосвязи и отношений между производственной деятельностью и совершенствованием личности работника.

Уровень развития современного производства таков, что его дальнейшая эволюция становится возможной лишь в условиях творческой активности работников значительной части профессий, широкого использования новейших

технических средств и сопутствующих им знаний. В этих условиях решающее значение приобретают воспитание личности, направленное на развитие инициативы, творческого мышления на всех стадиях оказания образовательных услуг, осуществление принципов трудовой деятельно-

сти, в основе которых лежат постоянное обновление знаний и освоение новых профессий и специальностей. Промышленные предприятия заинтересованы в том, чтобы среди их персонала была велика доля работников с аналитическими способностями, склонных к преобразованиям и поиску нового в сфере своей деятельности. Таким образом, возникает необходимость в подготовке кадров с выраженными творческими возможностями и в насыщении ими всех звеньев производства.

Рассматривая процесс интеллектуализации сферы профессиональной деятельности, следует обратить внимание на явление принципиально нового отношения к рабочей силе как элементу производительных сил. Во многих развитых странах получил признание и начал осуществляться на практике принцип, сущность которого сводится к тому, что не человек должен подстраиваться к работе, а, напротив, конкретная работа должна определяться его интересами и возможностями. В этом случае обучение индивида рассматривается вне будущей деятельности безотносительно к нормативам профессиональной деятельности и их усвоению. Источник профессионализма человека ищут не в мере присвоения им норм профессиональной деятельности, а в индивидуальных особенностях, в способностях, в желании работать на общее благо независимо от конкретных производственных условий. Особенно ярко это проявилось в понимании творческой деятельности. За первоначало новых идей, открытий, изобретений принимаются механизмы ассоциаций, инсайта, анализа, синтеза и других, которые рассматриваются безотносительно к предметному содержанию деятельности субъекта, к способам ее организации и конкретной форме, в которой она протекает независимо от состава и содержания знаний о производственной действительности. В результате профессиональное развитие личности оказывается отчужденным от развития производства, а ее творческая деятельность — от конкретной формы, в которой она осуществляется.

Источник профессионализма человека ищут не в мере присвоения им норм профессиональной деятельности, а в индивидуальных особенностях, в способностях, в желании работать на общее благо независимо от конкретных производственных условий.

Между тем социальными функциями профессионального образования выступают подготовка студента для включения в имеющуюся систему видов и форм профессиональной деятельности, организация их усвоения как нормативов его собственной деятельности. Поэтому исходной точкой построения норм учебной деятельности является анализ той профессиональной деятельности, которую предстоит выполнять будущему работнику.

Мы исходим из главного методологического принципа — принципа обусловленности личностной деятельности человека профессиональной деятельностью, а основу онтогенетического развития видим в присвоении индивидуумом всех достижений производства и профессиональной культуры. Процесс присвоения воплощается в разных формах, но главная из них — профессиональное обучение как вид образовательных услуг. Процесс учения — это вид познавательной деятельности, в котором индивид систематически, планомерно и в присущих конкретно-историческим условиям нормам присваивает систему научных знаний, способов теоретической и практической деятельности. Это присвоение системы научных знаний, способов теоретической и практической деятельности должно отразиться и в целях обучения, и в разработке норм учебной деятельности. Цели обучения должны быть ориентированы и на усвоение конкретно-исторических норм профессионального мышления. При разработке норм учебной деятельности значение имеют способы описания учебной дисциплины объекта производства (принципы разработки учебных программ) и организации процесса деятельности усвоения (ее содержание, познавательные средства, характер познавательных задач), разработка характеристик знаний, в которых они должны быть усвоены. В новых социально-экономических условиях без усвоения норм профессионального мышления, способов теоретической и практической деятельности невозможно участие индивида в духовном и материальном производстве.

В связи с этим понятие «качество образовательной услуги» имеет два аспекта: соответствие нормам и запросам потребителя. Сдвиг в критериях оценки с внешних, задаваемых сферой труда, на внутренние, определяемые потребностями студента, проявляется, в частности, в законе разделения труда. Закон разделения труда является базовым при оказании образовательных услуг по направлениям, по профессиям и специальностям. Так, содержание образовательных услуг студентам в вузе во многом определяется содержанием труда, для выполнения которого готовятся выпускники; содержание труда, в свою очередь, обуславливается факторами, воздействующими на формирование личности будущего работника, удовлетворяющего требованиям развития экономики и современного производства.

Анализ и классификация разнообразных форм разделения труда на промышленных и сельскохозяйственных предприятиях (функциональной, технологической, квалификационной, профессиональной) составляют базу формирования содержания образовательных услуг в учебном заведении.

Объективные требования современного производства определяют необходимость получения образовательных услуг, позволяющих расширить деятельность выпускника вуза, сделать его профессиональную пригодность более разносторонней, облегчить переход работника на новые организационные системы и в короткие сроки освоить другие производственно-технические процессы. Одной из предпосылок этого является высокая профессиональная компетентность работника.

Под профессиональной компетентностью работника мы понимаем интегральную характеристику его личности, отражающую уровень профессионально значимых знаний, умений, навыков и опыта, доста-

Процесс учения — это вид познавательной деятельности, в котором индивид систематически, планомерно и в присущих конкретно-историческим условиям нормам присваивает систему научных знаний, способов теоретической и практической деятельности.

точных для выполнения им должностных функций. Наряду со знаниями и умениями, достаточными для выполнения выпускником учебного заведения профессиональных функций, к профессиональной компетентности можно отнести:

- ✓ профессиональный рост работника, связанный с повышением его в должности;
- ✓ смена профиля производства, отрасли промышленности;
- ✓ освоение новой техники и технологии производства при сохранении прежнего места работы;
- ✓ результативная творческая деятельность;
- ✓ самостоятельное принятие решений в производственных ситуациях;
- ✓ правильная оценка своей профессиональной деятельности в системе выполнения трудовых обязанностей совместно с другими работниками, взаимодействия с ними в процессе регулирования своей и их деятельности.

Последовательность оценки образовательных услуг включает в себя следующие уровни: уровень качества, ограничение признаков качества и переход к уровню количественной характеристики. В связи с этим возникает ряд проблем.

- ✓ Проблема количественной и качественной характеристик образовательных услуг связана с системой учебного процесса, с его структурой и функционированием. Учебный процесс многообразен и многокомпонентен. Поэтому требуется создание таких теоретических положений, которые позволяли бы при оценке структуры системы обучения, ее состояния, связей и отношений ее компонентов находить пути однозначного разложения признаков на элементарные составляющие. Кроме того, должна быть решена проблема меры и многообразия ее применения для объективной характеристики содержания учебного процесса. В качестве средства выражения меры часто используют информацию и ее

Учебный процесс — это процесс непрерывного изменения состояния знаний студентов, которые одновременно субъективны и объективны.

движение в коммуникациях системы обучения. Например, обученность аналитически может быть выражена произведением скорости преобразования информации на коэффициент объема выполненной работы в задании.

- ✓ Проблема измерения и измерительных показателей образовательных услуг. Не просто измерить степень знания, понимания предмета, оригинальность мышления, умение применять знания и т. д. Учебный процесс — это процесс непрерывного изменения состояния знаний студентов, которые одновременно субъективны и объективны. Безусловно, при этом возникают такие вопросы: существуют ли однозначные элементарные измерительные показатели содержания образовательных услуг, которые могли бы объективно отражать субъективное состояние знаний, умений, навыков студентов, обладая признаком всеобщности? имеется ли достаточное диалектическое и психологическое обоснование для постановки вопроса об однозначности измерений показателей знаний, умений и навыков как функции мышления? что может быть единой величиной определения многообразных знаний, умений и навыков, различных по глубине, по широте и сущности?

Выявление качества знаний, умений и навыков не всегда просто и одинаково. Способные, развитые студенты не постоянно получают высокие баллы за свои знания, умения и навыки, так как они иногда расходятся с привычными понятиями преподавателя. Весьма сложно оценить знания студентов и особенно творческое умение пользоваться ими, не учитывая таких характеристик, как:

- ✓ оригинальность подхода к решению задач;
- ✓ умение восстанавливать знания в логической системе;
- ✓ наличие дополнительных, самостоятельно приобретенных знаний;
- ✓ показатель интеллектуального и профессионального развития и т. д.

Все эти характеристики разнообразны, индивидуальны, сложно связаны меж-

ду собой и относятся, главным образом, к личным мыслительным способностям студентов. Одни студенты быстро, но поверхностно оценивают явление, другие мыслят более глубоко, но медленно, а некоторые — через логические связи и выражение основного и существенного и т. д. Таким образом, возникает проблема измерения субъективно-причинного многообразия учебной и обучающей деятельности, когда сам объект измерения находится

в состоянии непрерывного движения и измерения.

Образовательная услуга — сложный, многокомпонентный, постоянно изменяющийся процесс. Однако в целом проблема разработки и применения оценочных критериев, особенно количественных, находится еще в начальной стадии исследования. Нет четкой педагогической классификации в системе критериев и в единой теории вопроса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Жигалев, Б. А.* Педагогическая система оценки качества образования в вузе: современное состояние и перспективы развития / Б. А. Жигалев // Вестник ННГУ им. Н. И. Лобачевского. — 2009. — № 1.
2. *Жигалев, Б. А.* Развивающая функция оценки качества образования в вузе / Б. А. Жигалев // Казанский педагогический журнал. — 2010. — № 1 (79).
3. *Жигалев, Б. А.* Система оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Б. А. Жигалев. — Шуя, 2012.
4. *Жигалев, Б. А.* Специфика оценки качества профессионального образования в вузе лингвистического профиля / Б. А. Жигалев // Нижегородское образование. — 2011. — № 3.
5. *Жигалев, Б. А.* Сущность оценочной экспертизы в области качества профессионального образования в вузе / Б. А. Жигалев // Высшее образование в России. — 2011. — № 3.
6. *Корчагин, Е. А.* Педагогическая диагностика качества содержания практической подготовки в профессиональной школе : науч.-метод. пособие / Е. А. Корчагин [и др.]. — Казань : РИЦ «Школа», 2004.
7. *Половова, Т. А.* Образовательная услуга как ключевой элемент рынка образования / Т. А. Половова, О. С. Баталова // URL: http://www.nsuem.ru/science/publications/science_notes/2009_2_article.php?ELEMENT_ID==819.



ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Ю. ТРАПИЦЫН,
доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой управления образованием
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
trapitsin@gmail.com

В статье рассмотрены основные тенденции развития высшего образования во взаимосвязи с проблемой обеспечения его качества, а также обсуждаются возможности улучшения качества образования на основе принципов менеджмента качества, в частности, ориентации на потребителя.

In article the main tendencies of development of the higher education in interrelation with a problem of ensuring its quality are considered, and also possibilities of improvement of quality of education on the basis of the principles of quality management, in particular, orientations to the consumer are discussed.

Ключевые слова: *качество образования, управление качеством образования, система менеджмента качества, потребитель образовательных услуг, принцип ориентации на потребителя*

Key words: *quality of education, education quality management, quality management system, consumer of educational services, principle of orientation to the consumer*

На протяжении длительного времени проблема повышения качества образования является одной из наиболее актуальных и обсуждаемых. Интерес к ней не только не ослабевает, но, напротив, усиливается: в дискуссию вовлекается все больше участников, она вызывает интерес широкой общественности. Актуальность проблемы повышения качества образования объективно возрастает в связи с тем, что в XXI веке образование приобрело столь широкомасштабный и полиативный характер, что малейшее сомнение в его эффективности и в качестве вызывает растущее беспокойство не только специалистов, но и правительств, и самых широких слоев населения.

Подушевое финансирование в сочетании с регулированием количества бюджетных мест, развитие конкурсных механизмов их получения и ужесточающийся контроль за выполнением госзадания заставляют вузы пересматривать свои стратегии управления качеством.

Анализ опыта реформирования российского высшего образования позволяет выявить ряд проблем, препятствующих обеспечению соответствия качества образования уровню современных требований, приводящих к росту неудов-

летворенности им населения страны. К таким проблемам относятся:

✓ растущие диспропорции между рынками образования и труда; перепроизводство специалистов по «престижным», но не востребованным на рынке труда, специальностям наряду с устойчивым отсутствием интереса к «непрестижным», но жизненно важным для развития экономи-

ки, направлениям подготовки; растущий спрос на новые виды профессионалов, способных отвечать на социальные и экономические вызовы, активно включаться в инновационные процессы и адаптировать свою карьеру к рыночным реалиям, и неготовность многих вузов готовить таких специалистов;

✓ появление новых категорий обучающихся, потребности которых весьма существенно отличаются от традиционных студентов. К ним относятся, в первую очередь, взрослые люди, которые уже обладают определенным уровнем образования и профессиональным опытом и которым необходима переподготовка или повышение квалификации;

✓ расширение сферы платного образования. Чаще всего высшее образование рассматривается исключительно как общественное благо, часть социальной сферы, а не как рыночный институт. Традиционно реформа образования обсуждается в разделе социальной политики. Однако даже в такой ситуации в системе высшего образования объективно выстраиваются экономические механизмы управления. Подушевое финансирование в сочетании с регулированием количества бюджетных мест, развитие конкурсных механизмов их получения и ужесточающийся контроль за выполнением госзадания заставляют вузы пересматривать свои стратегии управления качеством. Помимо этого, в образовании как и в других отраслях возникла и усиливается рыночная конкуренция;

✓ растущее давление в сторону интернационализации программ, влияние процессов глобализации на образовательную сферу приобретают особую актуальность в связи с вхождением России в ВТО, с расширением взаимодействия образовательных систем по мере развития Болонского процесса.

Помимо перечисленных проблем можно назвать еще несколько тенденций, которые требуют нового осмысления основных принципов управления качеством образования в вузе:

✓ отношение студентов и их родителей к высшему образованию становится все более потребительским. Большое значение приобретают такие компоненты выбора университета, как его имидж, известный бренд, реклама, место в рейтингах, общественное мнение, стоимость обучения;

✓ все больше студентов считают более важным сам факт наличия диплома, чем качество полученного образования, статусность указанной в дипломе квалификации, а не уровень приобретенной профессиональной компетентности; они не склонны связывать свою профессиональную карьеру исключительно с полученной специальностью;

✓ для большинства студентов высшее образование потеряло характеристику судьбоносности или социального лифта; они рассматривают обучение в вузе лишь как отдельный эпизод в своей жизни;

✓ возрастают требования студентов к комфортности обучения, к уровню сервиса во всех инфраструктурных и основных компонентах вуза;

✓ выбор университета все в большей степени начинает определяться его способностью предлагать новые возможности для обучения, для стажировок, для исследований за рубежом и наличием развитых и привлекательных программ академической мобильности и международных обменов.

Решение этих и других проблем многими специалистами связывается с разви-

тием теории и практики менеджмента качества как целостной концепции управления образованием. На протяжении многих лет вопрос о применимости идей менеджмента качества в образовательной сфере остается дискуссионным. В настоящее время вузы все чаще рассматриваются как производители образовательных услуг, и потому на них переносится традиционный производственный подход: конкурентоспособным на рынке образовательных услуг будет тот университет, который способен

предоставить образовательную услугу более высокого качества за меньшую цену.

Наверное, правы те, кто утверждает, что международные стандарты ИСО серии 9000 не зависят от конкретной области применения, что они с определенными ограничениями могут быть использованы и в образовании. Однако только на первый взгляд универсальность стандартов ИСО серии 9000 не вызывает трудностей в их применении. Обеспечив формальное построение системы управления качеством образования, стандарты сами по себе не гарантируют создания продукта требуемого качества, если мы не задаемся вопросом о его потребителе, об уровне его потребностей и ожиданий, что в принципе невозможно сделать без учета специфики образовательной деятельности.

Корень многих проблем и неудач заключается в том, что, не разобравшись до конца с понятием «качество образования», многие вузы сразу приступают к разработке инструментальных способов и средств управления им. В течение многих десятилетий понятие «качество в образовательной сфере» было созвучно понятию «интеллектуальное превосходство», которое измерялось, например, долей населения, получившего третичное образование, или количеством побед на международных олимпиадах. В настоящее время это

В течение многих десятилетий понятие «качество в образовательной сфере» было созвучно понятию «интеллектуальное превосходство», которое измерялось, например, долей населения, получившего третичное образование, или количеством побед на международных олимпиадах.

понятие обретает новый смысл, а модель современного вуза стала отличаться от традиционной: вуз, который способен предложить многообразие образовательных программ, отвечающих уровню современных требований, пробудить творческую активность учащихся, гарантировать им условия для приобретения компетентностей, обеспечивающих хорошие перспективы трудоустройства, создает более высокое по сравнению с традиционным качеством образования.

Другой подход в понимании качества образования связан с регулированием результатов образовательной деятельности через установление заданных (нормативных) уровней подготовленности. Предполагается, что такие нормативы задают органы государственного управления и они же обеспечивают надзор за выполнением установленных требований. Налицо — явное смешение, неразличение соответствия нормативам и степени удовлетворенности потребителей и это наиболее распространенная ошибка в работах по качеству образования.

По мнению сторонников универсальности стандартов ИСО серии 9000, не имеет смысла тратить время и силы в поисках какого-то особого определения качества образования, раз оно уже дано нам в стандарте ИСО серии 9000, определяющего качество как степень, с которой совокупность собственных характеристик * соответствует требованиям **. Но проблема-то именно в том и

состоит, чтобы, идентифицировав результаты потребителей образовательной деятельности, установить и учесть их многообразные и порой противоречивые потребности, а также определить, какие именно

характеристики образовательного процесса обеспечивают удовлетворение этих потребностей и как добиться их наличия. Если ФГОС представляет собой достаточно формализованное отражение требований государства к качеству образования, то второй аспект — запросы потребителя — это вариативная составляющая рассматриваемого явления, которая может существенно различаться в зависимости от систем ценностей разных людей и сообществ.

Преуспевающие организации во всем мире разрабатывают свои внутренние критерии качества, которые нередко используются как инструмент конкурентной борьбы. Эти критерии весьма многообразны и представляют собой ноу-хау компаний. В сфере образования не в меньшей, а, возможно, в большей степени, чем в сферах производства и услуг, системы качества не могут иметь в своей основе жесткие схемы управления, предполагающие наличие строго регламентированных процедур принятия управленческих решений и контроля за их выполнением. В разных вузах конкретные механизмы управления качеством образования, набор основных компонентов модели системы менеджмента качества и общие акценты могут сильно отличаться друг от друга.

Таким образом, качество образования в принципе не может быть определено как атрибут некоторой продукции или услуги учебного назначения. Оно выступает средством, с помощью которого выявляется соответствие (или несоответствие) самой системы, происходящих в ней процессов и достигнутых результатов требованиям государства, общества и отдельной личности. И система, и процесс, и результат должны соответствовать своему предназначению и отвечать вполне конкретным требованиям различных групп потребителей.

Однако кто же тогда должен оценивать качество образования и давать заключение о его соответствии или несоответствии установленным требованиям? Причина подобной постановки вопроса

Качество образования выступает средством, с помощью которого выявляется соответствие (или несоответствие) самой системы, происходящих в ней процессов и достигнутых результатов требованиям государства, общества и отдельной личности.

* Отличительное свойство.

** Потребность или ожидание, которое установлено, обычно предполагается или является обязательным.

заключается в том, что взгляды различных групп потребителей на качество далеко не всегда и не во всем совпадают. В сфере образования проблема идентификации потребителей и их требований стоит особенно остро. Мы уже говорили о том, что вузы в настоящее время рассматриваются в качестве производителей и поставщиков образовательных услуг. Кто выступает потребителем этих услуг? Государство? Но ему нужны не услуги, а квалифицированная рабочая сила и социально ответственные граждане. Или же государство выступает не потребителем, а покупателем этих услуг, приобретая их для своих граждан через систему финансирования госзадания? Но кем тогда государство выступает для студентов, самостоятельно оплачивающих свое обучение? Гарантом защиты их потребительских или конституционных прав? И кем в этом случае является работодатель? Ведь в общем смысле вуз и работодатель в рыночных отношениях «продавец — покупатель» не состоят. Рынку труда предлагают свою компетентность выпускники вуза, а не сам вуз: вуз не производит специалистов. Компетентность — результат собственных процессов потребителя образовательной услуги, которая, по сути, состоит в создании всех необходимых условий и возможностей для этого. Является ли в этом смысле работодатель потребителем вуза? А если нет, то почему вуз должен ориентироваться на его потребности, а не на спрос будущих специалистов на соответствующие образовательные услуги? Стоит ли удивляться всеобщему стремлению к получению высшего образования, если работодатель сегодня сам устанавливает требование его наличия при найме практически на любую должность? И стоит ли удивляться усиливающимся диспропорциям в структуре подготовки кадров, если того же работодателя несоответствие специальности по диплому выпускника на конкретную должность не смущает и не останавливает? Это вуз не выпускает специалистов требуемого работодателем профиля или работодатель нанимает ра-

ботника не требующейся ему квалификации, лишь бы тот был обладателем диплома о высшем образовании?

Наиболее распространенный на сегодняшний день подход к определению потребителей образования заключается в их дифференциации на прямых и косвенных внешних потребителей и заинтересованных лиц. Это деление достаточно условное, тем не менее оно позволяет структурировать основные потребности и ожидания различных групп, следовательно, и описать их требования к качеству образования.

Выражение характера общественных потребностей в образовании реализуется государством через требования, которые конкретизируются системой соответствующих показателей:

- ✓ доступность образования, определяемая как процент охвата населения каждым уровнем образования;
- ✓ открытость системы образования;
- ✓ диверсификация образования, выражаемая в количестве образовательных программ на каждой ступени на одного жителя;
- ✓ данные, характеризующие изменения человеческого капитала (с учетом не только уровня образования, но и востребованности выпускников системы образования на рынке труда);
- ✓ влияние образования на социум (данные социального мониторинга);
- ✓ объем финансирования образования, включающий в себя текущие расходы по бюджетной классификации и по уровням образования, соотношение бюджетного и внебюджетного финансирования, инвестиции в систему образования и т. д.;
- ✓ количественные характеристики, принятые в международных сопоставительных исследованиях состояния образования.

Отличительными особенностями этой группы требований являются ясное выражение их характера в нормативных документах различного рода, а также возмож-

Компетентность — результат собственных процессов потребителя образовательной услуги, которая, по сути, состоит в создании всех необходимых условий и возможностей для этого.

ность контролировать степень их выполнения с помощью разнообразных инструментов (например, процедур лицензирования, аттестации и аккредитации).

Потребности личности в области образования, в основном, связаны с группой потребителей, к которой относятся учащиеся и их семьи. Образование дает человеку потенциальную возможность удовлетворения витальных потребностей (в еде, в одежде, в жилище), причем, чем выше качество полученного образования, тем, как правило, выше может быть и качество жизни (то есть доступное качество этой еды, одежды и жилья). Аналогично реализуются потребности в уважении (высокообразованный человек успешнее достигает общественного признания), в самореализации (качественное образование создает условия для профессионального и личностного роста) и т. д. Определяя свои потребности и ожидания к качеству образования своих детей, родители точно так же способствуют удовлетворению личностных потребностей разного уровня: здесь и надежда на обеспеченную старость, и мечта испытать гордость за будущие достижения ребенка и др.

Каждая из групп потребителей предъявляет свои вполне определенные требования к системе образования, к образовательному процессу и его результатам, вно-

сит что-то свое в определение качества образования, и поэтому любой, кто пытается понять, что такое качество образования, должен представлять себе ясную картину всей совокупности этих требований и ожиданий.

Образование дает человеку потенциальную возможность удовлетворения витальных потребностей (в еде, в одежде, в жилище), причем, чем выше качество полученного образования, тем, как правило, выше может быть и качество жизни (то есть доступное качество этой еды, одежды и жилья).

Ориентация на потребителя, а не на спецификации и стандарты, означает постоянное стремление к созданию совершенного продукта, а не товара или услуги приемлемого уровня качества. Стремление к совершенству не прихоть руководителя и не очередной лозунг. Это новая философия и культура

качества, это необходимое условие развития системы образования и модель обеспечения нового качества.

К сожалению, при всей очевидности этой мысли осознание зависимости качества образования от степени удовлетворенности потребителя приходит не сразу. Еще нередки случаи, когда основные усилия вуза направляются на его собственное позиционирование, на повышение места во всевозможных рейтингах, на приобретение формальных статусов, наград, дипломов и других, при этом изучение и оценка степени удовлетворенности потребителей остаются в стороне. Но, если вуз не может или не хочет устанавливать потребности тех, для кого он создает свои услуги, значит заявить о них должны сами потребители или от их лица государство, выступающее гарантом их права на качественное образование.

Как можно добиться конкурентоспособного качества образования?

На этот вопрос есть два ответа: первый — не ограничиваться простым удовлетворением формальных требований потребителя, а пытаться предугадать невысказанные желания и постараться удовлетворить их. Возможно, искреннее стремление к этому даже важнее самого результата; второй — подходить к каждому клиенту индивидуально. Это ведет к таким далеко идущим последствиям, как отказ системы образования от принципов массового производства. Задача индивидуализации обучения в условиях массовизации высшего образования необычайно сложна, но решать ее надо. В этом залог успеха современного вуза.

Наконец, еще одним следствием ориентации на потребителя и стремления достичь конкурентоспособного качества оказывается глобализация рынков образования, которая резко усиливает конкуренцию, и мы должны быть готовыми к тому, что завтра нам придется бороться за каждого студента и преподавателя уже не только с отечественными, но и зарубежными образовательными организациями.

Наличие описанных нами проблем го-

ворит не о том, что они непреодолимы, а скорее, о пока недостаточно высоком уровне методологического осмысления менеджмента качества как формирующегося направления в теории и практике управления образованием. Опора на доказав-

шие свою эффективность принципы менеджмента качества позволит организовать и осуществить преобразование образовательных системы и деятельности, ведущее к высокому качеству российского образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бордовский, Г. А.* Образование и качество в современном мире / Г. А. Бордовский, С. Ю. Трапицын // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.
2. *Бордовский, Г. А.* Управление качеством образовательного процесса : монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.
3. *Граничина, О. А.* Использование процессного подхода при создании системы комплексного оценивания качества деятельности вуза / О. А. Граничина, С. Ю. Трапицын // Вестник Поморского университета. — Архангельск : Изд-во ПГУ им. М. В. Ломоносова, 2007.
4. *Граничина, О. А.* Мониторинг качества педагогического образования: состояние и проблемы / О. А. Граничина, С. Ю. Трапицын // Стандарты и мониторинг в образовании. — М., 2008. — № 6.
5. *Громова, Л. А.* Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех: российское видение» : монография / Л. А. Громова, В. В. Тимченко, С. Ю. Трапицын. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.
6. *Громова, Л. А.* Управление развитием вуза на основе системы менеджмента качества : научно-методическое пособие / Л. А. Громова, В. В. Тимченко, С. Ю. Трапицын. — СПб. : Книжный дом, 2008.
7. *Сагинов, К.* Ноосферно-синергетический подход к управлению качеством образовательного процесса в вузе / К. Сагинов, С. Ю. Трапицын // Качество, инновации, образование. — М., 2011. — № 9.
8. *Трапицын, С. Ю.* Качество университетского образования в контексте Болонского процесса / С. Ю. Трапицын // Вестник РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. — № 8 (70).
9. *Трапицын, С. Ю.* Новые возможности управления качеством образовательных программ / С. Ю. Трапицын // Вестник РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. — № 9 (95).



СКОЛЬКО СТОИТ КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ?

Г. Н. ТРАПИЦЫНА,
старший преподаватель
кафедры управления образованием
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
galiatrap@rambler.ru

В статье рассматриваются экономические аспекты оценки эффективности и качества высшего образования; показана специфика понятия «затраты на качество» применительно к сфере образования; описываются общие подходы и основные проблемы внедрения в вузе системы управления затратами на качество образования.

In the article the economic aspects of an estimation the efficiency and quality of higher education are considered. The specificity of a concept «expenses for quality» with reference to an education sphere is shown, the general approaches and the basic problems of introduction in high school of a control system are described by expenses for quality of formation.

Ключевые слова: экономика образования, качество образования, затраты на качество образования, несоответствия в образовательной деятельности, управление затратами на качество образования

Key words: education economy, quality of education, an expense for quality of formation, discrepancy in educational activity, management of expenses for quality of formation

Сколько стоит качественное образование? Во что нам обходится образование низкого качества? Каких затрат требует реализация политики по повышению качества образования? Эти и многие другие вопросы, связанные с экономикой качества, к сожалению, не так часто становятся предметом серьезного анализа и обсуждения тех, кто принимает управленческие решения в сфере образования.

Многokратно возросший спрос на высшее образование привел к тому, что многие государства уже не в состоянии обеспечивать его финансирование на должном уровне, что становится особенно актуальным в условиях обостряющегося экономического кризиса. Другим обстоятельством,

определяющим важность рассматриваемой проблемы, является то, что возможность получения качественного образования за приемлемую цену все чаще становится основанием для выбора образовательных учреждений, все более вовлека-

ющих их в сферу конкуренции. В довершение ко всему процессы оптимизации расходов на образование сопровождаются растущей неудовлетворенностью общества его качеством.

В настоящее время принципиально изменить ситуацию простое сохранение

или даже наращивание финансирования образования не может. Речь должна идти о повышении эффективности и отдачи от вкладываемых в образование средств. Вместе с тем проблема оценки эффективности затрат на образование является на сегодняшний день недостаточно исследованной. В определенной степени это произошло из-за того, что система образования долгое время рассматривалась как внеэкономическая сфера, для анализа которой использование экономических методов оценки наталкивается на серьезные ограничения и трудности. Как можно измерить рублями процессы и результаты освоения культуры, социализации личности, духовного роста? Прямой перенос в образование рыночных механизмов содержит в себе риск выхолостить саму его сущность. Однако существует и другой риск — полное игнорирование экономических моделей в сфере образования порождает безответственность, бесконтрольность, нерациональное и нерачительное использование ресурсов и выделенных средств, развитие «теневое образование».

Для того чтобы система образования на всех уровнях была заинтересована в выработке адекватных современным реалиям представлений о качестве образования, а также в достижении нормативного качества и его улучшении, необходимы такие организационно-финансовые механизмы, которые устанавливают зависимость качества образовательной деятельности от

Многokратно возросший спрос на высшее образование привел к тому, что многие государства уже не в состоянии обеспечивать его финансирование на должном уровне, что становится особенно актуальным в условиях обостряющегося экономического кризиса.

величины затрат на его обеспечение. Одними из таких механизмов являются разработка и внедрение системы управления затратами на качество образования, обеспечивающей оценку экономической эффективности образования через степень соответствия полученных результатов и затранных на их достижение средств.

Отметим, что в большинстве случаев затраты на качество образования рассматриваются в отрыве от принимаемых управленческих решений, особенно стратегических, не учитывают специфики образовательной сферы, что ограничивает возможности применения существующих концепций управления затратами на качество в образовательных учреждениях.

Вместе с тем проблема управления затратами на качество в сфере образования имеет свою специфику и особую значимость. Результаты образования обладают принципиально отсроченным характером, и несоответствия в образовательных процессах могут проявиться спустя многие годы после их завершения. Кроме того, эти несоответствия чреваты серьезными последствиями экономического и социального характера. В случае их проявления после завершения процесса образования сложно идентифицировать источники и причины их возникновения. И, наконец, в образовательной деятельности очень сложно, а в ряде случаев и невозможно, использовать традиционные модели управления несоответствующей продукцией.

Затраты на качество образования можно определить как затраты на планируемые и систематически осуществляемые руководством образовательного учреждения мероприятия по обеспечению и улучшению качества образования, а также как затраты, обусловленные несоответствиями процессов и результатов образовательной деятельности. В связи с этим важным вопросом управленческого анализа становится распределение затрат на качество по трем основным категориям:

✓ затраты на обеспечение качества (включающие затраты производителя и потребителя образовательных услуг);

✓ затраты на улучшение качества (также включающие затраты производителя и потребителя образовательных услуг);

✓ затраты, связанные с потерями из-за низкого качества (обусловленные несоответствиями, выявленными в процессе обучения и проявившимися после завершения обучения).

Такой подход является достаточно удобным и полезным, поскольку хотя и не дает возможности конкретизировать содержание деятельности («Что мы делаем?»), но позволяет ответить на главный, с нашей точки зрения, вопрос: «Зачем мы это делаем?» С содержательных же позиций более практичными являются подходы к классификации затрат на качество образования, основанные на моделях PAF («Предупреждение — Оценка — Отказы»), стоимости процесса и жизненного цикла.

Ключевым элементом управления затратами на качество образования является создание системы сбора и анализа соответствующей информации с последующим ее представлением в форме, удобной для использования в процессе принятия управленческих решений. Сбор информации целесообразно организовывать по видам затрат и структурным подразделениям (там, где это возможно). Первичную информацию о затратах на качество можно получить исходя из:

✓ анализа удовлетворенности потребителя — мониторинг удовлетворенности потребителя, анализ и оценка потерь, связанных с его неудовлетворенностью, а также разработка плана мероприятий по повышению удовлетворенности потребителей;

✓ анализа потенциальных источников потерь — определение, анализ и оценка рисков, связанных с потерей качества при проектировании и реализации образовательных программ, разработка программ

Затраты на качество образования можно определить как затраты на планируемые и систематически осуществляемые руководством образовательного учреждения мероприятия по обеспечению и улучшению качества образования, а также как затраты, обусловленные несоответствиями процессов и результатов образовательной деятельности.

развития, выбор приоритетных направлений совершенствования деятельности;

✓ анализа затрат по видам деятельности — определение, анализ и оценка затрат по видам деятельности, а также определение центров затрат и прибыли, анализ цепочек создания ценности для потребителя, выявление неэффективных видов деятельности, рациональное планирование и распределение ресурсов по видам деятельности;

✓ анализа затрат по процессам — мониторинг процессов, определение, анализ и оценка затрат по отдельным процессам и подпроцессам, выявление несоответствующих процессов, оптимизация процессов, определение приоритетов в их совершенствовании, а также разработка плана мероприятий по совершенствованию и реинжинирингу процессов;

✓ анализа затрат на качество — идентификация затрат на обеспечение и улучшение качества, определение их приемлемого уровня, оптимизация и мониторинг изменения уровня различных видов затрат, их планирование на качество;

✓ анализа затрат из-за неудовлетворительного качества — идентификация несоответствий, определение, анализ и оценка внутренних затрат, связанных с несоответствиями; определение, анализ и оценка внешних затрат, вызванных несоответствиями, а также выбор

приоритетных направлений по совершенствованию деятельности, разработка плана их снижения, мониторинг деятельности по снижению затрат;

✓ анализа финансовой деятельности — анализ и оценка результатов

финансовой деятельности, инвестиций в улучшение качества образования, разработка плана финансовой деятельности и контроль за его выполнением.

Задача по измерению, по анализу и оценке затрат тесно связана с распреде-

лением ограниченных ресурсов. Полученная информация о затратах используется при принятии управленческого решения о распределении ресурсов вуза для достижения установленных значений показателей качества образования либо для их повышения. При этом процесс состоит из следующих этапов:

✓ оценки качества образования;

✓ определения величины затрат на достижение установленных значений показателей качества в условиях ограниченности ресурсов;

✓ принятия решения по приоритетным направлениям (процессам) совершенствования деятельности, их необходимого ресурсного обеспечения и величины затрат на достижение запланированных результатов.

Оценивая готовность вузов к внедрению системы управления затратами на качество, следует отметить, что на первом этапе целесообразно создать и наладить систему сбора и анализа информации, связанной с несоответствиями образовательной деятельности (внутренними потерями качества).

Таковыми несоответствиями могут быть несоответствие рабочих программ требованиям ФГОС, невыполнение графика учебного процесса, низкая посещаемость студентами занятий, неудовлетворительные оценки и др. После этого можно усложнять модели анализа, включая в них вспомогательные и управленческие процессы (несоответствующие ресурсы, наличие процессов, не добавляющих ценности как внешнему, так и внутреннему потребителю, и др.).

Следующим этапом внедрения системы управления затратами на качество является учет внешних потерь. В качестве внешних издержек можно фиксировать жалобы, снижение конкурса, внебюджетного финансирования, имиджа и известности вуза, сокращение числа абитуриентов, негативные отзывы работодателей и др.

Внедрение системы управления затратами на качество уже на первых этапах

Оценивая готовность вузов к внедрению системы управления затратами на качество, следует отметить, что на первом этапе целесообразно создать и наладить систему сбора и анализа информации, связанной с несоответствиями образовательной деятельности (внутренними потерями качества).

наталкивается на определенные трудности. Так, основным показателем, по которому оцениваются результаты образовательной деятельности, остается успеваемость студентов, а не уровень сформированности у них компетенций. Поэтому разработка модели и технологии управления несоответствиями в образовательной деятельности вуза должна начинаться с методик и инструментария оценки степени сформированности компетентности выпускников и удовлетворенности потребителей как основы для диагностики соответствия (несоответствия) этой компетентности установленным требованиям. Однако до тех пор, пока такие методики не разработаны, анализ несоответствий в образовательной деятельности целесообразно начинать с успеваемости студентов, например, с наличия у них академических задолженностей. Следующим шагом является локализация несоответствий. Для этого следует определить, относится ли данное несоответствие к какому-то конкретному направлению подготовки, к курсу обучения, к учебной группе, к учебному предмету и т. д. При этом важно дифференцировать структурные и функциональные факторы затрат.

Следующим этапом является определение степени эффективности мер, принимаемых по устранению проблемы академических задолженностей. Проведенный нами анализ показал, что практически единственным видом управленческого решения этой проблемы является отчисление студентов, имеющих большое количество задолженностей, то есть, пользуясь производственной терминологией, отбраковка дефектной продукции на этапе ее создания. Однако это тупиковый путь, поскольку он не приводит к устранению причин несоответствий, а представляет собой борьбу с их следствиями.

Другая проблема связана с тем, что при построении модели стоимости процесса обычно учитывают только прямые финансовые расходы на осуществление процесса, редко — общехозяйственные затра-

ты, практически никогда — затраты времени на выполнение процессов. Но оптимизация процессов, устранение дублирующих операций, параллельное вместо последовательного их выполнение, сокращение времени выполнения операций за счет использования новых технологий или более высокой квалификации исполнителей могут привести к заметному снижению затрат.

Еще одна распространенная ошибка связана с тем, что анализ цепочек ценностей сосредоточен, как правило, на внутренних процессах организации (добавленная стоимость), при этом за рамками анализа остаются многие процессы, непосредственно влияющие на качество, например, на взаимовыгодные отношения с поставщиками. Сам по себе очевидный факт, что цепочка создания ценности в системе образования начинается отнюдь не в вузе, а еще в детском саду и в школе, и остается без должного внимания многих вузовских управленцев, не придающих значения выстраиванию стратегического партнерства с образовательными учреждениями предшествующих уровней. Аналогично можно рассматривать и процессы взаимодействия с потребителем (обеспечение условий для самостоятельной работы студентов, организация обратной связи с ними, с выпускниками, с работодателями, вовлечение работодателей в образовательный процесс и др.).

При анализе проблемы управления затратами на качество образования особо следует остановиться на ее стратегическом контексте. В настоящее время лишь очень немногие организации рассматривают затраты на качество во взаимосвязи с разрабатываемой или реализуемой ими стратегией. Это характерно не только для образовательных учреждений, но и для промышленных предприятий, однако в

Цепочка создания ценности в системе образования начинается отнюдь не в вузе, а еще в детском саду и в школе, и остается без должного внимания многих вузовских управленцев, не придающих значения выстраиванию стратегического партнерства с образовательными учреждениями предшествующих уровней.

системе образования эта проблема приобретает особое значение в связи с переходом к программно-целевому управлению. Сегодня каждым вузом разрабатываются программы стратегического развития. Естественно, что любое развитие требует ресурсов, но до настоящего времени вузы практически не планировали ресурсы и затраты на реализацию своих стратегий. Ситуация несколько изменилась с появлением федеральных и национальных исследовательских университетов, с проведением конкурса по государственной поддержке стратегических программ развития, по результатам которого более 50 вузов страны получили субсидии на реализацию своих стратегий. В рамках этих программ предусмотрены четкое определение и обоснование направлений расходования финансовых средств, увязанные с планируемыми показателями качества деятельности вуза. Органами управления образованием осуществляются мониторинг и контроль расходования этих средств и достижения целевых показателей. Но это только небольшая часть российских вузов и первые шаги в направлении стратегического управления затратами на качество образования. В большинстве вузов опыт стратегического позиционирования, финансового обеспечения

программ развития, расчета финансовых средств, необходимых для реализации стратегии и достижения запланированных показателей качества, на сегодняшний день практически отсутствует.

Важное значение для управленческого анализа имеет также соотношение цены и качества образования, так как для любого вуза всегда стоит дилемма: высокое качество при высоком уровне затрат или же минимально допустимое качество и низкая себестоимость? Как найти оптималь-

ный баланс между этими требованиями? Однако и этот вопрос в его традиционной постановке представляется нам не совсем корректным, поскольку качество образования и затраты на него имеют разные измерители.

«Затраты на качество были, есть и будут», — утверждают приверженцы традиционных взглядов на экономику качества. Полагаем, что так и есть. Проблема состоит лишь в том, что мы будем понимать под затратами на качество образования, как мы их будем измерять и управлять ими. Сложность определения затрат на качество образования заключается в том, что эти затраты далеко не исчерпываются теми их видами, которые находят отражение в статьях калькуляции, и эта категория в образовательной сфере оказывается значительно шире. Если нормативные затраты на подготовку специалиста, находя полное отражение в действующей системе бухгалтерского учета, могут быть выделены из нее с достаточной степенью точности, то объективная оценка внешних и внутренних потерь, вызванных несоответствиями в процессах и результатах образовательной деятельности, сопряжена со значительными трудностями, к преодолению которых многие вузовские управленцы оказываются не готовы. Поэтому понятно стремление вуза переложить ответственность за низкое качество образования на самих выпускников или на объективные и независимые от них внешние условия, создав, таким образом, видимость благополучия в области качества. Но если нет следствия (издержек из-за низкого качества), то незачем искать и причину (несоответствия в образовательной деятельности), и тогда все разговоры о качестве образования теряют смысл. Именно поэтому формирование системы экономической оценки внешних и внутренних потерь от неудовлетворительного качества образования приобретает ключевое значение, требует тщательной проработки и постоянного внимания со стороны

Сложность определения затрат на качество образования заключается в том, что эти затраты далеко не исчерпываются теми их видами, которые находят отражение в статьях калькуляции, и эта категория в образовательной сфере оказывается значительно шире.

руководства вузов. Данная система является одной из составляющих, на основании которых менеджмент получает информацию о реальном состоянии качества образования и может принимать взвешенные решения по его улучшению.

Пренебрежение вопросами управления затратами на качество образования обхо-

дится слишком дорого. Ведь в этом случае речь идет не только о потерях экономического характера, но и о негативных социальных эффектах, приводящих к утрате доверия, к способности высшей школы соответствовать все возрастающим требованиям инновационной экономики и общества знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Мартынов, В. В.* Экономические аспекты управления качеством образовательного процесса / В. В. Мартынов, А. В. Шевченко // Вестник УГАТУ № 2 (42). — Уфа : УГАТУ, 2011.
2. *Пахомова, С. А.* Затраты на качество в образовательной организации : монография / С. А. Пахомова [и др.]. — Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2006.
3. *Трапицына, Г. Н.* Управление затратами на качество образования : сб. науч. тр. «Менеджмент XXI века: стратегии и проблемы конкурентоспособности в бизнесе и образовании» / Г. Н. Трапицына. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011.
4. *Трапицына, Г. Н.* Управление несоответствиями в образовательной деятельности / Г. Н. Трапицына // Менеджмент XXI века: эффективность, качество, устойчивое развитие : сб. науч. тр. — СПб. : Книжный дом, 2010.
5. *Шан, Д.* Стратегическое управление затратами: новые методы увеличения конкурентоспособности / Д. Шан. — СПб. : Бизнес Микро, 1999.

КАЧЕСТВО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: РАЗНЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПРОБЛЕМУ



В. Ю. ЕРЕМИНА,
кандидат педагогических наук,
заведующая лабораторией оценки
качества образовательных услуг НИРО
eremina@niro.nnov.ru



М. С. ГРИШИНА,
старший научный сотрудник лаборатории
оценки качества образовательных услуг
НИРО
maregrishina@yandex.ru

В статье раскрываются мнения о качестве школьного образования и направлениях его реформирования, полученные в результате социологического опроса представителей различных социальных групп — учащихся, родителей, студентов, работающей молодежи, работодателей, педагогов, психологов, руководителей образовательных учреждений.

The authors of the article reveal different opinions on the quality of school education and directions of its reforming. They study the results of sociological interrogation of representatives of various social groups: pupils, parents, the students, working youth, employers, teachers, psychologists, heads of educational institutions.

Ключевые слова: *качество образования, миссия общего среднего образования, мнение потребителей образовательных услуг*

Key words: *quality of education, mission of the general secondary education, opinion of consumers of educational services*

Качество общего образования почти всегда становится определяющим фактором в жизни каждого человека. Государство гарантирует его обязательность, осуществляя при этом контроль качества общего образования через систему надзора. Образовательный процесс регламентируется жесткими требованиями в виде СНиПов, СанПиНов, ФГОСов и других документов. Внешняя оценка качества образования сочетается с внутренней самооценкой образовательных учреждений, в которой принимают участие сотрудники школы. И только те, ради которых трудится колоссальное количество

специалистов, то есть обучающиеся и их родители, менее всех оказывают влияние на содержание, формы и способы образования. Мнение потребителей обра-

зовательных услуг редко учитывается профессиональным педагогическим сообществом, и это многих не устраивает. Не только родители обучающихся, но и вся общественность как никогда активно включилась в полемику по обсуждению проекта Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Нам показан-

лось интересным изучить представления об общем среднем образовании в различных социальных группах.

Сотрудники лаборатории оценки качества образовательных услуг ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» провели анкетный опрос о целях, задачах и содержании общего среднего образования среди педагогов, психологов, социальных работников, руководителей школ, учащихся, родителей, студентов вузов и ссузов, молодых работников и работодателей промышленных предприятий Нижегородской области и Нижнего Новгорода (всего 1310 человек).

Максимально общая оценка положения дел в современной средней общеобразовательной школе у большинства респондентов связана с пониманием необходимости реформирования системы среднего образования (60 % из числа опрошенных). Установка на изменение школьной системы стала отправной точкой в массовом сознании. Таким образом, политика государства в области образования приветствуется большинством граждан.

Жизнь современной школы находится в центре общественного внимания, особенно сильно она волнует людей, непосредственно вовлеченных в нее — учите-

Внешняя оценка качества образования сочетается с внутренней самооценкой образовательных учреждений, в которой принимают участие сотрудники школы.

лей, учеников и родителей. Но степень внимания респондентов к проблемам школьной жизни разная: 91 % родителей и 99 % учителей проявили высокую степень заинтересованности в вопросах школьного образования. Если среди старшеклассников и студентов вузов высокую степень заинтересованности жизнью школы проявляют только 64 % и 63 % соответственно, то среди представителей работающей молодежи — 95 %. Интерес к школе у молодых людей возрастает по мере их социального взросления, и отношение к среднему образованию можно назвать индикатором социализации молодежи.

Необходимо признать, что значение среднего образования выпускник школы оценивает лишь спустя какое-то время, а важным критерием качества образования являются его отсроченные результаты. Непосредственно в момент обучения ученик не может осознанно оценить качество работы образовательного учреждения, им в большей степени движут мотивы повседневности, он явно недооценивает определяющее значение лет, проведенных в средней школе, для дальнейшего образования, карьеры и социального статуса.

У ребенка отсутствует возможность сравнить свой опыт школьной жизни с каким-то аналогичным. Школьники обучаются в классе здесь и сейчас, в первый и последний раз в жизни. У студентов и молодых людей, работающих на предприятиях, уже есть небольшой жизненный опыт, позволяющий им сравнивать свое школьное обучение с профессиональным образованием или работой в трудовом коллективе. И эта переоценка, связанная с социальным взрослением, направлена в сторону необходимости модернизации школьной системы. Менее половины старшеклассников (47 %) важной задачей считают реформирование школы, тогда как среди студентов и работающей молодежи — 66 % и 67 % соответственно.

Нововведения в школьную жизнь, принятые государством, существенно повлияли на представления общественности о задачах общего образования. На первый план, по данным опроса, выдвигается цель — подготовить выпускников к успешной сдаче ЕГЭ (94 %).

Безусловно, ЕГЭ перегружен ответственностью, факт его успешности является судьбоносным для всех участников образовательного процесса: для ученика это пропуск к дальнейшему образованию, для родителей — знак социальной успешности и перспективы ребенка, для педагогов — критерий оценки их профессиональной состоятельности.

ЕГЭ как инструмент оценки, да еще с такими высокими ставками (единственная форма государственной итоговой аттестации выпускников), перетягивает на себя внимание и усилия всех субъектов, включенных в систему образования. Высокие социокультурные значения школы и образования как общественного блага и средства личностного развития, к сожалению, меркнут на фоне задачи преодолеть итоговую аттестацию.

Такая важная универсальная ценность образования, как развитие культуры речи и поведения, находится, по представлению респондентов, в числе первоочередных задач школы: на вторых и третьих местах у школьников и на первом месте у студентов. Очевидно, что, успешно преодолев ЕГЭ и включаясь в процесс профессионального образования, молодые люди начинают ощущать в себе недостаток общей культуры. Им становится интересен образовательный процесс с точки зрения собственного развития.

Особенности образа жизни значительной части современной молодежи побуждают родителей (87 %) и педагогов (83 %) ставить перед школой важную задачу антиалкогольной и антинаркотической про-

Интерес к школе у молодых людей возрастает по мере их социального взросления, и отношение к среднему образованию можно назвать индикатором социализации молодежи.

паганды. Но сами ученики не называют ее в числе первых задач школы. Для учащихся (84 %) более актуальной является реализация профильного обучения, поскольку позволяет оптимизировать учебные действия и концентрировать усилия на обучение по выбранным предметам.

Учитель в глазах общественности — центральная фигура в школе, именно от его профессионализма зависит качество школьного образования. На вопрос: «Какие задачи управления школой Вы считаете наиболее важными?» — респонденты ответили, что необходимо, во-первых, обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки учителей (94 %); во-вторых, сохранить здоровье учащихся и учителей (92 %); и, в-третьих, умело организовать учебную деятельность (92 %). А педагоги выбрали другие приоритеты:

- ✓ сохранить здоровье учащихся и учителей;
- ✓ создать хорошую материально-техническую базу;
- ✓ существенно повысить зарплату учителям.

Интересным результатом социологического исследования стал анализ востребованности школьных предметов. На вопрос: «Преподавание каких предметов необходимо усилить?» — большинство опрошенных ответило: «русского языка и литературы» (78 %), «математики» (68 %), «иностранный язык» (68 %), «информатики» (64 %) и «физической культуры» (52 %).

Физическая культура вошла в пятерку самых нужных предметов школьной программы благодаря выбору студентов, работающей молодежи и руководителей организаций. Родители, ученики и учителя не называют ее в числе первых пяти предметов, преподавание которых необходимо усилить; возможно, их не устраивает сам подход к

организации занятий физической культурой в школе. Физическая культура должна занимать значительное место не только на школьных занятиях, но и во внеурочной деятельности, поэтому для обучающихся необходим постоянный открытый доступ в спортивный зал школы.

Студенты и работающая молодежь высказались за усиление преподавания иностранного языка, и этот выбор вполне разделяют ученики, родители и учителя, но придают ему чуть меньшее значение.

Педагоги считают, что в первую очередь необходимо обратить внимание на преподавание информатики. Ученики же не называют ее в числе первых пяти наиболее предпочитаемых школьных предметов. Современные старшеклассники более органично ощущают себя в информационной среде, чем люди старшего поколения. Преподавание информатики в школе ученикам кажется вполне достаточным, так как уроки для них — это не единственный источник формирования информационной компетентности. Отношение студентов к информационной культуре совершенно иное, так как они считают, что преподавание информатики в школе необходимо поднять на более качественный уровень. Очевидно, что требования к информационной компетентности в вузе более серьезные, чем уровень школьной подготовки.

Пятое место в выборе учеников и родителей занимают естественные науки (51 %). Между тем, общественная потребность в квалифицированных инженерах и технических специалистах в настоящее время возрастает, поэтому только технические лица и профильные классы не смогут обеспечить достаточный уровень естественнонаучного образования как основы подготовки будущих инженеров.

В пятерку самых необходимых школьных предметов ученики включили психологию. В настоящее время формирование психологической компетентности ребенка происходит спонтанно или через организацию внеурочной деятельности, а преподавание

Общественная потребность в квалифицированных инженерах и технических специалистах в настоящее время возрастает, поэтому только технические лица и профильные классы не смогут обеспечить достаточный уровень естественнонаучного образования как основы подготовки будущих инженеров.

молодежи и руководителей организаций. Родители, ученики и учителя не называют ее в числе первых пяти предметов, преподавание которых необходимо усилить; возможно, их не устраивает сам подход к

давание психологии в школьном курсе не ведется. Между тем ФГОСы выделяют как отдельные требования к среднему образованию достижение личностных результатов обучения, непосредственно связанных с психологической, коммуникативной компетентностями обучающихся, их ценностно-целевыми ориентирами. На наш взгляд, достижение личностных результатов учебной деятельности будет более целенаправленным, если участие психолога в процессе введения ФГОС на всех его этапах станет более активным, а педагоги повысят компетентность в области возрастной и социальной психологии.

Выбор учеников поддержали и учителя: на пятом месте по значимости они отметили необходимость преподавания этики и психологии семейной жизни (51 %) — предмета, направленного на формирование психологической компетентности детей. Но есть респонденты (2,8 %), считающие, что этот предмет не нужен в школьной программе. Подход к преподаванию этики и психологии семейной жизни должен быть крайне деликатным, возможно, в прошлом практика ее преподавания не всегда соответствовала предъявляемым требованиям.

С сожалением отмечаем и тот факт, что ученики в первую очередь убрали бы из учебной программы трудовое обучение. Даже учителя и родители называют этот предмет пятым в рейтинге на исключение. Его многие считают второстепенным, так как он не относится к тем дисциплинам, по которым нужно сдавать ЕГЭ.

Некоторые ученики исключили бы еще физику, химию и физическую культуру. Этот выбор свидетельствует о недостаточной зрелости старшеклассников, о стремлении идти по пути наименьшего сопротивления, им не хочется заниматься наиболее сложными для восприятия дисциплинами и испытывать физические нагрузки.

Подводя итоги нашего исследования, можно сказать, что представители социальных групп предъявляют различные требования к общему среднему образованию.

Ожидания учеников от деятельности школы не очень осознанны. В большей степени школьниками движут мотивы сиюминутной выгоды, они меньше всего ценят значение школьных лет в формировании судьбы уже взрослого человека. Более значимым является исследование отсроченного результата школьного образования.

Интерес работающей молодежи к проблемам школы выше, чем у старшеклассников. Студенты и молодые люди, вовлеченные в профессиональную деятельность, на первый план выдвигают универсальные ценности образования. Они в большей степени, чем ученики, понимают значение среднего образования для своего культурного развития и формирования здорового образа жизни.

Родители — социальная группа, которая наиболее заинтересована в качественном общем среднем образовании.

Активное отношение к проблемам школы проявили руководители организаций (из числа родителей обучающихся). Они давали взвешенные ответы не только с позиции семьи, но и как работодатели. Поэтому их взгляд на среднее образование наиболее полон и объективен.

Ожидания учителей от школы чаще отражают профессиональные потребности. Их выбор целей и задач образования строится на основе глубокого знания о педагогической практике.

Обобщая мнение большинства респондентов, можно сказать, что миссия современной школы — в сочетании триады «обучение — развитие — здоровье».

Реалии современной модернизации образования наложили отпечаток на восприятие школьных проблем в обществе, в котором усиливается роль среднего образования в будущем социальном успехе ребенка.

Оценка различных респондентов о качестве образования никогда не будет

Достижение личностных результатов учебной деятельности будет более целенаправленным, если участие психолога в процессе введения ФГОС на всех его этапах станет более активным, а педагоги повысят компетентность в области возрастной и социальной психологии.

одинаковой. Каждый предъявляет к образованию собственные требования, продиктованные жизнью. Игнорировать их нельзя, даже если они кажутся профессиональному сообществу неверными, а необходимо прислушиваться к иному мнению, изучать и учитывать его.

В социальном взаимодействии налицо усилия государства и органов управления образованием различного уровня. Образовательная политика становится все более открытой. Через публичные отчеты руководителей образовательных учреждений осуществляется информирование общест-

венности о результатах деятельности школы. Таким образом, только в социальном партнерстве и солидарными усилиями можно достигнуть соответствия между общественными ожиданиями и реальной школьной практикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. <http://wciom.ru/index.php?id=268&uid=111414>.
2. <http://www.mcko.ru/socium/>.
3. <http://www.levada.ru/press/2011052400.html>.

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ



В. Ю. ЕРЕМИНА,
кандидат педагогических наук,
заведующая лабораторией оценки
качества образовательных услуг НИРО
eremina@niro.nnov.ru



М. С. ГРИШИНА,
старший научный сотрудник лаборатории
оценки качества образовательных услуг
НИРО
maregrishina@yandex.ru

В статье предложены подходы к оценке качества общего среднего образования с учетом соотношения динамики индивидуальных и групповых результатов обучающихся, общих результатов деятельности ОУ, условий организаций образовательного процесса и удовлетворенности потребителей образовательных услуг.

The authors of the article offer different approaches to an assessment of quality of the general secondary education, taking into account a ratio of dynamics of individual and group results of being trained, general results of activity of schools, conditions of the organizations of educational process and satisfaction of consumers of educational services.

Ключевые слова: оценка качества образования, мониторинг образовательных результатов, динамика результатов освоения основной образовательной программы, условия реализации основной образовательной программы, удовлетворенность потребителей качеством образовательных услуг

Key words: assessment of quality of education, monitoring of educational results, loudspeaker of results of development of the main educational program, condition of realization of the main educational program, satisfaction of consumers with quality of educational services.

Одной из самых обсуждаемых тем в педагогическом сообществе стал вопрос об оценке качества образования. В этой области постоянно ведутся разработки как в научной среде, так и в практике управления образовательными учреждениями.

Актуальность оценки качества образования не вызывает сомнения. На это нацеливают и правительственные документы, и развивающийся рынок образовательных услуг. В государственной программе «Развитие образования на 2013—2020 годы» ставится задача по созданию современной системы оценки качества образования на основе принципов открытости, объективности, прозрачности и общественно-профессионального участия [1]. В Федеральных государственных образовательных стандартах сформулировано требование по обеспечению равных возможностей получения качественного образования в едином образовательном пространстве России [2]. Проект Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» связывает понятие «качество образования» со степенью его соответствия Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), Федеральным государственным требованиям (ФГТ) и (или) потребностям заказчика образовательных услуг [3].

Качество образования становится основной характеристикой деятельности образовательного учреждения и важнейшим источником информации о том, как реализуются потребности заинтересованных сторон — граждан, общества, государства.

Согласно ФГОС, образовательные уч-

реждения самостоятельно разрабатывают систему оценки достижения планируемых результатов.

Ключевая проблема заключается в том, что в настоящее время в Нижегородской области отсутствуют универсальная система оценки качества образования в общеобразовательных учреждениях и доступный канал информирования о ее результатах.

Таким образом, необходима технология оценки качества образования в общеобразовательных учреждениях, обеспечивающая сопоставление результатов как в ОУ, так и внутри муниципальной и региональной образовательных систем.

Задачи формирования данной технологии:

- ✓ определение номенклатуры и значений показателей качества образования;
- ✓ разработка процедур измерения и оценки качества образования;
- ✓ разработка форм предоставления результатов оценки качества образования в различных общеобразовательных учреждениях и их сравнения на уровне муниципальной и региональной систем образования;
- ✓ апробация технологии оценки качества образования.

Под *оценкой качества образования* мы понимаем процесс и результат оценивания степеней достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы, соответствия условий организации образовательного процесса

Необходима технология оценки качества образования в общеобразовательных учреждениях, обеспечивающая сопоставление результатов как в ОУ, так и внутри муниципальной и региональной образовательных систем.

заданным требованиям и выраженности удовлетворенности потребителей образовательных услуг в их соотношении.

Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы является обязательным разделом основной образовательной программы школы [2]. Таким образом, в общеобразовательных учреждениях необходимо осуществлять мониторинг на основе психолого-педагогической диагностики предметных, метапредметных и личностных результатов обучения, который предполагает как оценку динамики индивидуальных достижений обучающихся, так и общую оценку результатов деятельности образовательного учреждения.

Мониторинг предметных результатов предпочтительнее строить на основе единых требований к контрольно-измерительным материалам (КИМам). Чтобы добиться необходимого качества КИМов и оценочных процедур, их необходимо подвергать профессионально-общественной экспертизе.

Так как личностные результаты освоения основной образовательной программы не подлежат персонифицированной оценке, суждения об уровне их достижения

вносятся на основе анализа качества воспитательной работы в классе и образовательном учреждении.

Цель оценки метапредметных результатов — построение и коррекция индивидуальной траектории развития обучающегося, определение

задач педагогической деятельности в классе. Изучение метапредметных результатов ведется в рамках текущей диагностики с помощью психолого-педагогических методик, позволяющих оценить уровень сформированности у обучающихся регулятивных, коммуникативных качеств и навыков познавательной деятельности.

Многочисленные диагностические ме-

тодики выражают результат измерения по-разному: в процентах, в баллах, в уровнях и т. д. При подборе пакета диагностических методик необходимо осуществлять перевод шкалы измерения в единую систему оценивания, чтобы сопоставлять результаты между собой. Но существует проблема: в ОУ нет общепринятых форм учета и предоставления всех групп результатов, требуемых ФГОС (предметных, метапредметных, личностных).

Необходимо разработать формат документа, в котором бы фиксировались все группы результатов. Одной из возможных форм может быть «Индивидуальная карта обучающегося», которая позволит анализировать динамику образовательных достижений по уровням (низкий, средний, высокий). Оценку динамики обеспечит сопоставление стартовой, промежуточной и итоговой диагностики на каждой ступени (начальной, основной или средней) образования.

После проведения оценки индивидуальных результатов обучающихся педагоги смогут сравнить их с групповыми и проследить динамику класса с помощью сводной карты. Анализируя темпы и направления динамики класса, руководители и педагоги ОУ получают надежный показатель эффективности своего труда.

Результативность ОУ является первым направлением оценки качества образования и не ограничивается оценкой индивидуальных и групповых образовательных достижений. Она включает в себя комплексные показатели деятельности школы: кроме образовательных результатов, учитываются профессиональные достижения педагогов, эффективность органов самоуправления, деятельность ОУ по здоровьесбережению и др.

Вторым направлением оценки становится обеспечение условий реализации основной образовательной программы, которое не может быть ниже требований Федеральных государственных образовательных стандартов и Санитарных правил и норм. Условия реализации основной

Изучение метапредметных результатов ведется в рамках текущей диагностики с помощью психолого-педагогических методик, позволяющих оценить уровень сформированности у обучающихся регулятивных, коммуникативных качеств и навыков познавательной деятельности.

образовательной программы можно рассматривать с позиции трех уровней обеспечения: минимального, оптимального, максимального (желательного). Они в равной степени зависят от руководителя и учредителя ОУ. Оценка условий показывает распределенную ответственность за уровень ресурсного обеспечения между учредителем и руководителем ОУ.

Третье направление оценки — анализ мнений потребителей образовательных услуг через социологический анкетный опрос родителей, обучающихся и выпускников ОУ. В результате анкетирования формируются объективные данные не только об удовлетворенности потребителей качеством образования в конкретном образовательном учреждении, но и об ожиданиях от школы, об уровне выполнения в семье воспитательной функции по отношению к ребенку и о межличностных отношениях в семье ученика.

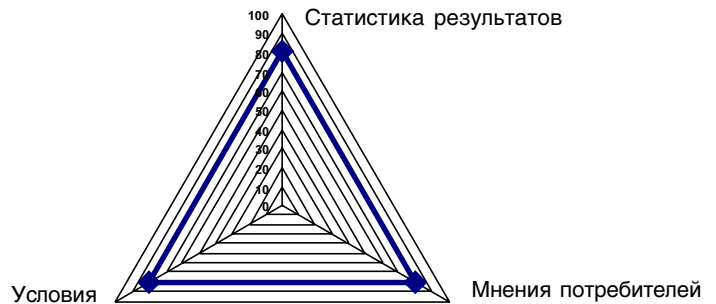
Таким образом, три параметра качества (результативность, условия образования, удовлетворенность потребителей) характеризуются набором показателей. Каждый показатель обладает признаком, который выражен или не выражен в практике деятельности образовательного учреждения. В соответствии с выраженностью признака присваивается значение показателя (1 или 0 баллов). Сумма баллов переводится в стопроцентную шкалу с помощью расчета веса каждого показателя. Следует отметить, что в группе показателей условий могут быть различные уровни ресурсного обеспечения: при минимальном уровне в целях мотивации руководителей и учредителей выставляется 0 баллов, при оптимальном — 1 балл, при максимальном уровне на шкале условий прибавляется 5 % (1 балл) за каждый превышающий показатель. Выраженность признака определяется с помощью различных методов: анализа документации, наблюдения экспертов, анкетирования, бесед, тестирования, экспертной оценки и др.

Три группы показателей: условия, статистика результатов и мнение потреби-

лей — эффективнее всего рассматривать во взаимосвязи. Наиболее наглядной формой отражения оценки по всем параметрам является лепестковая диаграмма (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1

Лепестковая диаграмма оценки качества образования



Лепестковая диаграмма в виде треугольника представляет собой профиль качества в данном ОУ. Она при позитивных оценках на 100 % будет выглядеть как равнобедренный треугольник, отражающий высокие результаты образования при выполнении всех условий организации образовательного процесса и при полном удовлетворении потребителей образовательных услуг.

В случаях, когда лепестки не будут иметь позитивных оценок на 100 %, возникают варианты типовых моделей качества деятельности ОУ (см. рисунок).

Матрица типовых моделей



Типовые модели качества деятельности образовательного учреждения:

✓ если результаты оценки находятся в зоне высоких положительных значений по всем трем шкалам, то это успешные школы;

✓ есть школы, ориентированные на результат, но в них недостаточные условия и потребители не довольны, — это результативная школа;

✓ школа может не достигать высоких результатов, но мнение потребителей о ней хорошее и соблюдаются все требования к условиям образования — это социально ориентированная школа;

✓ если школа добивается высоких результатов и находит поддержку потребителей, но ресурсная база ее ограничена и в ней не выполняются требования к условиям образования, то это перспективная школа;

✓ чаще всего школе удается достигать высоких результатов и создавать хорошие условия для обучения, но потребители мало об этом знают, — это школа недостаточного имиджа;

✓ в случае, когда в школе большие ресурсы вложены в условия образования, но при этом нет высоких результатов и удовлетворенность потребителей низкая — это неэффективная школа;

✓ когда у потребителей отсутствует выбор образовательного учреждения и они довольны школой, не обеспечивающей должные условия образования и не достигаю-

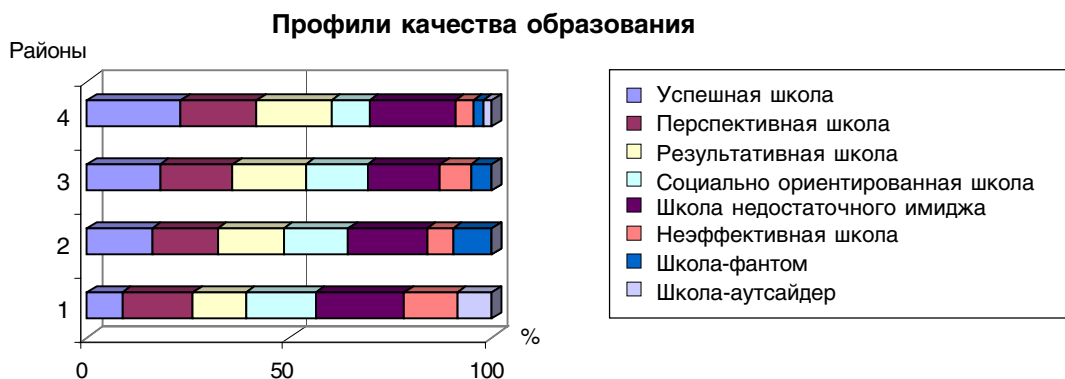
щей высоких результатов, речь идет о школе-фантоме;

✓ если по всем трем шкалам низкие оценки — это школа-аутсайдер.

Типологизация школ в соответствии с трехмерной моделью позволит осуществлять адресную помощь руководителям и педагогам по повышению качества образования. Опыт успешных школ необходимо обобщать и распространять. Перспективные школы нуждаются в развитии ресурсной базы при поддержке учредителей, а социально ориентированные — инновационных педагогических технологий, повышающих результативность педагогической деятельности. В школах недостаточного имиджа необходимо уделять специальное внимание широкому информированию родителей и общественности о своей деятельности. В неэффективных школах следует повышать качество управленческой деятельности. А деятельность школ-аутсайдеров должна вызывать комплекс управленческих воздействий, сформированных индивидуально в каждом отдельном случае.

На уровне муниципальной системы образования выстраивается профиль с учетом данных типовых моделей. На уровне региона обозначаются профили муниципальных образовательных систем в зависимости от того, к каким типовым моделям относятся общеобразовательные учреждения в данном муниципалитете (см. диаграмму 2).

Диаграмма 2



Потребителю важно в деталях знать особенности того или иного ОУ. В этом случае оценку отдельных показателей его деятельности можно представить в виде рэнкинга. Рэнкинг — это список любых объектов, который можно упорядочить по любому из имеющихся ранжирующих показателей. В отличие от рейтинга, это не зафиксированная форма или методика расчета, а база данных для получения всех интересующих вариантов ранжирования исходного списка [4]. При наличии рэнкинга потребитель самостоятельно определяет позицию того или иного ОУ по конкретному показателю: по уровням безопасности, предметных достижений, оснащенности и т. д.

На основе сравнения показателей можно проводить различные варианты мониторинга в зависимости от целей и задач оценки, определяя временные периоды, набор показателей, объем выборки, уровни образования и др.

Для решения задач образовательного учреждения может применяться самооценка (внутренний аудит) качества образования. Используя данные различных каналов оценки условий, результатов образовательного процесса, а также сведения по удовлетворенности образовательными услугами, руководство образовательного учреждения может определить уровень качества образования как соответствие достигнутых результатов запланированным, выявить слабые и сильные стороны управления деятельностью учреждения.

Данные самооценки позволяют принимать управленческие решения по развитию деятельности образовательного учреждения. Для реализации самооценки можно проводить исследования как собственными силами, так и с помощью привлеченных экспертов.

На уровне муниципальных систем образования используется внутриведомственная оценка качества образования. Учредитель имеет возможность определить место или рейтинг учреждения среди других учреждений муниципалитета или регио-

на в целом (или по отдельным показателям). Целесообразно организовывать специальную службу оценки качества образования на постоянной или временной основе.

Внешний аудит качества образования может осуществляться и инициироваться специализированными организациями, консалтинговыми фирмами, представителями общественности для получения информации о деятельности образовательных учреждений силами независимых экспертов при соблюдении требований законодательства Российской Федерации.

Результатами оценки качества образования могут пользоваться различные группы заинтересованных лиц.

✓ Учащиеся и их родители пользуются информацией для выбора того или иного образовательного учреждения, образовательной программы или для получения объективной картины о текущем положении дел в ОУ.

✓ Руководству образовательного учреждения и его сотрудникам информация важна для разработки стратегии развития учреждения, для принятия управленческих решений и при определении образовательных задач, стоящих перед учреждением.

✓ Учредители могут использовать информацию о необходимости дополнительных инвестиций и ресурсного обеспечения для определения степени эффективности управления образовательным учреждением.

✓ Партнеры, вступающие во взаимосвязь с образовательным учреждением, смогут выбрать наиболее подходящие ему организации. К таким партнерам относятся вузы, социальные и общественные организации, благотворители, волонтеры и т. д.

✓ Работодатели ориентируются на результаты выпускников образовательных учреждений, которых они нанимают на работу.

На основе сравнения показателей можно проводить различные варианты мониторинга в зависимости от целей и задач оценки, определяя временные периоды, набор показателей, объем выборки, уровни образования и др.

✓ Общество и государство оценивают качество выпускников как полноправных граждан и членов социума.

Ответственность за информацию о качестве образования несут руководство образовательных учреждений и руководители органов управления образованием.

Информация о результатах оценки качества образования носит распределенный характер и предоставляется с учетом интересов потребителей и в соответствии с требованиями безопасности. Данные размещаются в сети Интернет, публикуются в различных информационных изданиях, в том числе в публичном отчете руководителя ОУ.

Таким образом, предложенные подходы к региональной модели оценки каче-

ства образования предусматривают вовлеченность в процедуру оценивания всех заинтересованных групп, ведут к более конструктивным взаимоотношениям между образовательными учреждениями и потребителями образовательных услуг, могут применяться к различным общеобразовательным учреждениям и позволяют производить всевозможные сравнения.

ЛИТЕРАТУРА

1. http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=22&sid=26094.
2. <http://standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=959>.
3. <http://mon.gov.ru/dok/proj/7786/>.
4. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



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



А. Н. ШОБОНОВА,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры
управления дошкольным образованием
НИРО
shobonova@mail.ru

В статье представлено описание основных результатов апробации оценки качества дошкольного образования на основе мониторинга, а также приводятся аналитические данные по результатам ее апробации в муниципальных дошкольных образовательных учреждениях Нижегородской области.

The article contains the description of a pilot model of preschool education quality score procedure. The authors represent analytical data based on the approbation results in municipal preschool educational establishments of Nizhegorodskiy region.

Ключевые слова: модернизация, управление, качество образования, образовательная услуга, мониторинг, модель

Key words: modernization, guidance, education quality, educational service, monitoring, model

Главной задачей государственной образовательной политики в Российской Федерации в условиях модернизации системы образования является обеспечение современного качества образования, в том числе дошкольного.

Повышение качества образования как ключевая задача развития образования делает актуальной проблему поиска эффективных механизмов управления им на всех уровнях образовательной системы, начиная с дошкольного учреждения. Детскому саду принадлежит особо важная роль, которая определена уникальностью дошкольного детства как периода разностороннего и интенсивного развития ребенка.

Проблема управления качеством образования подвергалась теоретическому анализу (В. А. Кальней, В. П. Панасюк, М. М. Поташник, О. А. Сафонова, А. И. Субетто, П. И. Третьяков, Л. И. Фалюшина, Т. И. Шамова, С. Е. Шишов и др.), результатом которого стала разработка теоретических, организационно-методических основ и его технологий.

Качество дошкольного образования и технология его оценки в настоящее время продолжают оставаться дискуссионными вопросами. Понятие «качество» многогранно и с позиции каждого его участника трактуется по-разному: для детей — это дошкольное воспитание в интересной для них игровой форме; для родителей — эффективная работа детского сада по подготовке ребенка к школе; для педагогов — положительная оценка результатов их профессиональной деятельности со стороны руководителя детского сада и родителей воспитанников. Для руководителя дошколь-

ного образовательного учреждения (ДОУ) особо значимыми являются высокая оценка деятельности ДОУ родителями (законными представителями), сохранение здоровья детей, усвоение ими основной общеобразовательной программы дошкольного образования и конкурентоспособность детского сада.

В проекте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» предлагается следующее определение качества образования: «Качество образо-

вания — это комплексная характеристика образования, выражающая степень его соответствия Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) и Федеральным государственным требованиям (ФГТ) и (или) потребностям заказчика образовательных услуг, социальным и личностным ожиданиям человека» [7]. Под стандартом понимается совокупность групп требований к структуре программ, к условиям реализации и результатам освоения.

Для системы дошкольного образования в действующем законодательстве устанавливаются не стандарты, а ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее ООПДО) и условиям ее реализации [5; 6]. Требования к результатам ее освоения нет. Таким образом, речь идет не о целостности и системности требований, а о наборе отдельных свойств, характеризующих понятие «качество».

Качество образования — это комплексная характеристика образования, выражающая степень его соответствия Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) и Федеральным государственным требованиям (ФГТ) и (или) потребностям заказчика образовательных услуг, социальным и личностным ожиданиям человека.

Отметим, что в проекте Федерального закона «Об образовании в РФ» данная нормативная недостаточность устранена. Для дошкольного образования, как и для других образовательных уровней, устанавливаются ФГОС, включающие в себя требования к структуре ООПДО, к условиям ее реализации и результатам освоения [7].

Современная педагогическая система переходит от традиционных способов сбора сведений об образовательном учреждении к целенаправленному и планомерному мониторингу — отслеживанию результативности образовательного процесса с учетом запросов родителей (законных представителей) [2]. Эта проблема является актуальной и для системы дошкольного образования.

Одним из направлений научно-исследовательской деятельности кафедры управления дошкольным образованием ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» (далее НИРО) является разработка технологий оценки качества дошкольного образования на основе мониторинга [3].

Модель проведения оценки качества дошкольного образования, предложенная Федеральным институтом педагогических измерений (Москва) в соответствии с Единой рамочной Концепцией качества дошкольного образования [1], была исследована и апробирована при методическом руководстве кафедры управления дошкольным образованием НИРО в шести муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждениях Нижнего Новгорода и г. Дзержинска (далее А, В, С, D, E, F).

Для проведения эксперимента были определены следующие задачи:

- ✓ изучить модель оценки качества;
- ✓ освоить предложенный инструментарий;
- ✓ разработать варианты оценочных таблиц;

✓ провести необходимые расчеты, анализ результатов и систематизацию полученных данных;

✓ сравнить результаты дошкольных образовательных учреждений А, В, С, D, E, F по установленным критериям и выявить основные тенденции в оценке качества дошкольного образования;

✓ определить преимущества и недостатки модели (содержательный и технический аспекты) для дальнейшего совершенствования технологий оценки качества дошкольного образования.

Базовые критерии оценки: индивидуальное развитие ребенка, готовность детей к школе, комплексная самооценка ДОУ, удовлетворенность родителей качеством деятельности ДОУ.

В качестве основных показателей оценки индивидуального развития детей и их готовности к школе выступали интегративные качества личности дошкольника, характеризующие совокупность качеств, необходимых ребенку для успешного обучения в школе:

- ✓ физически развитый;
- ✓ любознательный, активный;
- ✓ эмоционально отзывчивый;
- ✓ овладевший основными культурно-гигиеническими навыками, средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
- ✓ способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, а также решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту;
- ✓ соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения;
- ✓ имеющий первичные представления о себе, о семье, об обществе, о государстве, о мире и природе;
- ✓ овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности — умениями работать по правилу и образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции, а также необходимыми умениями и навыками [5].

Современная педагогическая система переходит от традиционных способов сбора сведений об образовательном учреждении к целенаправленному и планомерному мониторингу.

Для проведения экспериментальной апробации был изучен необходимый инструментарий. Рассмотрим составляющие данного инструментария и проанализируем полученные результаты.

Инструменты для фиксации индивидуального развития ребенка включают в себя три комплекта диагностических материалов для каждой возрастной группы детского сада (младшей, средней, старшей, подготовительной), которые содержат варианты игровых заданий для детей, опросники, иллюстративный и дидактический материалы. Они направлены на выявление степени эффективности взаимодействия педагога и ребенка в рамках образовательного процесса детского сада с целью освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Результаты формирования интегративных качеств отражаются в карте развития,

которая включает в себя наблюдения воспитателя за ребенком в образовательном процессе и выполнение самим ребенком некоторых диагностических заданий.

Высокие результаты являются показателями успешной образовательной работы с ребенком и его благополучного развития.

Средние результаты позволяют говорить о том, что педагогу стоит обратить внимание на особенности образовательной работы с данным ребенком с учетом его индивидуального развития.

Низкие результаты требуют тщательного, всестороннего анализа педагогической ситуации и целенаправленного психолого-педагогического обследования ребенка.

В качестве примера приведем данные индивидуального развития воспитанников средних и старших групп детского сада.

Таблица 1

Степень сформированности интегративных качеств воспитанников средних и старших групп (детские сады А, В, С, D, Е, F)

ДОУ	Средняя группа			Старшая группа		
	Высокие результаты (%)	Средние результаты (%)	Низкие результаты (%)	Высокие результаты (%)	Средние результаты (%)	Низкие результаты (%)
A	93,3	6,6	0	80	20	0
B	40	53,3	6,6	33,3	46,6	20
C	93,3	6,6	0	100	0	0
D	80	13,3	6,6	80	13,3	6,6
E	93,3	6,6	0	66,6	13,3	0
F	66,6	33,3	0	0	80	20

Из таблицы видно, что:

✓ результативность в формировании интегративных качеств не растет, а снижается в большинстве ДОУ. Наблюдается регресс в ДОУ А, В, Е, F;

✓ в ДОУ F результаты снижаются от 66,6 % в средней группе до 0 % в старшей;

✓ ДОУ С показывает положительную динамику с 93,3 % в средней до 100 % в старшей возрастной группе;

✓ результаты ДОУ D отличаются очевидным постоянством, так как все группы сохраняют процентное соотношение.

Приведем описание инструментов оценки готовности детей подготовительной группы к школе и ее результаты.

Психолого-педагогическая оценка готовности детей к школе представляет собой диагностическую систему, позволяющую определить итоговый результат освоения основной общеобразовательной програм-

мы дошкольного образования. Диагностическое обследование проводится с каждым ребенком в конце учебного года. Инструментарий первой части оценки го-

товности детей к школе совпадает по содержанию с картой развития, рассмотренной в ходе отслеживания результатов индивидуального развития ребенка.

Таблица 2

Степень сформированности интегративных качеств воспитанников подготовительных групп

ДОУ	Высокие результаты (%)	Средние результаты (%)	Низкие результаты (%)
A	93,3	6,6	0
B	70	30	0
C	60	40	0
D	73,3	26,6	0
E	73,3	26,6	0
F	66,6	26,6	6,6

В таблице 2 отмечается преобладание высоких результатов, что свидетельствует об эффективности образовательной работы (методов, форм, технологий) всех ДОУ.

Медико-педагогическая оценка готов-

ности детей к школе предполагает оценку физического развития ребенка и овладения ими основными культурно-гигиеническими навыками в возрасте от 6—7 лет. Данные заносятся в индивидуальную карту ребенка, оформленную в виде таблицы.

Таблица 3

Медико-педагогическая оценка готовности воспитанников подготовительных групп к школе

Методы измерения	Показатели	Оценка	Время проведения	Исполнители
1. Антропометрия	Рост (см): мальчики девочки	Таблица 1	В начале (сентябрь) и в конце (апрель — май) образовательного периода	Медсестра (измерение), врач (оценка)
	Вес (кг): мальчики девочки	Таблица 1	В начале (сентябрь) и в конце (апрель — май) образовательного периода	Медсестра (измерение), врач (оценка)
2. Спирометрия	Жизненная емкость легких (мл)	Таблица 2	В начале (сентябрь) и в конце (апрель — май) образовательного периода	Медсестра
3. Динамометрия	Мышечная сила правой и левой кисти (кг)	Таблица 2	В начале (сентябрь) и в конце (апрель — май) образовательного периода	Педагог
4. Выбор двигательных заданий, определяющих уровень развития физических качеств (индивидуальный подход к выбору двигательных заданий с учетом медицинских рекомендаций)	Уровень развития физических качеств	Таблица 3	В начале (сентябрь) и в конце (апрель — май) образовательного периода	Педагог, заместитель заведующей, старший воспитатель, медсестра, врач

Окончание табл. 3

Методы измерения	Показатели	Оценка	Время проведения	Исполнители
5. Шагометрия	Объем двигательной активности за полный день пребывания в детском саду	Таблица 4	В течение года в каждой группе (по плану)	Педагоги, заместитель заведующей, старший воспитатель
6. Анализ острого респираторного заболевания (ОРЗ) у детей за год	Кратность заболевания	Таблица 5	В конце образовательного периода (апрель — май)	Медсестра (расчет показателей), врач (анализ данных)
7. Зубная формула	Количество постоянных зубов	Таблица 6	В начале (сентябрь) и в конце (апрель — май) образовательного периода	Медсестра

Инструментарий комплексной самооценки ДОУ включает в себя две группы параметров:

✓ первая — параметры, характеризующие соответствие основной общеобразовательной программы ДОУ требованиям действующих нормативно-правовых документов;

✓ вторая — параметры, характеризующие соответствие условий функционирования ДОУ требованиям действующих нормативно-правовых документов.

Сравним основные результаты по параметрам, характеризующим соответствие условий ФГТ требованиям ООПДО.

Таблица 4

Результаты комплексной самооценки ДОУ

Параметры	A	B	C	D	E	F
Кадровое обеспечение	C	C	H	C	H	H
Материально-техническое обеспечение	C	C	C	C	H	H
Учебно-материальное обеспечение	Ч	C	C	Ч	Ч	H
Медико-социальное обеспечение	C	C	C	C	Ч	Ч
Информационно-методическое обеспечение	C	C	C	C	Ч	C
Нормативно-правовое обеспечение	C	C	C	C	Ч	C
Психолого-педагогическое обеспечение	C	C	C	C	H	C

Условные обозначения:

C — соответствует; Ч — частично соответствует; H — не соответствует.

Мы видим, что общие проблемы наблюдаются в двух ДОУ — E и F, которые расположены в одном из районов Нижнего Новгорода: несоответствие оценки кадрового и материально-технического обеспечения действующим требованиям. Медико-социальное обеспечение ДОУ частично соответствует требованиям действующих нормативно-правовых документов [4], а информационно-методическое полностью соответствует ФГТ и условиям реализации ООПДО.

Основным инструментом в оценке удовлетворенности родителей качеством деятельности ДОУ явилось анкетирование. Анализ 300 анкет свидетельствует о высоком уровне удовлетворенности родителей работой детского сада, оснащением ДОУ игрушками, игровым и информационно-техническим оборудованием, программно-методическим обеспечением. Родители высоко оценивают профессиональную деятельность воспитателей и уровень их про-

фессиональной квалификации, отмечают координированную работу специалистов и педагогов ДОУ.

В *содержательном* аспекте по результатам апробации модели в числе выявленных проблем по всем ДОУ отмечаются несоответствие наполняемости групп требованиям СанПиН, недостаточность кадрового и материально-технического обеспечения для реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, а также низкий уровень профессиональных компетенций педагогов.

В *техническом* плане участники апробации положительно оценили регламент и инструментарий проведения процедуры. По ее итогам были выявлены *основные преимущества* модели:

- ✓ соответствие ФГТ к структуре и условиям реализации ООПДО;
- ✓ комплексность критериальной базы;
- ✓ достаточность представленных материалов;
- ✓ простота в использовании инструментария;
- ✓ предусмотренность выборки по результатам оценки образовательной ситуации в ДОУ на муниципальном и региональном уровнях.

К основным направлениям совершен-

ствования модели можно отнести:

- ✓ корректировку материалов с учетом вида ДОУ в соответствии с ООПДО;
- ✓ дифференциацию инструментальных материалов для отслеживания индивидуального развития детей с ограниченными возможностями здоровья;
- ✓ разнообразие способов определения удовлетворенности родителей состоянием работы ДОУ и их запросов на образовательные услуги;
- ✓ доработку инструментария оценки информационно-методического обеспечения ДОУ;
- ✓ уточнение показателей для оценки уровня профессиональных компетенций педагогических работников ДОУ.

Кроме того, к оценке качества дошкольного образования могут быть привлечены независимые эксперты, что позволит обеспечить объективность процедуры.

Аналитические данные, полученные в ходе апробации модели оценки качества дошкольного образования в муниципальных дошкольных образовательных учреждениях Нижегородской области, могут быть использованы при разработке региональной модели оценки качества дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Единая рамочная Концепция качества дошкольного образования (Государственный контракт на выполнение работ (оказание услуг) для государственных нужд от 12 августа 2011 г. № 03.Р20.П.0029).
2. *Ермина, В. Ю.* Оценка качества образовательных услуг / В. Ю. Ермина, М. С. Гришина // Руководителю бюджетной организации. — 2012. — № 1. — С. 43—54.
3. *Костина, Э. П.* Управление качеством музыкального образования дошкольников на основе комплексного педагогического мониторинга : монография / Э. П. Костина. — Н. Новгород, 2012.
4. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 октября 2010 г. № 189 об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях».
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 июля 2011 г. № 2151 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования».
7. Проект Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://www.mon.gov.ru>.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОЦЕНИВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ



О. С. ГЛАДЫШЕВА,
доктор биологических
наук, профессор,
заведующая кафедрой
здоровьесбережения
в образовании НИРО
labzd@yandex.ru



В. В. НИКОЛИНА,
доктор педагогических
наук, профессор,
проректор по социально-
образовательной
деятельности
и сетевому сотрудничеству
НГПУ им. К. Минина
nikolina_w@mininuniver.ru



И. Ю. АБРОСИМОВА,
кандидат педагогических
наук, доцент кафедры
здоровьесбережения
в образовании НИРО
klimash1@yandex.ru

В статье рассмотрен аксиологический подход как методологическая основа формирования здорового образа жизни младших школьников. Понятия «здоровье» и «здоровый образ жизни» представлены с позиции теории ценностей и ценностных ориентаций.

The authors of the article describe the aksyological approach as a methodological basis of forming the healthy way of life of preschool children. The conceptions of a «health» and «a healthy way of life» are presented from a point of view of the theory of values and valuable orientations.

Ключевые слова: *аксиологический подход, ценностные ориентации, здоровье, здоровый образ жизни (ЗОЖ), младшие школьники, критерии оценивания формирования ценностных ориентаций на ЗОЖ*

Key words: *the aksyological approach, valuable orientations, the health, a healthy way of life preschool children, the criteria of evaluation the forming of valuable orientations on the healthy way of living*

Процесс образования в качестве института социализации выполняет функцию передачи культурных и интеллектуальных ценностей от одного поколения к другому. В периоды социально-

экономических преобразований, в условиях трансформации общественных идеалов, возникновения и обострения ряда социальных проблем исследование формирования новых ценностей и моделей поведе-

ния представляется особенно актуальным. Усиление внимания философов, психологов, педагогов к проблеме ценностей вызвано значимостью понятия «ценности» при анализе структуры человеческой деятельности. Последняя, как правило, определяется ценностными ориентирами, используемыми при постановке цели, определении программ действий, принятии решений, оценке окружающих предметов и явлений.

Понятие «здоровье» сложно и многогранно, включает в себя как чисто медицинские и социальные аспекты, так и эмоционально-психологические и духовные составляющие. Однако, возводя его в ранг общечеловеческих ценностей, мы можем уверенно опираться на методологию аксиологического подхода, который достаточно основательно разработан в современной российской педагогической науке. Исходя из самооценности человеческой жизни, одной из главных в его личной иерархии ценностей должны стоять здоровье и мотивация к здоровому образу жизни. Применение аксиологического подхода в современной системе образования и построение на его основе образовательных программ могут в значительной мере способствовать становлению необходимых для жизни социально-ценностных, мировоззренческих и нравственных качеств подрастающего человека.

Применение аксиологического подхода в современной системе образования и построение на его основе образовательных программ могут в значительной мере способствовать становлению необходимых для жизни социально-ценностных, мировоззренческих и нравственных качеств подрастающего человека.

В аксиологическом подходе и после рассмотрения логики построения ценностей и ценностных ориентаций мы основываемся и рассматриваем здоровье как универсальную человеческую ценность — цель и ее соотношение с основными ценностными ориентациями лич-

ности. При этом она должна занимать определенное место в иерархии ценностей личности. Здоровый образ жизни является одним из ведущих факторов здоровья, определяющего деятельность со-

ставляющую здоровья человека, и, согласно классификации В. А. Ядова, мы относим его к инструментальным ценностям, или ценностям-средствам.

Уточним еще раз аксиологические понятия, на которые мы опираемся в построении педагогической модели. Здоровье как ценность — это представление о том, что здоровье важно для человека, класса, группы, общества в целом; их убеждения и предпочтения, выраженные в поведении и деятельности, направленные на ведение здорового образа жизни.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) — это комплекс способов и средств повседневной жизнедеятельности, форм общения и безопасного поведения, благодаря которым осуществляются сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья.

Ценностные ориентации на здоровый образ жизни — это важный компонент структуры личности человека, который в целом отражает направленность личности на достижение ценности «здоровье» и проявляется в деятельности и поведении, направленном на сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья.

Процесс формирования ценностных ориентаций достаточно длительный и заключается в непрерывной и системной учебно-воспитательной работе. Анализ мнений разных ученых показал, что процесс формирования ценностных ориентаций может быть организован в следующей последовательности: знания — отношение — поведение (классификация В. А. Ядова). Согласно этим взглядам, ценностные ориентации — структура многокомплексная. Она включает в себя эмоциональный (характеризующийся наличием определенного отношения личности к ценностям), когнитивный (отражающий социальный опыт личности) и поведенческий (содержащий планы действий относительно конкретной ситуации и сами действия) компоненты.

Согласно представлениям одного из авторов этой статьи — В. В. Николиной, процесс формирования ценностных ориен-

таций соотносится с этапами усвоения содержания учебного материала соответствующих образовательных программ (восприятие, означивание, оценивание, выбор ценностей, присвоение). На первом — перцептивном — этапе происходят непосредственное или опосредованное восприятие объектов, процессов и формирование на их основе представлений. На втором этапе — этапе означивания — осуществляется процесс понимания и осмысления знаний, способов действий, а также осуществляется соотнесение новых представлений, понятий, ценностей с системой ранее усвоенного. Под третьим — оценочным — этапом понимается процесс осмысления и обобщения знаний в виде оценочных суждений как на теоретическом, так и на практическом уровнях. Четвертый этап — выбор ценностей — означает акт принятия решения среди возможных альтернатив ценностей. Здесь автор предполагает обязательное включение учащихся в систему противоречий. Заключительным этапом формирования ценностных ориентаций является «присвоение» субъектом (учащимся) ценности, при котором она становится личностным смыслом, регулятором образа жизни.

Для решения проблемы по формированию ценностных ориентаций на здоровый образ жизни младших школьников нами была спроектирована и реализована в условиях реального эксперимента педагогическая модель, включающая в себя целевой, содержательный, процессуальный, технологический, организационно-педагогический и результативный компоненты. Основные идеи модели педагогической системы, направленной на формирование ценностных ориентаций у учащихся начальных классов, следующие:

- ✓ здоровье — неотъемлемая ценность человеческого бытия и важный показатель благополучия человека;
- ✓ каждый человек ответственен за сохранение своего здоровья;
- ✓ здоровье объединяет в себе биологические, психологические, социальные и духовные составляющие человека.

Содержательный компонент модели определяется приобретением знаний, умений, навыков, в том числе коммуникативных, через разработанные нами авторскую программу и учебно-методический комплекс «Уроки здоровья и ОБЖ — 1—4». Они реализованы в рамках интегрированных уроков, классных часов, кружков, а также через внеклассную деятельность, во время которой создаются газеты о здоровьесберегающей деятельности, выставки и фоторепортажи школьников. Также предусматриваются ведение дневника собственного здоровья или создание портфолио ученика в виде специального дневника (совместно с учителем и родителями), совместные праздники Здоровья, Неболейки, Мойдодыра при активном участии в их подготовке родителей.

Процессуальный компонент модели обусловлен и задается этапами формирования ценностных ориентаций на здоровый образ жизни младших школьников: потребностно-мотивационным, когнитивным, оценочно-ценностным, деятельностно-поведенческим, которые определяют разную степень сформированности ценностной ориентации. Потребностно-мотивационный этап соотносится с чувственным восприятием, эмоциональным переживанием и формированием на основе этого представлений о ЗОЖ. Когнитивный этап связан с пониманием важности, значимости сохранения здорового образа жизни; оценочно-ценностный — с процессом принятия и выбора решений в пользу сохранения здоровья. Деятельностно-поведенческий этап осуществляется в ежедневной практической деятельности, направленной на сохранение здоровья и реализацию здорового образа жизни, который проявляется в повседневной жизнедеятельности, в формах общения и безопасного поведения.

Технологический компонент модели предусматривает использование интерак-

Процессуальный компонент модели обусловлен и задается этапами формирования ценностных ориентаций на здоровый образ жизни младших школьников, которые определяют разную степень сформированности ценностной ориентации.

тивных педагогических технологий, основанных на активизации и интенсификации деятельности учащихся (игровые технологии, технологии проектной деятельности), на эффективности управления и организации учебного процесса (коллективный способ обучения) и лично ориентированных технологий (таких как технология «Чтение и письмо через развитие критического мышления») и на формах обучения и средств воздействия на учеников для формирования ценностных ориентаций на ЗОЖ.

Организационно-педагогический компонент модели раскрывает основные формы взаимодействия всех субъектов образовательного процесса: учащихся, родителей, педагогов. Он включает в себя подготовку педагогов к проведению этой деятельности, поскольку формирование ценностных ориентаций на здоровый образ жизни у учащихся возможно только через процесс осуществления этих ценностных ориентаций у педагогов. Предусматривается, что через них идут активная работа с родителями и их включение в деятельность по проблеме сохранения и укрепления здоровья ребенка.

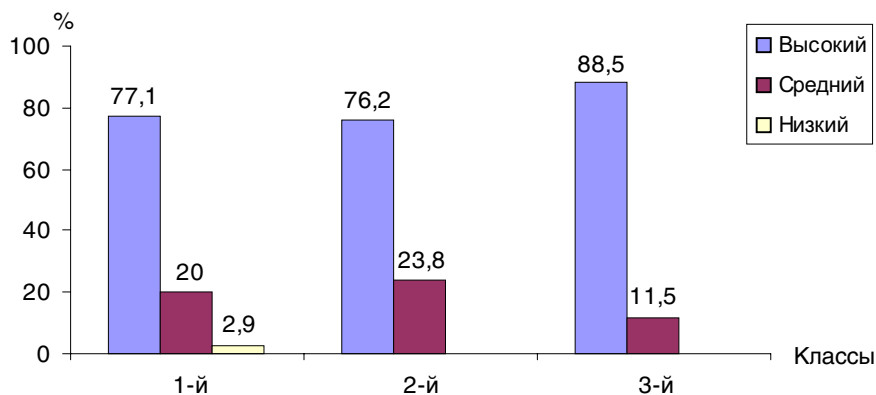
Апробация созданной педагогической модели проходила на базе различных видов и типов образовательных учреждений Нижнего Новгорода и области, что позволило в дальнейшем рассматривать полученные нами результаты как типичные. В ходе проведения эксперимента значительное внимание было уделено принципам оценивания эффективности разработанной модели. При отслеживании этих показателей были выбраны следующие критерии формирования ценностных ориентаций на ЗОЖ младших школьников:

- ✓ потребностно-мотивационный;
- ✓ когнитивный;
- ✓ оценочно-ценностный;
- ✓ деятельностно-поведенческий.

Потребностно-мотивационный критерий демонстрирует и оценивает общий настрой, эмоциональное самочувствие и активность школьников во время их занятий по программе «Уроки здоровья и ОБЖ», проявление у них интереса к этим занятиям и желание получать знания и навыки по ЗОЖ. Этот критериальный показатель на высоком уровне обнаружили учащиеся 1-го класса — 77,1 %, 2-го — 76,2 % и 3-го — 88,5 %.

Диаграмма 1

Интерес учащихся к занятиям и мероприятиям, связанным с изучением программы «Уроки здоровья и ОБЖ», направленной на формирование ценностных ориентаций на ЗОЖ в начальной школе



Когнитивный критерий формирования ценностных ориентаций младших школьников на ЗОЖ отражает число учащихся, усвоивших и понимающих в программе

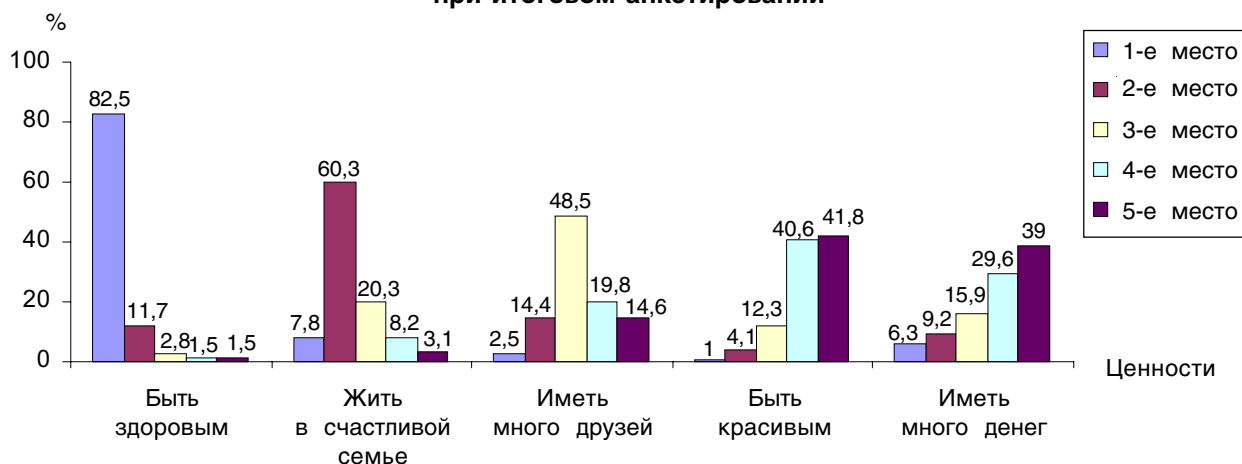
предметные знания о нем. После первого года обучения этот уровень составил 70,8 %, после второго — 84,4 % и третьего — 89,7 %.

Оценочно-ценностный критерий определяется выстраиванием у учащихся собственной иерархии ценностей и ценностных ориентаций, где в идеале здоровье как терминальная ценность, а ЗОЖ как инструментальная ценность занимают лидирующие позиции. Для этого критерия

была также отмечена позитивная динамика (от 69,9 % после первого года обучения, 74,5 % — после второго и до 89 % — после третьего), которая определялась выстраиванием рейтинга личных ценностей, где здоровье и ЗОЖ учащихся начальной школы заняли лидирующее место.

Диаграмма 2

Рейтинговое распределение системы ценностей учащихся 3-го класса при итоговом анкетировании



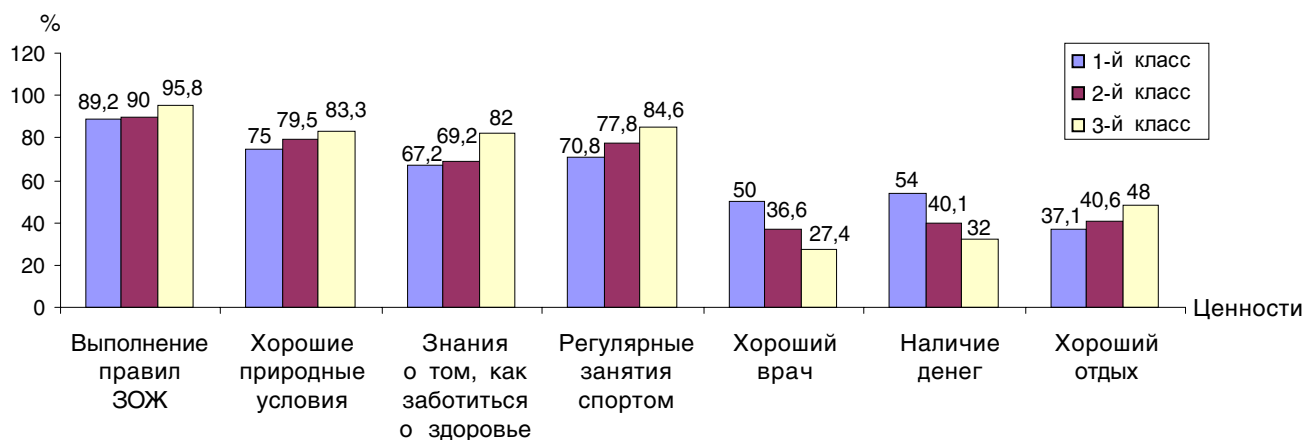
Важным результатом формирования ценностных ориентаций на здоровый образ жизни является понимание школьниками того, какая собственная деятельность и поведение будут способствовать их здоровью. Именно на этом этапе оказалось возможным определить показатели сформированности инструментальных ценностей. Сравнивая данные показатели в разные годы обучения, можно увидеть, что в итоге важными ценностями-средствами для сохранения собственного здоровья являются следование правилам здорового образа жизни (89,2 % — ученики, окончившие 1-й класс, 90 % — 2-й и 95,8 % — 3-й), хорошие природные условия (75 % — школьники, окончившие 1-й класс, 79,2 % — 2-й и 83,3 % — 3-й), регулярные занятия спортом (70,8 % — 1-й класс, 77,8 % — 2-й и 84,6 % — 3-й) и знания о том, как заботиться о своем

здоровье (67,2 % — учащиеся 1-го класса, 69,2 % — 2-го и 82 % — 3-го). Снижается на 22,6 % количество детей, которые считают, что самыми важными условиями для сохранения здоровья является возможность лечиться у хорошего врача, на 22 % — наличие денег, но при этом увеличивается на 11 % число учеников, утверждающих, что для здоровья необходим хороший отдых.

Эти результаты свидетельствуют о том, что младшие школьники стали отчетливо понимать, что только врач или наличие денег вряд ли помогут им сохранить здоровье. При этом большинство школьников убеждено в том, что только они сами могут позаботиться о своем здоровье, если будут заниматься спортом, выполнять правила здорового образа жизни, а также правильно питаться и чередовать труд и отдых.

Диаграмма 3

Результаты инструментальных ценностей младших школьников, направленных на ЗОЖ



Деятельностно-поведенческий критерий демонстрирует применение учащимися полученных знаний в своей реальной жизни, а также характеризуется прочностью присвоения ценностных ориентаций на ЗОЖ. Анализируя результаты специального опроса, в ходе которого ученики решали различные ситуационные задачи, учитывая мнение родителей и учителей, было установлено, что на практике полученные знания использовали 33,2 % учащихся после первого года обучения, 51 % — после второго и 73 % — после третьего.

Также эти результаты свидетельствуют о высокой степени присвоенности знаний школьниками по вопросам здоровья, ЗОЖ и о реальном их использовании в

своей жизни. Это говорит о том, что разработанная и реализованная нами в процессе обучения детей педагогическая модель показала хорошие результаты и способствовала формированию ценностных ориентаций на здоровый образ жизни младших школьников, которые осуществляются в их практической деятельности, направленной на ЗОЖ.

Таким образом, опираясь в концептуальном и практическом смыслах на основы аксиологического подхода, нам удалось создать учебный комплекс «Уроки здоровья и ОБЖ», ориентированный на младшего школьника, и получить хорошие результаты в ходе его практической реализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гладышева, О. С.* Программа «Уроки здоровья и ОБЖ» / О. С. Гладышева. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 1998. — 17 с.
2. *Гладышева, О. С.* Уроки здоровья и ОБЖ — 1—3 класс : методические рекомендации для учителя / О. С. Гладышева, И. Ю. Абросимова. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2003.
3. *Николина, В. В.* Аксиологический подход к личности как методологический принцип исследования проблем воспитания будущего педагога: идеи, ценности, ориентации : учеб. пособие / В. В. Николина ; под ред. В. В. Николиной, Л. В. Загрековой, В. А. Фортунатовой. — Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2001. — С. 61—89.
4. *Николина, В. В.* Экология и культура: воспитание у учащихся ценностей экологической культуры в городской среде : учеб. пособие / В. В. Николина, Г. П. Шалфицкая. — Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2002. — 72 с.
5. *Сластенин, В. А.* Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. зав. / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква. — М. : Академия, 2003. — 192 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ



Управление качеством образовательного процесса



МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Ю. Ю. КОЛЕСНИКОВ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры управления образованием
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
kolesnikovuriy@yandex.ru

В статье рассматриваются появление понятия «мониторинг», связанного со становлением и развитием информационного общества, которое нуждалось в объективных и субъективных сведениях о состоянии тех или иных объектов и структур, а также возможность определения рейтинга учебных заведений, обозначение направлений, нуждающихся в особом внимании преподавателей.

The author of the article tackles the problem of appearing the concept «monitoring» which is connected with forming and developing the information society which needed objective and subjective data on a condition of these or those objects and structures, and also possibility of definition of a rating of educational institutions, designation of the directions, needing special attention of teachers.

Ключевые слова: *мониторинг, качество образования, информационные технологии, оценка качества, дистанционное обучение*

Key words: *monitoring, quality of education, information technologies, quality assessment, distance learning*

Новые социально-экономические условия, глубокие преобразования, происходящие в обществе, требуют осуществления дальнейших изменений в работе системы образования и совершенствования его содержания, технологии, организации, планирования и управления. Для решения этих задач необходимо улучшить систему мониторинга с учетом появившихся технологических возмож-

ностей и специфики функционирования системы образования. Современные возможности информационных технологий позволяют реализовать комплексное решение задач по прогнозированию, организации, планированию и управлению в системе образования, а также усовершенствовать всю систему мониторинга.

Разработка системы мониторинга образования опирается на теоретические

исследования в области содержания образования (М. Н. Скаткин, В. С. Леднев, И. Я. Лернер и др.), средств обучения и компьютеризации образования (С. Г. Шاپоваленко, А. А. Кузнецов, Я. А. Ваграменко, Т. И. Машбиц, Т. С. Назарова, И. В. Роберти и др.), педагогической прогностики (Б. С. Гершунский, В. В. Загвязинский, В. А. Кан-Калик и др.) и теории целостного развития педагогического процесса (Ю. В. Васильев, В. С. Ильин, В. П. Симонов, В. А. Сластенин и др.) [3]. Также были проведены многочисленные теоретические и практико-ориентированные исследования по диагностике качества образования, по измерителям уровня знаний, по мониторингу качества образования в школе, на муниципальном, региональном и общегосударственном уровнях (А. А. Кузнецов, К. А. Краснянская, С. Е. Шишов, В. А. Кальней, Н. А. Селезнева и др.) [4].

Современный подход в управлении образованием с привлечением педагогической технологии мониторинга является приоритетным направлением современных теории и практики управления образовательными системами. Под мониторингом в данном случае понимается целенаправленное, специально организованное, непрерывное слежение за изменением основных свойств качества образования с целью своевременного принятия адекватных управленческих решений по коррекции образовательного процесса на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза.

Мониторинг качества образования может осуществляться непосредственно в образовательном учреждении (самоаттестация) (внутренний мониторинг) или через внешнюю по отношению к образовательному учреждению службу (Комитет по надзору и контролю в сфере образования), утверждаемую, как правило, государственными органами (внешний мониторинг).

В рамках мониторинга его субъектами выступают все участники (преподаватели,

студенты) образовательного процесса. Степень их участия различна, но все они получают информацию, анализируют ее. А его объектами являются образовательный процесс и его результаты, личностные характеристики всех участников образовательного процесса, их потребности и отношение к образовательному учреждению (процесс освоения программы, предмета; интеграционные процессы в обучении; процесс обновления, совершенствования содержания, методик, технологий обучения, средств контроля за усвоением учебного материала; качество образовательного процесса и т. д.).

Функции мониторинга связаны между собой, прежде всего, логической связью, определяемой этапами осуществления мониторингового исследования: собранная информация тщательным образом анализируется, оцениваются вскрытые в ходе анализа факты и тенденции, которые позволяют контролировать образовательный процесс и сделать прогноз развития образовательной системы, а также провести необходимую коррекционную работу. Только в единстве выполняемых им функций мониторинг может в полной мере реализовать свое назначение: существенно повысить эффективность управленческой деятельности, наполнив содержанием основные управленческие функции и обеспечив тем самым их взаимосвязь. Игнорирование какой-либо функции ведет к снижению эффективности управленческих решений, предпринимаемых на основе мониторинговой информации [5].

Разработка в процессе мониторинга рекомендаций и принятие решения по их практическому воплощению являются точкой пересечения мониторинга как системы с системой управления, выступающей для него внешней средой. Мониторинг,

Мониторинг качества образования может осуществляться непосредственно в образовательном учреждении (самоаттестация) (внутренний мониторинг) или через внешнюю по отношению к образовательному учреждению службу (Комитет по надзору и контролю в сфере образования), утверждаемую, как правило, государственными органами (внешний мониторинг).

выступая подсистемой управления, является открытой, деятельностной системой. Поэтому эффективное функционирование и развитие подобной системы обусловлены степенью ее открытости и действенности этого информационного обмена.

Решение проблемы по качеству образования зависит от того, насколько своевременно и адекватно будут реагировать образовательные учреждения на изменения внешней среды, на потребности общества, на социальный заказ, насколько эффективны и педагогически оправданы избранные методы и технологии, насколько объективной, независимой и систематической будет экспертиза деятельности образовательного учреждения.

Проблема качества образования — одна из центральных в современных образовательных политике и науке, потому что она связана с решением комплекса задач, направленных на развитие личности с высокими нравственными устремлениями и мотивами к высокопрофессиональному труду, на ее подготовку к жизни в быстро меняющемся и противоречивом мире.

Основные параметры качества профессионального образования можно свести к следующим положениям:

✓ освоенные специалистом фундаментальные модели решения профессиональных задач;

✓ приобретенные способности и опыт, необходимые при решении профессиональных задач и элементарных профессиональных проблем;

✓ навыки использования исследовательских методов в разработке

проектов по решению задач в профессиональной сфере.

Состояние проблемы управления качеством современного образования определяется, прежде всего, факторами внешней среды, а именно социально-экономически

ми условиями деятельности субъектов, важнейшей составляющей которых выступает рынок труда.

В свою очередь, под управлением качеством выпускника некоторые исследователи понимают постоянный, планомерный, целеустремленный процесс воздействия на всех уровнях на факторы и условия, обеспечивающие формирование будущего специалиста оптимального качества и полноценное использование его компетенций [1].

При оценке качества образования необходимо выделить следующие положения:

✓ оценка качества не сводится только к тестированию знаний обучающихся (хотя это остается одним из показателей качества образования);

✓ оценка качества образования осуществляется комплексно, рассматривая образовательное учреждение во всех направлениях его деятельности.

Гарантия качества или управление качеством, решаемое в первую очередь путем использования мониторинга качества, означает поэтапное наблюдение за процессом получения продукта, чтобы удостовериться в оптимальном выполнении каждого из производственных этапов, что, в свою очередь, теоретически предупреждает выход некачественной продукции.

Принимая во внимание вышеупомянутые понятия, можно сказать, что следующие элементы являются частью системы мониторинга качества образования:

✓ установление стандарта и операционализация (определение стандартов);

✓ операционализация стандартов в индикаторах (измеряемые величины);

✓ установление критерия, по которому возможно судить о достижении стандартов;

✓ сбор данных и оценка результатов;

✓ принятие соответствующих мер, оценивание результатов и принятых мер в соответствии со стандартами.

Важная роль в обеспечении качества современного образования принадлежит следующим действиям управления:

Состояние проблемы управления качеством современного образования определяется факторами внешней среды, а именно социально-экономическими условиями деятельности субъектов, важнейшей составляющей которых выступает рынок труда.

✓ информационным ресурсам в системе электронного обучения (E-learning), которые должны обеспечить освоение основных компетенций в соответствии с задачами профессиональной деятельности и целями основной образовательной программы;

✓ уровням освоения заданного набора компетенций конкретным студентом по определенным дисциплинам;

✓ процессам самостоятельного приобретения с помощью информационных технологий и использования в практической деятельности новых компетенций.

Для обеспечения нового качества обучения недостаточно только наличия способностей и трудолюбия обучаемого. В значительной степени успех процесса обучения определяется качеством и количеством заложенного в систему учебного контента, обеспечивающего получение тех или иных компетенций. Однако для огромного объема неструктурированной текстовой информации, содержащейся в цифровых хранилищах систем E-learning и в электронных библиотеках, на тематических сайтах сети Интернет, отсутствует качественный инструментарий для анализа.

Существующие системы электронного обучения выполняют роль инструмента для контроля за результатом процесса извлечения знаний обучаемым. При этом система тестирования в электронных обучающих системах E-learning позволяет полностью исключить личностный фактор при выставлении оценки. Но существуют проблемы определения степени покрытия материалом контента электронных курсов компетенций, заявленных в учебной программе, и организации эффективной обратной связи для возвращения студента к изучению материала по компетенциям, знаний по которым освоить ему не удалось.

В современных исследованиях качество рассматривается как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности.

Качество образования — востребованность полученных знаний в конкретных условиях их применения для достижения определенной цели и повышения качества жизни. Качество знаний в работе определяется их фундаментальностью, глубиной и востребованностью после окончания обучения. Под качеством образования понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Под качеством образования понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

В настоящее время проблема оценки качества образования является одной из самых актуальных для всей системы образования РФ. Общая черта системных изменений в образовании как на федеральном, так и на региональном уровнях, — нацеленность на обеспечение его качества, совершенствование системы оценки качества и его соответствие современным требованиям общества.

Оценка качества образования подразумевает оценку образовательных достижений обучающихся, качество образовательных программ, условия реализации образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении, деятельность всей образовательной системы страны и ее территориальных подсистем.

К основным задачам системы оценки качества образования относятся:

✓ оценка уровня образовательных достижений обучающихся образовательных учреждений в их итоговой аттестации и в отборе при поступлении на следующую ступень обучения;

✓ оценка качества образования на различных ступенях обучения в рамках мониторинговых исследований качества образования (федеральных и международных);

✓ формирование системы измерителей для различных пользователей, позволяю-

щей эффективно реализовывать основные цели системы оценки качества образования.

Как показывают научно-педагогические исследования в области создания и применения информационно-коммуникационных ресурсов образовательного назначения (А. А. Андреев, Я. А. Ваграменко, О. А. Козлов, М. П. Лапчик, Д. Ш. Матрос, Н. И. Пак, С. В. Панюкова, В. А. Поляков, И. В. Роберт, И. А. Румянцев, Н. В. Софронова и др.), использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе позволяет:

- ✓ представить обучающие материалы в мультимедийной форме, что дает возможность многим студентам усвоить предмет на более высоком уровне;

- ✓ автоматизировать систему контроля, оценки и коррекции знаний студентов, а также процесс закрепления и применения учебного материала с учетом интерактивности многих электронных учебных пособий;

- ✓ осуществить дифференциацию и индивидуализацию обучения.

Вузами развернуто создание специального учебно-методического обеспечения, ориентированного на применение дистанционных технологий: электронных и мультимедийных учебников, обучающих компьютерных программ, электронных тестов, учебных видеofilмов, видеолекций, модульных рабочих учебников (построенных на интеграции нескольких учебных курсов), новых педагогических приемов и методик их использо-

вания. В рамках интегрированных сетевых обучающих курсов глобальная сеть Интернет используется не только как средство доставки информации, но и как образовательная среда.

Наращение количества подобных курсов в учебном процессе на основе все более широкой апробации сопровождается улучшением качества обучения. Следует также отдельно отметить

и систему дистанционной поддержки обучения Moodle [2].

Для оценки качества обучения студентов в вузе с помощью системы дистанционного обучения Moodle могут быть использованы прямые и косвенные (соответствие учебным программам и качество мультимедийного образовательного контента; уровень подготовки профессорско-преподавательского, административного персонала; соответствие потребностям учебного процесса и состояниям средств обучения и коммуникации) показатели качества.

При доступности образования, получаемого с помощью дистанционной системы обучения Moodle, обеспечивается достаточно высокое качество образования, которое гарантируется:

- ✓ актуальностью, полнотой и систематичностью мультимедийного образовательного контента, поставляемого студентам;

- ✓ качеством подготовки профессорско-преподавательского состава, систематически повышающего свою квалификацию;

- ✓ хорошей квалификацией специально развиваемого и периодически аттестуемого административного и учебного персонала;

- ✓ эффективностью электронных информационных систем администрирования, обеспечивающих дистанционный учебный процесс;

- ✓ высокими характеристиками средств обучения и коммуникаций, соответствующих современному мировому уровню развития образовательных технологий.

Интенсивно разрабатываемые вопросы гуманизации и демократизации образования, интеграции учебной информации, индивидуализации, дифференциации и профилизации обучения, технологизации и информатизации образовательного процесса, управления педагогическими системами направлены на достижение одной из главных целей — повышения качества образования.

В рамках интегрированных сетевых обучающих курсов глобальная сеть Интернет используется не только как средство доставки информации, но и как образовательная среда.

Качество образования во всем мире признается решающим фактором развития творческого потенциала человека, эконо-

мического и социального прогресса общества и роста авторитета самого государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Иродов, М. И.* Создание системы управления качеством подготовки специалистов в вузе / М. И. Иродов, С. В. Разумов // Университетское управление. — 2003. — № 2 (25). — С. 96—100.
2. *Колесников, Ю. Ю.* Дистанционное обучение на основе системы Moodle / Ю. Ю. Колесников // Материалы XII международной научно-практической конференции «ИТ-технологии: развитие и приложения». 9—10 декабря 2011 г. — Владикавказ : Фламинго, 2011. — С. 22—25.
3. *Сластенин, В. А.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. зав. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
4. *Шишов, С. Е.* Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — М. : Российское педагогическое агентство, 1998. — 354 с.
5. Экологический менеджмент в образовательных учреждениях: концепции, системы и практика сетевого взаимодействия : учебно-метод. пособие / под ред. В. П. Соломина и Э. В. Апеваловой. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. — 255 с.



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПОЛЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

П. А. БАВИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социального менеджмента,
заместитель декана факультета управления
по магистерским образовательным программам
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
p_bavina@mail.ru

В данной статье описаны структура и содержание профессионального поля деятельности современного менеджера образования, которое обуславливает необходимость разработки современных профессиональных стандартов для управленческих кадров сферы образования в РФ; конкретизированы направления профессиональной подготовки в соответствии с идентифицированным контентом деятельности, а также структурные элементы профессионального поля деятельности.

The documents describe the structure and content of the professional field of the modern manager in education, training areas specified in accordance with the identified content activities. The paper presents the results of the quality of educational training programs for heads of educational institutions for compliance with the content of vocational education field activity manager. Revealed directions for improving the design of educational programs of vocational training education managers in the changing requirements of management in an educational institution.

Ключевые слова: *профессиональное поле деятельности менеджера образования, структура профессионального поля, содержание профессионального поля, компетенции менеджера в образовании*

Key words: *professional field of activity manager of education, the structure of the professional field, the content of the professional field of competence manager in education, quality criteria of educational programs, assessing the quality of evidence of educational programs*

Модернизация российского образования, обсуждение изменений в содержании Закона РФ «Об образовании», внедрение ФГОС на всех уровнях системы образования предъявляют новые требования к профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений. В первую очередь, новые требования обусловлены становлением профессионального поля менеджера образования, отличного от ранее существовавших моделей.

Категория «профессиональное поле» в педагогических науках и практике изучается достаточно недавно. Так, с конца 90-х годов XX века в работах А. П. Беляевой [1] и В. Г. Колывановой профессиональное поле педагогических работников определялось как категория, порожденная на стыке тенденций развития производства и личности, как результат развития профессиональной педагогики.

Исходя из результатов анализа литературы можно считать, что категория «профессиональное поле менеджера образования» очерчивает область профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения и отражает требования к его личности, выполняющей определенные виды деятельности и функции.

Категория «профессиональное поле менеджера образования» очерчивает область профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения и отражает требования к его личности, выполняющей определенные виды деятельности и функции. По мнению исследователей профессионального поля работников образования, например, А. Г. Колывановой [3], профессиональное поле деятельности менеджера образования должно раскрывать

двуединство, а именно взаимосвязь личностных и деятельностных характеристик руководителя образовательного учреждения. С этих позиций представляется важным рассмотреть структуру и содержание профессионального поля деятельности современного менеджера образования.

Строение профессионального поля деятельности менеджера образования определяют три взаимосвязанных блока:

- ✓ структурные компоненты деятельности руководителя образовательного учреждения (предметы, средства, технологии, продукты, условия и организация);
- ✓ виды, функции профессиональной деятельности, компетенции;
- ✓ нормативы деятельности, стандарты.

Так, под структурными компонентами деятельности современного менеджера образования (первый блок структуры профессионального поля) могут быть идентифицированы:

- ✓ управление организационными процессами в образовательном учреждении, включающем в себя необходимость принятия управленческих решений на всех подсистемах управления организацией — предмет деятельности;
- ✓ методы и технологии управления организацией на всех подсистемах управления организацией, включая инструменты управления качеством результатов деятельности образовательного учреждения — средства и технологии профессиональной деятельности;
- ✓ образовательные результаты, удовлетворенность потребителей образовательных услуг, образовательные программы — продукты профессиональной деятельности менеджера образования;

Категория «профессиональное поле менеджера образования» очерчивает область профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения и отражает требования к его личности, выполняющей определенные виды деятельности и функции.

✓ неопределенность, социально-экономические изменения, инновационное развитие системы образования — условия профессиональной деятельности менеджера образования;

✓ совокупность ресурсов, объединенных определенными правилами и процедурами для достижения целей государственной политики в области образования, а также персонала образовательного учреждения — организация как структурный компонент профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения.

Идентифицировать содержание профессиональных функций менеджера образования (второй блок структуры профессионального поля), конкретизировать его профессиональные компетенции оказывается возможным в результате изучения профессиональных стандартов, стандартов профессиональной подготовки менеджеров (ФГОС ВПО), а также средств эмпирического исследования руководителей образовательных учреждений.

В нормативных правовых актах, в частности, в Приказе Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 года № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» утверждаются требования к содержанию компетенций руководителей данного уровня:

✓ знание приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации;

✓ способность применять законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную, физкультурно-спортивную деятельность;

✓ готовность применять Конвенцию о правах ребенка;

✓ знание педагогики;

✓ использование достижений современной психолого-педагогической науки и практики;

✓ владение психологией, основами физиологии, гигиены;

✓ знание и применение теории и методов управления образовательными системами;

✓ владение современными педагогическими технологиями продуктивного, дифференцированного, развивающего обучения и реализации компетентностного подхода;

✓ владение методами убеждения, аргументации своей позиции, установления контактов с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста, их родителями (лицами, их заменяющими) и коллегами по работе;

✓ владение технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения, основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием, основами экономики, социологии;

✓ применение эффективных способов организации финансово-хозяйственной деятельности образовательного учреждения, а также гражданского, административного, трудового, бюджетного, налогового законодательства в части, касающейся регулирования деятельности образовательных учреждений и органов управления образованием различных уровней;

✓ владение основами менеджмента и управления проектами, персоналом;

✓ установление правил внутреннего трудового распорядка образовательного учреждения, а также по охране труда и пожарной безопасности.

Анализ вышеприведенных требований к должности руководителя образовательного учреждения позволяет конкретизировать следующие обязательные содержательные блоки, на которые должно быть ориентировано профессиональное обуче-

Идентифицировать содержание профессиональных функций менеджера образования, конкретизировать его профессиональные компетенции оказывается возможным в результате изучения профессиональных стандартов, стандартов профессиональной подготовки менеджеров, а также средств эмпирического исследования руководителей образовательных учреждений.

ние: менеджмент, экономика, право в сфере образования, стратегический менеджмент, управление человеческими ресурсами, безопасность жизнедеятельности, педагогика и психология.

В целях определения требуемых компетенций в структуре профессионального поля менеджера образования представляется целесообразным обратиться к проекту Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Исходя из анализа более 17 компетенций, зафиксированных в этом проекте, можно выделить наиболее значимые профессиональные задачи руководителя образовательного учреждения любого типа и вида:

✓ управление проектированием и реализацией образовательных программ, человеческими ресурсами образовательного учреждения, научной, инновационной и финансовой деятельностью образовательного учреждения, его стратегическим развитием;

✓ поиск необходимых материально-технических ресурсов для обеспечения образовательного и других процессов образовательного учреждения;

✓ прогноз и планирование материально-технических ресурсов в соответствии со стратегией развития образовательного учреждения;

✓ привлечение для осуществления деятельности, предусмотренной уставом обра-

зовательного учреждения, дополнительных источников финансовых и материальных средств, в том числе использование негосударственным образовательным учреждением банковского кредита;

✓ планирование и прогнозирование угроз, а также осуществление планирования антикризисного управления;

✓ осуществление фандрайзинговой деятельности и спонсоринга в целях формирования стабильного финансового обеспечения для развития образовательного учреждения;

✓ привлечение человеческих ресурсов в соответствии со стратегией развития образовательного учреждения;

✓ реализация оценки и развития педагогических кадров в целях обеспечения устойчивого развития образовательного учреждения;

✓ внедрение современных образовательных технологий в учебный, воспитательный и инновационный процессы;

✓ операции мониторинга и экспертизы качества педагогических технологий, маркетинга потребностей в образовательных услугах;

✓ прогнозирование, планирование и организация образовательной деятельности в образовательном учреждении с точки зрения востребованности образовательных программ на рынке образовательных услуг, а также требований государства;

✓ осуществление своевременного аудита и контроллинга образовательного процесса и др.

В результате изучения компетенций, предъявляемых к менеджеру образования, становится очевидным, что профессиональная деятельность современного руководителя образовательного учреждения отражает необходимость управления образовательным учреждением с точки зрения менеджмента бизнес-процессов. Представляется важным констатировать изменения в модели профессиональной деятельности: динамичную трансформацию деятельности руководителя образовательного учреждения от администрирования (понимаемого как заведование, управление; формально-бюрократическое управление, осуществляемое посредством приказов и распоряжений, командование) к менеджменту, в котором конкретизируется необходимость разработки (моделирования), создания, максимально эффективного использования (управления) и контроля социально-экономических систем образовательного учреждения.

В качестве нормативных документов и стандартов в структуре профессионального поля деятельности менеджера обра-

Профессиональная деятельность современного руководителя образовательного учреждения отражает необходимость управления образовательным учреждением с точки зрения менеджмента бизнес-процессов.

зования (третий блок структуры профессионального поля) могут рассматриваться все нормативные правовые акты, положения, регламенты, обеспечивающие правовую основу деятельности менеджера на уровне федеральных, региональных, муниципальных актов и т. д.

Итак, структура профессионального поля деятельности менеджера образования обуславливает необходимость управления образовательным учреждением как открытой организацией, гибко и мобильно реагирующей на изменения микро- и макроорганизационной сред, направленной на удовлетворение требований потребителей образовательных продуктов и услуг.

Содержание вышеприведенных деятельностных характеристик профессионального поля менеджера образования выявляет необходимость конкретизации личностных характеристик руководителя образовательного учреждения как важного условия реализации профессиональной деятельности.

Опираясь на результаты исследований, посвященных выявлению необходимых личностных характеристик, способствующих эффективному управлению, было установлено, что никакие исследования не смогли выявить характеристики, присутствующие всем успешным руководителям (опрашивались не только руководители образовательных учреждений, но и директора предприятий, банков и других структур) [2]. Наиболее часто упоминаемые личностные характеристики, которые соответствуют деятельностным характеристикам профессионального поля:

✓ инициативность — способность распознавать необходимость действий и принимать требуемые действия;

✓ уверенность в себе — эта черта характера зависит от того, как человек воспринимает свое место в обществе и оценивает собственные способности. Уверенность руководителя должна чувствоваться окружающими, но не должна принимать форму агрессивной самоуверенности;

✓ способность надситуативного мышления — умение подняться над ситуацией, абстрагироваться от деталей и увидеть общую картину.

Структура профессионального поля деятельности менеджера образования



Таким образом, определение структуры и содержания профессионального поля деятельности современного менеджера образования, с одной стороны, позволит конкретизировать направления профессионального обучения в процессе проектирования образовательных программ, а с другой — даст возможность разрабатывать соответствующие требованиям профессиональной деятельности контрольно-диагностические средства в рамках осуществления детализированной оценки качества программ профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беляева, А. П.* Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования / А. П. Беляева. — СПб. : Институт профессионально-технического образования РАО, 2002. — 240 с.
2. *Киселева, Т. Г.* Сравнительный анализ эффективности деятельности руководителей образовательных учреждений / Т. Г. Киселева // URL: <http://mazolen.ucoz.ru>.
3. *Кольванова, А. Г.* Междисциплинарное обоснование структуры и содержания профессионального поля деятельности как основы интеграции профессий рабочих и специалистов машиностроительного профиля : дис. ... канд. пед. наук / А. Г. Кольванова. — СПб., 1999. — 238 с.



САМООЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

А. В. ЗОЛОТАРЕВА,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой управления образованием
Ярославского государственного педагогического
университета им. К. Д. Ушинского
ang_gold@mail.ru

В статье представлен механизм самооценки деятельности учреждения дополнительного образования детей; дано понятие качества дополнительного образования как показателя самооценки; раскрыто содержание самооценки на уровне детей, родителей, педагогов дополнительного образования, педагогов-организаторов, методистов и руководителей учреждения дополнительного образования детей.

In the article the mechanism of a self-estimation of activity of establishment of an additional education of children is presented. The author gives the concept of quality of an additional education as self-estimation indicator. She reveals the self-estimation maintenance at a level of children, parents, teachers of an additional education, teachers-organizers, methodologists and heads of establishment of an additional education of children.

Ключевые слова: *учреждение дополнительного образования детей, качество дополнительного образования детей, самооценка деятельности образовательного учреждения*

Key words: *the institution of an additional education of children, the quality of an additional education of children, a self-estimation of educational institution's activity*

В современных социально-экономических условиях развития системы образования в России особо остро встает вопрос разработки механизмов самооценки деятельности образовательных учреждений. Международная и отечественная практика показывает, что проведение самооценки дает организации такие преимущества, как:

- ✓ систематический подход к совершенствованию деятельности;
- ✓ получение объективных оценок, основанных на фактах, а не на личном восприятии отдельных работников или руководителей;
- ✓ использование единого комплекса

критериев при оценке организациями деятельности и ее результатов;

✓ внедрение различных инициатив и передовых методов менеджмента качества в повседневную деятельность организации;

✓ возможность сравнения с лучшими результатами, достигнутыми как данной организацией, так и другими [2].

Субъектами и носителями самооценки являются люди, поэтому, прежде чем рассмотреть особенности самооценки в деятельности образовательного учреждения, мы попытались разобраться в особенностях личностной и групповой самооценки. При этом мы увидели влияние разных

внутренних и внешних факторов на процесс групповой самооценки, в том числе:

- ✓ системы групповых норм, ценностей и ориентаций;
- ✓ групповой мотивации;
- ✓ готовности группы к оценочной деятельности и включенности членов группы в совместную деятельность;
- ✓ эмоционального состояния группы;
- ✓ уровня ее развития и др.

Анализ этих факторов указывает на особую важность процессов управления в реализации технологии самооценки деятельности образовательного учреждения.

Мы рассмотрели учреждение дополнительного образования детей (УДОД) как объект управления и самооценки и попытались продемонстрировать, что качество дополнительного образования является одним из важнейших показателей самооценки деятельности учреждения дополнительного образования детей.

Понятие качества образования в последнее время активно изучается российскими учеными (Д. Ш. Матрос, М. М. Поташник, Е. А. Ямбург и др.). Они представляют качество образования как соотношение цели и результата, как меру достижения целей, при том что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития обучающегося. Кроме того, качество образования определяется не только соответствием количества и качества знаний детей государственному образовательному стандарту, но и уровнем личностного, духовного, гражданского развития подрастающих поколений. Именно в этом его главная общественная ценность [3; 4].

Одно из первых и глубоких исследований проблемы качества дополнительного образования детей было проведено Л. Г. Логиновой. По ее мнению, становление и развитие качества дополнительного образования детей осуществляются через саморазвитие содержания образования, образовательных процессов, способов деятельности, характера взаимодействия и сотрудничества, жизнедеятельности учреж-

дений, индивидуального образования и результата, педагогических коллективов, организационной деятельности структур управления [1].

Проанализировав разные подходы, мы предлагаем свое понимание оценки качества дополнительного образования детей. Как известно, в деятельности УДОД отсутствует государственный стандарт образования, но в каждой дополнительной образовательной программе прогнозируется свой стандарт ее освоения. Он отражен в целях программы, а также в содержании, формах организации образовательной деятельности, ожидаемых результатах. В то же время основу деятельности УДОД составляет социальный заказ потребителей — детей, родителей, государства, социума. Таким образом, носителями уровня качества дополнительного образования детей являются заказчики (дети, родители, государство, социум) и исполнители (педагогические работники УДОД).

Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы его организации, систему обеспечения деятельности. Таким образом, качество дополнительного образования детей (как и образования вообще) можно рассматривать с позиций двух понятий: качество процесса (формирования целей, обеспечения содержания, форм и условий организации деятельности) и качество результата. Результат мы рассматриваем как продукт процесса. Поэтому можно сказать, что результат будет качественным, если он соответствует поставленным целям, при этом адекватно целям должны быть подобраны содержание, формы организации деятельности, необходимое обеспечение. Отслеживание результата не имеет смысла, если

Качество дополнительного образования детей (как и образования вообще) можно рассматривать с позиций двух понятий: качество процесса (формирования целей, обеспечения содержания, форм и условий организации деятельности) и качество результата.

мы не соотносим его с целями деятельности и/или с запросами потребителей.

Необходимость самооценки деятельности образовательного учреждения может быть связана с внешним и внутренним оцениванием. Показатели внешней оценки могут составить инвариантный компонент процедуры оценивания. Внешняя оценка деятельности УДОД осуществляется в процессе экспертных проверок, при определении объемных показателей, в процессе аттестации руководителей УДОД и в других ситуациях. Целью и содержанием внешней оценки УДОД чаще всего является установление соответствия содержания образования и воспитания детей уровню и направленности образовательных программ и полноте их выполнения, признания государством в лице его государственных органов управления образованием государственного статуса образовательного учреждения (типа, вида, категории образовательного учреждения, определяемых в соответствии с уровнем и направленностью реализуемых образовательных программ). Вариативный компонент процедуры самооценки определяется внутренними целями и задачами функционирования и развития УДОД и осуществляется в процессе внутреннего контроля или самоанализа деятельности. Поскольку эта процедура не задается извне, учреждение само устанавливает, что и как будет оцениваться.

Необходимость самооценки деятельности образовательного учреждения может быть связана с внешним и внутренним оцениванием.

Для обеспечения качества дополнительного образования детей в инвариантном и вариативном

компонентах процесса самооценки необходимо ответить на такие вопросы:

✓ Какие аспекты деятельности УДОД наиболее сильны и почему?

✓ Насколько удовлетворены качеством деятельности УДОД ее основные заказчики — дети, родители, представители социума?

✓ Что более всего нуждается в улучшении и какие действия для этого необходимо предпринять?

При этом самооценка деятельности УДОД будет складываться из оценки на уровне детей, родителей, отдельных категорий работников: руководителей структурных подразделений, педагогов дополнительного образования, педагогов-организаторов, методистов и др.

Оценка на уровне детей позволяет определить рейтинг видов деятельности, которыми предпочитают заниматься дети, какие из них вызывают наибольший интерес среди мальчиков или девочек; увидеть, насколько осознанно и самостоятельно дети осуществляют свой выбор; выявить оценку удовлетворенности деятельностью объединений по интересам и др. Кроме того, можно получить информацию о том, какими видами деятельности дети хотели бы заниматься еще и по какой причине в настоящий момент перестали заниматься в кружках, секциях, студиях или вообще не хотят нигде заниматься в свободное время.

Оценка на уровне родителей позволяет оценить осведомленность родителей о работе УДОД и их удовлетворенность расписанием занятий, их качеством, взаимоотношениями ребенка с педагогами, организацией работы и бытовыми условиями, формами взаимодействия с педагогами и педагогическим коллективом УДОД. В процессе самооценки можно также выявить предложения, пожелания, отзывы родителей, касающиеся работы УДОД.

Руководители структурных подразделений могут оценивать как деятельность подразделения в целом (объективный уровень самооценки), так и уровень собственной деятельности, свой вклад в функционирование и развитие структурного подразделения (субъективный уровень самооценки). Объективный уровень самооценки деятельности структурного подразделения в целом может включать в себя оценку обеспечения качества и доступности образовательной услуги структурного подразделения, досуга обучающихся отдела, кадрового, материально-технического, методического обеспечения, эффективности управления.

Оценка обеспечения качества и доступности образовательной услуги структурного подразделения УДОД может осуществляться по следующим показателям:

✓ доля реализации потребностей и запросов обучающихся и педагогов УДОД в деятельности структурного подразделения;

✓ продолжительность реализации образовательных программ, полнота и уровни их реализации;

✓ доля авторских программ;

✓ доля призеров в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, фестивалях и других мероприятиях федерального, областного и районного уровней;

✓ доля программ для одаренных детей, детей со специальными образовательными потребностями в общем количестве программ структурного подразделения и др.

Оценка обеспечения досуга обучающихся структурного подразделения производится по доле досуговых программ, сценариев массовых мероприятий по профилю деятельности подразделения и степени удовлетворенности ими.

Оценка кадрового обеспечения структурного подразделения производится по уровню квалификации кадров; доле участия педагогов отдела в мероприятиях по повышению квалификации; доле участия и побед педагогов в профессиональных конкурсах; показателям методического сопровождения образовательной деятельности педагогов (уровня учебно-методических комплексов) и др.

Оценка материально-технического обеспечения может осуществляться по доле использования в образовательном процессе аудиотехники, телевизоров, фото- и видеотехники, компьютеров, подключения к сети Интернет, локальных сетей дополнительного оборудования (принтер, сканер, факс) и др.

Оценка эффективности управления структурным подразделением предполагает определение качества и уровня реали-

зации программы развития отдела, состояния системы мониторинга качества образовательного процесса в отделе, системы мотивации, уровня сплочения коллектива отдела и др.

Субъективный уровень самооценки руководителя структурного подразделения предполагает оценку и анализ:

✓ продвижения руководителя в сравнении с предыдущим периодом деятельности (за последние три года);

✓ отношения к деятельности руководителя со стороны администрации и педагогов УДОД;

✓ эффективности выбора форм, методов, технологий работы с педагогами отдела, работы по созданию норм жизнедеятельности отдела, оформлению организационной культуры отдела;

✓ эффективности оценивания и стимулирования сопровождения развития и поддержки педагогов;

✓ эффективности организации взаимодействия отдела с социальными партнерами (школы, ДОУ, УДОД, учреждения культуры и т. д.);

✓ уровня профессионального развития руководителя структурного подразделения (уровень квалификации, степень участия в мероприятиях по повышению квалификации) и др.

Самооценка педагога дополнительного образования также может содержать объективную и субъективную оценки своего развития и вклада в функционирование и развитие объединения по интересам. Объективный уровень самооценки деятельности педагога дополнительного образования может включать в себя оценку обеспечения качества и доступности образовательной услуги объединения, обеспечение досуга обучающихся, сохранности их здоровья, материально-технического и методического обеспечения образовательного процесса и др.

Самооценка педагога дополнительного образования может содержать объективную и субъективную оценки своего развития и вклада в функционирование и развитие объединения по интересам.

Оценка обеспечения качества и доступности образовательной услуги объединения осуществляется по таким показателям, как:

✓ соответствие деятельности объединения по интересам потребностям и запросам обучающихся;

✓ продолжительность реализации образовательной программы объединения, полнота и уровень ее реализации;

✓ сохранность (стабильность) контингента, степень авторства программы;

✓ доля призеров в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях разного уровня;

✓ доля участия в программе одаренных детей или детей со специальными образовательными потребностями;

✓ доля индивидуальных образовательных маршрутов в образовательной программе объединения;

✓ доля участия детей объединения в детском самоуправлении, детских общественных организациях и др.

Оценка обеспечения досуга обучающихся осуществляется по показателям уровня реализации плана массовых мероприятий, доли досуговых программ в деятельности объединения, удовлетворенности детей и родителей организацией досуговой деятельности в программе объединения по интересам и др.

Самооценка педагога-организатора предполагает анализ и оценку реализации досуговых или социально-педагогических программ.

Оценка обеспечения сохранности здоровья детей определяется по доле здоровьесберегающих мероприятий для обучающихся, мероприяти-

тий по профилактике асоциального поведения несовершеннолетних в образовательной программе; результатам проведения мониторинговых исследований по оценке состояния здоровья обучающихся и др. Оценка работы с родителями может производиться по уровню информированности родителей; доле участия родителей в мероприятиях учреждения (объединения), работе Управляющего совета и др.

Оценка материально-технического обес-

печения образовательного процесса в объединении может производиться по доле используемой в образовательном процессе аудиотехники, телевизоров, фото- и видеотехники, компьютеров, подключения к сети Интернет, локальных сетей дополнительного оборудования (принтер, сканер, факс) и др.

Субъективный уровень самооценки педагога дополнительного образования предполагает анализ и оценку:

✓ отношения к педагогу со стороны администрации, коллег, детей и родителей;

✓ эффективности выбранных педагогом форм, методов, технологий работы с обучающимися;

✓ эффективности инструментов оценивания и стимулирования детской активности, применяемых педагогом для сопровождения развития и поддержки обучающихся;

✓ эффективности профессионального развития педагога;

✓ его участия в мероприятиях по повышению квалификации, в инновационных проектах, экспериментальной деятельности;

✓ уровня организации методического сопровождения образовательной программы и др.

Самооценка педагога-организатора предполагает анализ и оценку реализации досуговых или социально-педагогических программ. Оценка качества и доступности образовательной услуги (досуга) осуществляется на основе анализа сильных и слабых сторон культурно-досуговой деятельности, организуемой педагогом-организатором. При этом определяется, что более всего нуждается в улучшении и какие действия для этого необходимо предпринять. Кроме того, оценивается, насколько содержание досуговой программы соответствует потребностям и запросам обучающихся; уровень регулярности, массовости, разнообразия досуговой деятельности, доля охвата детей досуговыми мероприятиями и др. Оценка материально-

технического обеспечения культурно-досуговых программ производится по доле использования в образовательном процессе технических средств и уровню их соответствия современным требованиям. Субъективный уровень самооценки педагога-организатора предполагает анализ и оценку:

- ✓ эффективности форм, методов, технологий работы с обучающимися;

- ✓ возможности и эффективности развития персональных качеств педагога-организатора в процессе профессиональной деятельности;

- ✓ частоты участия в мероприятиях по повышению квалификации вне учреждения;

- ✓ эффективности инструментов оценивания и стимулирования сопровождения развития и поддержки обучающихся;

- ✓ эффективности организации методического сопровождения досуговой деятельности;

- ✓ уровня включения родителей в досуговую деятельность;

- ✓ степени участия в инновационных проектах, экспериментальной деятельности; доли положительных отзывов в СМИ за последние три года и др.

Самооценка методиста предполагает анализ и оценку реализации методического сопровождения образовательного процесса, способствующих его эффективному осуществлению. Оценка качества методического сопровождения образовательного процесса осуществляется на основе анализа соответствия целей методической деятельности целям образовательного процесса, а содержания методической деятельности УДОД — ее целям; доли реализации программ (плана) методической деятельности, наличия системы методической работы учреждения, степени сопровождения образовательной программы и программы развития УДОД. Оценка уровня продуктивности методической деятельности осуществляется на основе анализа доли участия методистов в сопровожде-

нии образовательных программ УДОД, мероприятиях по повышению квалификации педагогов в учреждении и вне его, доли участия и побед методистов в профессиональных конкурсах и других формах, эффективности деятельности методического объединения педагогов УДОД и т. д. Оценка различных видов методической продукции (информационно-методической, прикладной), осуществляется на основе анализа спектра методического продукта (папок, разработок, компьютерных фондов и др.), информационно-технического оснащения методической деятельности и т. д. Оценка эффективности деятельности по обобщению и распространению результативного опыта педагогической деятельности осуществляется на основе анализа доли участия методиста в обобщении педагогического опыта учреждения, создании методического продукта по передовому опыту, его представлению на семинарах, круглых столах и т. д. Оценка участия методиста в прогнозировании путей развития УДОД, разработке предложений и рекомендаций по повышению эффективности работы методического отдела и учреждения в целом осуществляется на основе анализа доли участия методистов в коллективной исследовательской деятельности по актуальным проблемам, инновационных проектах, экспериментальной деятельности, мониторинговых исследованиях и др. Субъективный уровень самооценки деятельности методиста предполагает анализ и оценку эффективности методической деятельности, наличие устойчивых «плюсов», приоритетов совершенствования; востребованности методической деятельности в учреждении, ее соответствия потребностям и запросам педагогического коллектива и др.

Субъектами управления УДОД являются не только руководители, педагогический коллектив, но и органы государ-

Самооценка методиста предполагает анализ и оценку реализации методического сопровождения образовательного процесса, способствующие его эффективному осуществлению.

ственно-общественного управления, представители общественности. Включение их в процедуры самооценки обеспечивает гласность и открытость, управляемость и гибкость деятельности учреждения. Таким образом, реализация новых целей, содержания, форм организации образователь-

ной деятельности в учреждении возможна через интеграцию управленческих и педагогических усилий, позволяющих выдерживать стратегическую линию на развитие, соответствующее новым требованиям времени, социальному заказу учреждению и его реальным возможностям.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Логина, Л. Г.* Методология управления качеством дополнительного образования детей / Л. Г. Логина. — М. : АПКИПРО, 2003. — 132 с.
2. *Салимова, Т. А.* Самооценка деятельности организации : учебное пособие / Т. А. Салимова, Ю. Р. Еналеева. — М. : Академический проект, 2006. — 279 с.
3. Управление качеством образования : практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 448 с.
4. *Шишов, С. Е.* Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 320 с.



ЦЕЛЕВЫЕ УСТАНОВКИ И ОЦЕНКА ОЖИДАЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОЕКТНО- ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧА- ЩИХСЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

О. В. ПЛЕТЕНЕВА,
кандидат социологических наук,
заведующая лабораторией научно-методического обеспечения
проектно-дифференцированного обучения НИРО
oksanapleteneva@yandex.ru

В статье представлены подходы к организации системы проектно-дифференцированного обучения в школе, ориентированной на формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности.

In the article approaches to the organization of system of the design-differentiated training at the school focused on formation at trained bases of culture of research and design activity are presented.

Ключевые слова: *проектно-дифференцированное обучение, проектная компетентность обучающихся, оценка уровня сформированности областей проектной компетентности обучающихся*

Key words: *the design-differentiated training, design competence, a level estimation pupil's design competence*

Анализ введения требований Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (ФГОС ООО) выявил ряд стратегических рисков, которые необходимо преодолеть в ближайшие годы.

✓ В числе ведущих метапредметных образовательных результатов во ФГОС ООО выделено формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации ими результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, личностно и (или) социально значимой проблем. При этом, согласно требованию ФГОС, в современной школе необходимо организовать освоение учащимися опыта учебно-исследовательской и проектной деятельности в ходе изучения всех учебных предметов, в том числе на основе междисциплинарных программ по формированию и развитию универсальных учебных действий [3, с. 18]. Но сама педагогическая деятельность при имеющейся организации образовательного процесса очень индивидуальна; педагоги нацелены на достижение только предметных результатов, что определяется такой формой итоговой аттестации, как ЕГЭ, и ученик будет слишком перегружен, если в таких условиях организовывать его проектную деятельность средствами всех учебных предметов.

✓ Проекты наряду с другими разнообразными методами и формами, взаимно дополняющими друг друга, предлагается использовать уже в процессе оценки достижения планируемых образовательных результатов младших школьников, а на ступени основной школы защита итогового индивидуального проекта становится ведущей процедурой итоговой оценки достижения метапредметных результатов. При этом, как показывает практика дополни-

тельного профессионального образования, учителя, преподающие разные предметы, в одни и те же понятия вкладывают разный смысл (например, «проект», «исследование», «гипотеза»), что совершенно определенно создает трудности для ученика при формировании метапредметных результатов. В существующей практике учителей наблюдается имитация современных способов и форм деятельности (например, учитель дает задание создать какой-либо проект, но у ученика еще не сформированы необходимые проектные компетенции, так как урок нацелен на освоение предметных знания и способов деятельности).

✓ При организации образовательного процесса, направленного на реализацию и достижение планируемых результатов, от учителя в соответствии с требованиями ФГОС фактически ожидается использование педагогических технологий, которые основаны на дифференциации требований к освоению учебных программ и достижению результатов [3, с. 13, 15], в том числе дифференциация касается и оценочных процедур через разделение содержания проверочных заданий и/или критериев оценки достижения планируемых результатов. Как показывают исследования лаборатории научно-методического обеспечения проектно-дифференцированного обучения ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» (далее НИРО), более 75 % педагогов используют в образовательном процессе дифференциацию обучающихся только на основе учета успеваемости.

Данные противоречия стали основанием для формулирования проблемы (отсутствии в ОУ системы обучения, ориентиро-

В современной школе необходимо организовать освоение учащимися опыта учебно-исследовательской и проектной деятельности в ходе изучения всех учебных предметов, в том числе на основе междисциплинарных программ по формированию и развитию универсальных учебных действий.

ванной на достижение определенных метапредметных результатов), определившей необходимость создания системы проектно-дифференцированного обучения (схема 1). Под проектно-дифференцированным обучением понимается непосредственное сочетание в учебно-воспитательном процессе проектной формы учебной деятельности (выполнение учебно-исследовательских проектов), задающей систему учебно-познавательных действий обучающихся, осуществляемых под руководством учителя, направленных на самостоятельный поиск и решение нестандартных задач (или известных задач в новых условиях) с обязательным представлением результатов своих действий в виде проекта и, собственно, проектирования (проектной деятельности) — практической деятель-

ности, где школьники сами ставят цели своего проектирования (К. Н. Поливанова), используя новые способы деятельности как средства решения практической задачи. Реализация принципа дифференциации в рамках проектно-дифференцированного обучения предполагает в соответствии с идеей уровневой дифференциации (В. В. Фирсов) выделение на каждой ступени обучения уровней сформированности навыков проектной деятельности.

Система проектно-дифференцированного обучения представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, наличие и взаимодействие которых обеспечивает формирование у обучающихся проектной компетентности по траектории (этапам), соответствующей общим закономерностям процесса обучения (схема 1).

Схема 1

Модель системы проектно-дифференцированного обучения (ПДО)



Результаты проектно-дифференцированного обучения могут быть представлены в форме уровневой модели проектной компетентности обучающихся (см. таблицу 1 на с. 75), разработанной сотрудниками лаборатории научно-методического обеспечения проектно-дифференцированного обучения НИРО совместно с педагогическими коллективами школ д. Афонино, п. Ждановский, п. Селекция Кстовского

района, а также Запрудновской (Кстовский район), Филинской (Вачский район) и Большетерсенской (Уренский район) школ Нижегородской области, на основании заранее определенных критериев:

- ✓ соответствие принципам проектного обучения, дифференциации обучения, системно-деятельностного подхода;

- ✓ соответствие психолого-возрастным особенностям выпускника основной школы;

✓ уровневость усвоения текущих учебных результатов;

✓ системность в представлении элементов ключевых компетенций ученика (модель должна включать в себя область компетентности, способы проектной деятельности, которыми должен владеть ученик на разных уровнях усвоения, как показатели компетентности);

✓ измеримость (модель должна дать возможность измерить компетентность ученика в том или ином аспекте проектной деятельности для определения уровня ее сформированности);

✓ доступность (понятность) для исследования сформированности проектных компетенций конкретного ученика или вос-

произведения информации, заложенной в модели и учебно-воспитательном процессе.

В результате целенаправленной учебной деятельности, осуществляемой в формах учебного исследования и учебного проекта, у выпускников основной школы будут сформированы способности к выявлению, постановке и решению проблем для получения обоснованного проектного продукта; к применению в проектной деятельности предметных знаний и способов деятельности; к регулированию проектной деятельности, что связано с определением ресурсных возможностей, с осуществлением контроля и оценки; к реализации коммуникативных действий в проектной деятельности (см. таблицу 1).

Таблица 1

Структура уровневой модели проектной компетентности обучающихся основной школы

Области компетентности	Проектные действия (компетенции)
1. Способность к выявлению, постановке и решению проблем для получения обоснованного проектного продукта	1.1. Формулировка проблемы
	1.2. Определение способов решения проблемы
	1.3. Анализ и обработка информации
	1.4. Создание проектного продукта
2. Способность применять в проектной деятельности предметные знания и способы деятельности (предметное содержание в проектной деятельности)	2.1. Использование предметного содержания проекта
	2.2. Использование имеющихся способов действий
3. Способность регулировать проектную деятельность	3.1. Определение ресурсных возможностей
	3.2. Контроль и регулирование проектной деятельности
4. Способность осуществлять коммуникативные действия в проектной деятельности	4.1. Организация и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками
	4.2. Защита проектного результата

Критериями отбора данных результатов служат их значимость для решения основных задач образования на данной ступени в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования и необходимость для последующего обучения.

Уровень достижения планируемых ре-

зультатов зависит от уровня активности человека [1, с. 541—542].

В основание базового уровня достижения планируемых результатов была заложена потенциальная возможность их достижения большинством учащихся на уровне, характеризующем исполнительскую компетентность (решение проектных задач, выполнение лишь отдельных операций —

уровень ситуативной активности) при условии специальной целенаправленной работы учителя. На повышенном уровне сформированности базовых проектных компетенций обучающихся (уровень надситуативной активности личности — тактический уровень деятельности) планируемые результаты характеризуют систему самостоятельных проектных и исследовательских учебных действий. Уровень достижений, соответствующий планируемому результату этой группы, могут показать мотивированные и способные к самостоятельной деятельности учащиеся. Творче-

ский уровень сформированности проектных компетенций способны показать творчески активные обучающиеся, наиболее подготовленные и имеющие выдающиеся задатки и способности к определенным видам деятельности (творческий уровень активности личности — стратегический уровень деятельности).

Для оценки сформированности проектной компетентности обучающихся на каждом уровне описаны достижения учащихся в терминах умений, которые должен продемонстрировать ученик (см. таблицу 2).

Таблица 2

Достижения обучающихся на каждом уровне определенных областей проектной компетентности учащихся

Сформированность способности к выявлению, постановке и решению проблем для получения обоснованного проектного продукта		
1.1. Формулировка проблемы	Базовый	Подтверждает понимание проблемы, сформулированной учителем
		Описывает проблемную ситуацию
	Повышенный	Называет причины существования проблемы
		Формулирует проблему
	Творческий	Называет противоречие, лежащее в основании проблемы, проведя анализ ситуации
		Указывает на последствия существования проблемы
1.2. Определение способов решения проблемы	Базовый	Понимает и принимает цель, сформулированную учителем
		С помощью учителя формулирует задачи, соответствующие цели проекта
	Повышенный	Формулирует цель и планирует задачи для ее реализации
		Определяет ожидаемый результат
	Творческий	Формулирует цель и задачи, определяя их достижимость через анализ ресурсов и рисков
		Определяет ожидаемый результат проекта с критериями его оценки
1.3. Анализ и обработка информации	Базовый	Использует в качестве источника информации только учителя или учебник
		Проводит простейшие обработку и анализ информации способами, предложенными учителем
	Повышенный	Использует несколько самостоятельно найденных источников информации
		Самостоятельно обрабатывает информацию и делает выводы по ней
	Творческий	Организует информационный поиск, определив способы поиска информации и виды источников
		Предлагает и использует различные способы обработки, анализа и систематизации данных

1.4. Создание проектного продукта	Базовый	Описывает ожидаемый продукт в общем виде
		Делает вывод о соответствии продукта замыслу
	Повышенный	Формулирует характеристики проектного продукта
		Оценивает продукт в соответствии с предложенными критериями
	Творческий	Предлагает и использует систему критериев для оценки продукта
		Определяет границы использования продукта и перспективы дальнейшей работы с ним
Сформированность способности применять в проектной деятельности предметные знания и способы деятельности (предметное содержание в проектной деятельности)		
2.1. Использование предметного содержания проекта	Базовый	Слабо владеет предметным содержанием проекта, допускает грубые ошибки
		Средне владеет предметным содержанием проекта, допускает определенные ошибки
	Повышенный	Свободно владеет предметным содержанием проекта, но допускает незначительные ошибки
		Свободно, без ошибок владеет предметным содержанием проекта, но не выходит за рамки предметной области
	Творческий	Интегрирует знания из разных предметных областей, не ограничивается предметной областью
		Способен в ходе проектной деятельности создать новый интеллектуальный продукт (новые знания)
2.2. Использование имеющихся способов действий	Базовый	Принимает предметные способы действия, предложенные учителем
		Определяет необходимые предметные способы действия при помощи учителя
	Повышенный	Самостоятельно определяет необходимые предметные способы действия из тех, которыми владеет
		Может оценить и изменить предметные способы действия из тех, которыми владеет
	Творческий	Может определить необходимые способы действий, выходя за пределы предметной области
		На основе анализа выбирает альтернативные способы действия
Сформированность способности регулировать проектную деятельность		
3.1. Определение ресурсных возможностей	Базовый	Принимает предложенные учителем ресурсы
		Определяет с помощью учителя возможные ресурсы
	Повышенный	Самостоятельно указывает некоторые ресурсы
		Обосновывает, какой ресурс и для решения какой задачи будет использован
	Творческий	Определяет весь перечень необходимых ресурсов для реализации задач
		Обосновывает необходимость и достаточность ресурсов для реализации всего проекта
3.2. Контроль и регулирование проектной деятельности	Базовый	Реализует деятельность по плану, предложенному учителем
		Корректирует проектную деятельность в результате контроля, осуществляемого учителем
	Повышенный	Самостоятельно определяет последовательность своих действий
		Самостоятельно осуществляет контроль и коррекцию проектной деятельности, но эпизодически и не целенаправленно
	Творческий	Планирует свою деятельность по содержанию и времени
		Осуществляет контроль и коррекцию проектной деятельности системно и целенаправленно

Окончание табл. 2

Сформированность способности осуществлять коммуникативные действия в проектной деятельности		
4.1. Организация и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками	Базовый	Выполняет порученную групповую роль и обязанности, если ему их поручат (пассивный исполнитель)
		Оказывает помощь и поддержку другим, слушает, не перебивая
	Повышенный	Проявляет постоянную и устойчивую активность в сотрудничестве (активный исполнитель)
		Согласовывает свои действия, договаривается и приходит к общему решению, в том числе в ситуации столкновения интересов, спорит без агрессии
	Творческий	Определяет общую цель, пути ее совместного достижения, распределяет функции и роли в совместной деятельности (лидер)
		Конструктивно управляет разрешением конфликтов в групповой деятельности, мирит других
4.2. Защита проектного результата	Базовый	Строит свою речь в соответствии с нормами русского языка, обращаясь к тексту, составленному с помощью учителя
		Повторяет нужный фрагмент своего выступления в ответ на вопросы
	Повышенный	Самостоятельно готовит план выступления, соблюдает нормы публичной речи и регламент
		В ответ на заданные вопросы дает объяснения или дополнительную информацию
	Творческий	Готовит и проводит презентацию проекта, используя технологии публичного выступления, невербальные средства и/или наглядные материалы, усиливающие эффект презентации
		Приводит развернутую, сильную аргументацию при ответах на вопросы, может защитить свою позицию

Таким образом, основным объектом оценки результатов проектно-дифференцированного обучения является проектная компетентность обучающихся.

Оценка результатов проектно-дифференцированного обучения является процессом, обеспечивающим сбор данных и принятие решения об уровне сформированности у обучающегося способности к выявлению, к постановке и решению проблем для получения обоснованного проектного продукта, способности применять в проектной деятельности предметные знания и способы деятельности, регулировать проектную деятельность, а также к осуществлению в ней коммуникативных действий.

Принципы качественной оценки результатов проектно-дифференцированного обучения:

✓ обоснованности — средства оценки именно той компетенции, которая является целью обучения. Все лица, проводящие

оценку, руководствуются одинаковыми критериями;

✓ достоверности — всем обучающимся создаются одинаковые условия для оценки; проверяются не механическая память, а умения использовать знания и освоенные способы действий в конкретных ситуациях практической деятельности;

✓ достаточности — должно быть достаточно свидетельств для демонстрации устойчивого качества деятельности в течение определенного периода времени.

Итоговое заключение об уровне компетентности ученика опирается на знание полного диапазона его развития, поэтому сбор информации должен осуществляться непрерывно в течение всего периода обучения, то есть в процессе освоения компетенций в определенных заранее контрольных точках (схема 2):

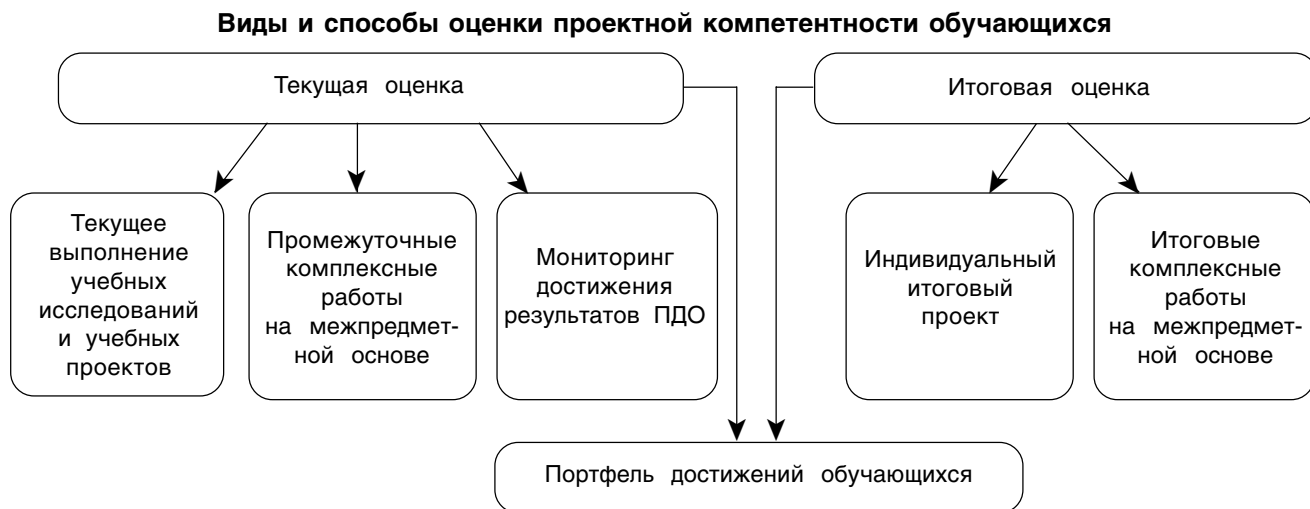
✓ в 5—6-м классе в ходе стартовой диагностики, далее в процессе текущего выполнения учебных проектных задач;

✓ в 7—8-м классе в ходе текущего выполнения учебных исследований и проектов, промежуточных межпредметных комплексных работ на основе совместно распределенной деятельности, а также в процессе текущего выполнения выборочных учебно-практических и учебно-познавательных заданий на оценку способно-

сти к сотрудничеству и коммуникации, к решению лично и социально значимых проблем и воплощению решений в практику, к самоорганизации, к саморегуляции и рефлексии;

✓ в ходе итоговой оценки на основе защиты итогового индивидуального проекта.

Схема 2



Основанием для использования данных способов оценки проектных компетентностей обучающихся с целью фиксации и анализа являются разработанные образовательным учреждением программа развития универсальных учебных действий (программа формирования общеучебных умений и навыков) на ступени основного общего образования, включающая в себя формирование компетенций обучающихся в области учебно-исследовательской и проектной деятельности, система промежуточной аттестации (накопленной оценки) учеников в рамках урочной и внеурочной деятельности, а также итоговой оценки по предметам, не выносимым на государственную (итоговую) аттестацию учащихся.

В текущем учебном процессе при обучении навыкам осуществления проектной деятельности в качестве инструмента оценивания может выступать портфолио школь-

ника или папка личных достижений, которое поможет в какой-то мере решить проблемы, связанные с объективным оцениванием уровня сформированности проектных компетентностей ученика. Портфолио не используется для сравнения между обучающимися; это документация, демонстрирующая индивидуальное развитие конкретного ребенка за определенный отрезок времени. Основной упор делается не на ошибки, которые сделал ученик, а на его учебные достижения, обеспечивающие продвижение вперед в овладении проектными и исследовательскими компетенциями. Таким образом, оценка из карающей категории превращается в развернутый анализ деятельности ученика.

Объективность оценки достигается за счет следующих факторов:

✓ диагностический инструментарий содержит однозначное описание показателей и непротиворечивые критерии оценки

деятельности. В качестве инструментария для оценки достижения планируемых результатов в рамках текущего и тематического контроля может быть использована матрица диагностики сформированности проектных компетенций обучающихся, разработанная в соответствии с таблицей 2;

✓ в процедуре оценки сформированности результатов проектно-дифференцированного обучения участвует большинство педагогов, работающих с данным учеником. Учитель оценивает либо сформированность отдельных компетенций, либо способность выполнять весь спектр проектных действий в зависимости от способа реализации проектно-дифференцированного обучения.

Педагогический консилиум определяет

уровень сформированности проектных компетентностей.

Таким образом, представленная уровневая модель проектных компетентностей обучающихся демонстрирует систему компетенций ученика в том или ином аспекте проектной деятельности, дает возможность измерить его компетентность и определить уровень ее сформированности. Кроме того, структура представления планируемых результатов, ориентируя педагогов на то, какие уровни освоения проектных и исследовательских учебных действий ожидаются от выпускников основной школы, требует от них использования дифференцированного подхода к подготовке учащихся при организации образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. — М. : СИНТЕГ, 2007.
2. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников / К. Н. Поливанова. — М. : Просвещение, 2008.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2011.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.
5. Фирсов, В. В. О существе уровневой дифференциации обучения / В. В. Фирсов // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. — 2008. — Вып. 1.

Нормативно-правовое и методическое обеспечение преподавания ОБЖ в образовательном учреждении: Методическое пособие / Авт.-сост.: В. Г. Пичененко, Е. Е. Конюхов ; под ред. В. Т. Чичкина. 2012. 255 с.

Основными целями методического пособия являются оказание помощи учителям и преподавателям-организаторам ОБЖ в подготовке к урокам и повышение качества учебных занятий по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» в общеобразовательной школе.

В последние годы внесено большое количество изменений в основные документы, регламентирующие деятельность в области образования, защиты населения от чрезвычайных ситуаций, гражданской обороны, обучения граждан начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы и др.

Все это вызывало острую необходимость издания пособия, в котором были бы отражены изменения, касающиеся организации и методики обучения основам безопасности жизнедеятельности. Собранные в одном месте законодательные и нормативные акты, программы и методические рекомендации помогут педагогам и специалистам организовать учебный процесс в соответствии с современными требованиями.



КОМПЛЕКСНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Э. П. КОСТИНА,
доктор педагогических наук,
доцент, профессор кафедры управления
дошкольным образованием НИРО
46-nn@list.ru

В данной статье представлены общие основы мониторинга качества музыкального образования дошкольников и разработанного на его основе модульное управление развитием системы музыкального образования дошкольников в контексте Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

The author of the article presents the general bases of monitoring of quality the children's music education and developed on it's basis the modular management of development of system of music education of preschool children in a context of Federal state requirements to the structure of the basic educational program of preschool education.

Ключевые слова: *система музыкального образования дошкольников, креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников, комплексный педагогический мониторинг качества музыкального образования дошкольников, технология мониторинга, технология управления качеством музыкального образования дошкольников, диагностический модуль качества результатов, оперативный submodule качества результатов музыкального образования*

Key words: *system of music education of preschool children, creative pedagogical technology of music education of preschool children, complex pedagogical monitoring of quality of music education of preschool children, technology of monitoring, technology of quality management of music education of preschool children, the diagnostic module of quality of results, the operative submodule of quality of results of music education*

В рамках приоритетных направлений развития дошкольной образовательной системы, представленных в Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее ФГТ), предусматривается внедрение в дошкольную практику мониторинга качества дошкольного образования. Его актуальность очевидна, поскольку он «обеспечивает комплексный подход к оценке итоговых и промежуточных результатов

освоения программы, позволяет осуществлять оценку динамики достижений детьми и включать описание объекта, форм, периодичности и содержания мониторинга» [8].

Сложившаяся ситуация в дошкольных учреждениях также требует изменения общих подходов к оценке качества дошкольного и музыкального образования детей. Для решения данной проблемы были осуществлены теоретическое обоснование, разработка и внедрение в ДОУ технологии комплексного педагогического мони-

торинга качества музыкального образования дошкольников и управления ее процессом.

Чтобы понять значимость мониторинга в обеспечении качества музыкального образования дошкольников, предпримем краткий экскурс в историю проблемы мониторинга образования и рассмотрим его парадигму.

Мониторинг (от лат. *monitor* — предупреждающий) в широком смысле — деятельность по наблюдению (слежению) за определенными объектами, явлениями. Со временем понятие «мониторинг» стало употребляться как синоним понятий «систематическое наблюдение» и «оперативное наблюдение».

В результате анализа различных определений понятия «мониторинг образования» учеными были выделены его общие признаки и стала возможной универсализация определения понятия «мониторинг». Разработка теории оценки качества образования с помощью мониторинга осуществлялась, в основном, применительно к образовательному процессу школы (В. И. Андреев, А. С. Белкин, В. Беспалько, В. Г. Горб, В. И. Загвязинский, В. А. Кальней, А. Н. Майоров, Д. Ш. Матрос, А. А. Орлов, М. М. Поташник, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, С. Е. Шишов и др.).

Постепенно в теории управления мониторинг стали рассматривать как одно из важнейших звеньев в управленческом цикле и средств формирования системы управления качеством воспитательно-образовательного и учебно-воспитательно-образовательного процессов.

Также изучались теория и практика организации и осуществления процесса педагогического мониторинга (А. С. Белкин, Н. О. Вербицкая, В. И. Зверева, В. А. Кальней, А. Н. Майоров, Д. Ш. Матрос, А. А. Орлов, Д. М. Полев, С. Е. Шишов) и системно-генетического подхода к проведению педагогического мониторинга (В. А. Кальней, Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, С. Е. Шишов и др.).

Постепенно в теории управления мониторинг стали рассматривать как одно из важнейших звеньев в управленческом

цикле и средств формирования системы управления качеством воспитательно-образовательного и учебно-воспитательного процессов (М. М. Поташник, П. И. Третьяков, В. Я. Ясвин и др.).

В настоящее время педагогический мониторинг чаще всего представлен как процесс непрерывного слежения за состоянием любой педагогической системы или ее элементов, включающий в себя такие обязательные структурные компоненты, как система организации сбора, хранения, обработки, распространения данных о ее развитии; как совокупность исследовательских процедур, выявляющих характер изменений в образовательной системе; как соотношение полученной информации с эталоном для прогнозирования ее дальнейшего развития.

Исследованием передовой отечественной педагогики, положения которого явились методологической основой современной теории мониторинга качества дошкольного образования, занимались К. Ю. Белая, Н. Е. Веракса, Н. А. Виноградова, Э. П. Костина, Н. В. Микляева, Л. А. Парамонова, О. А. Сафонова и др.

Мониторинг качества современного дошкольного образования рассматривается как выработка комплекса показателей, обеспечивающих формирование целостного представления о состоянии образовательной системы дошкольного учреждения с точки зрения соответствия ее ФГТ, их нормам и требованиям; сбор данных о качестве образовательной системы и оценка этих данных; принятие соответствующих решений и оценка результатов их реализации. Выделены объекты мониторинга: образовательный процесс, ресурсообеспечение, результаты работы образовательной системы ДОУ и управления [7].

Мониторинг качества музыкального дошкольного образования также рассматривается как выработка комплекса показателей, обеспечивающих формирование целостного представления о состоянии музыкально-образовательной системы ДОУ

с точки зрения соответствия ее ФГТ; как сбор данных о качестве музыкально-образовательной системы и принятие соответствующих управленческих решений по оценке качества результатов музыкального образования, музыкально-образовательного процесса, а также ресурсного обеспечения и дидактических условий его реализации [5].

Задачами комплексного педагогического мониторинга качества музыкального образования детей являются:

✓ создание и использование единых нормативных материалов, методик, системы диагностики и контроля по состоянию ресурсного обеспечения, музыкально-педагогического процесса и результатов музыкального образования детей в ДОУ, а также организация системы наблюдения, измерения и получения достоверной и объективной информации;

✓ аналитическое обобщение (качественное и количественное) результатов качества системы музыкального образования в дошкольном учреждении;

✓ повышение уровня информированности потребителей музыкально-образовательных услуг;

✓ прогнозирование развития дошкольного учреждения в направлении качества музыкального образования детей;

✓ принятие администрацией ДОУ обоснованных и своевременных управленческих решений по достижению качества системы музыкального образования дошкольников.

Субъектами мониторинга качества музыкального образования дошкольников в ДОУ являются руководитель и служба мониторинга музыкального образования ДОУ, районные, городские и областные органы управления образованием, в том числе дошкольным, осуществляющие функции мониторинга.

В качестве *структурных элементов* мониторинга качества дошкольного музыкального образования ДОУ выделены дети и педагоги.

Объектами мониторинга определены компоненты музыкально-педагогической системы:

✓ качество результатов — развитие интегративных качеств, креативности, музыкальности детей, владение ими образовательной областью «Музыка», представленной видами музыкально-художественной деятельности;

✓ качество педагогического процесса музыкального образования — его содержание (цели, задачи, планы, средства), планирование (стратегическое, тактическое, календарное), организация музыкально-педагогического процесса (режимные моменты, чередование различных форм организации и самоорганизации детей в музыкальной деятельности, характеристика коммуникативных процессов в системах «педагог — ребенок», «ребенок — ребенок»: наличие мотивации у детей к музыкальной деятельности, а у родителей и педагогов — к музыкальному дошкольному образованию);

✓ качество ресурсного обеспечения (кадровое, управленческое и методическое) и качество дидактических условий — преимущество всех ступеней музыкального образования, музыкально-образовательная среда как условие, средство и результат детской музыкальной деятельности, своевременная коррекционная помощь ребенку, мониторинг качества музыкального образования дошкольников, взаимодействие системы музыкального образования детей в ДОУ с семьей и с окружающим социумом — учреждениями культуры.

Необходимо подчеркнуть, что педагогический мониторинг является комплексным, поскольку используются несколько оснований для экспертизы качества музыкального образования дошкольников (результаты — педагогический процесс,

Субъектами мониторинга качества музыкального образования дошкольников в ДОУ являются руководитель и служба мониторинга музыкального образования ДОУ, районные, городские и областные органы управления образованием, в том числе дошкольным, осуществляющие функции мониторинга.

ресурсное обеспечение и дидактические условия).

Комплексный педагогический мониторинг качества музыкального образования детей рассматривается как базовый, поскольку выявляются базовые ценности музыкально-образовательной системы. Он считается также информационным, так как при его проведении руководитель ДОО получает ценную информацию, на основе которой осуществляется дальнейшее управление качеством музыкального образования дошкольников, а мониторинг рассматривается как проблемный, поскольку направлен на выявление зависимости получаемого ребенком-дошкольником качества музыкального образования от внедряемой системы. Он относится к разряду динамических, так как одним из оснований экспертизы служат данные о динамике развития системы музыкального образования дошкольников. Также мониторинг рассматривается как сравнительный: данные, полученные при его проведении в одной группе ДОО, позволяют сравнивать их со сведениями, полученными в другой группе. Он имеет также общепринятый полифункциональный характер, представленный единством его задач: сбор информации о контроле за реализацией

Необходимость получения достоверной информации о качестве музыкального образования детей способствует внедрению в инновационный музыкально-образовательный процесс дошкольного учреждения современных информационно-педагогических технологий.

социального заказа на качественное музыкальное образование детей, прогноз дальнейшего развития системы музыкального образования детей в ДОО и выработка соответствующих управленческих решений.

Актуальность комплексного педагогического мониторинга качества музыкального образования детей заключается в том, что получаемые достоверные результаты позволяют в максимально короткий срок провести оценку и аналитическую обработку огромного количества информации:

✓ осуществить первичный анализ реального результата музыкально-образовательной деятельности педагогов;

✓ оценить его качество в количественных показателях;

✓ увидеть динамику развития каждого воспитанника, группы, дошкольного учреждения в целом.

Это свидетельствует об универсальности комплексного педагогического мониторинга.

Необходимость получения достоверной информации о качестве музыкального образования детей способствует внедрению в инновационный музыкально-образовательный процесс дошкольного учреждения современных информационно-педагогических технологий. К их числу относится разработанная технология комплексного педагогического мониторинга, которая представляет собой системную процедуру оценки качества музыкального образования дошкольников, осуществляемую систематически и планомерно в течение учебного года.

Все структурные элементы технологии имеют свои цели, содержание и формы проведения. Технология комплексного педагогического мониторинга оценки качества музыкального образования дошкольников представлена тремя этапами:

✓ *стартовый*. Он имеет следующие периоды: подготовительный, опытно-поисковый, конструктивно-организационный, периоды анализа, подведения итогов, пополнения базы мониторинга, обобщения и распространения полученной информации. Данный этап осуществляется в начале учебного года (в первой половине сентября) с целью диагностирования уровня развития интегративных качеств, музыкальности, креативности ребенка и качества владения детьми музыкально-художественной деятельностью, определения группового и индивидуального маршрутов музыкального образования детей, а также анализа качества музыкально-образовательного процесса, ресурсного обеспечения и дидактических условий;

✓ *промежуточный*. Осуществляется в середине учебного года (в январе) для выявления динамики качества музыкального образования, прежде всего у тех детей, у которых на стартовом этапе были выявлены некоторые проблемы. В первом полугодии им оказывалась определенная коррекционная помощь, а далее следует разрабатывать для них индивидуальные маршруты их музыкального образования, также осуществляется (если есть необходимость) анализ музыкально-педагогического процесса, возможно, ресурсного обеспечения, дидактических условий;

✓ *итоговый*. Реализуется в конце учебного года (в конце мая) после завершения музыкально-образовательного процесса для получения итоговых результатов оценки качества музыкального образования, их анализа и дальнейшего сравнения полученного и желаемого результата музыкального образования детей (желаемый результат равнозначен целям, поставленным в начале учебного года) [5].

Баллы, поставленные экспертом-педагогом на определенном этапе, заносятся первоначально вручную в технологические карты, представленные в критериально-оценочном комплексе. Затем их переносят в компьютер в соответствующий оперативный submodule одного из трех диагностических модулей: результатов, музыкально-педагогического процесса, ресурсного обеспечения и дидактических условий [8].

Информация, поступившая в оперативный submodule, обработанная затем в его диагностическом модуле и обобщенная далее в компьютере (программа Microsoft Office Excel), в итоге сосредоточивается в модуле формализованной информации (четвертый модуль) как в базе данных для модуля менеджмента руководителя ДОУ (пятый модуль) [8].

Итак, система мониторинга качества музыкального образования представлена как комплекс модулей. Их комбинирование обеспечивает возможность гибко варьи-

ровать ее в зависимости от поставленных задач. В системе выделены пять интегрированных модулей, где три из них — диагностические модули — являются содержательной основой разработанной системы модульного управления развитием музыкального образования детей.

На основе технологии комплексного педагогического мониторинга качества музыкального образования дошкольников разработана система модульного управления качеством музыкального образования дошкольников для руководителей ДОУ. В основе ее лежит системный подход к управлению качеством музыкального образования, обеспечивающий оценку качества результатов, музыкально-педагогического процесса, ресурсного обеспечения и дидактических условий [5].

Сущностью системы модульного управления качеством музыкального образования дошкольников являются разработка, организация и реализация управленческих решений по обеспечению качества музыкального образования дошкольников, по анализу достигнутого и коррекции.

Первоочередными целями системы модульного управления качеством музыкального образования дошкольников выступают установление и разработка критериев, по которым можно судить о достижении целей музыкального дошкольного образования и оценивать его конечные результаты и итоги принятых мер [5].

Основой управления качеством музыкального образования детей является банк формализованной информации, в котором все диагностические материалы создают целостную систему. В нем представлены различные банки: представляющие полученную информацию и различные технологии и программы управления процессом

Сущностью системы модульного управления качеством музыкального образования дошкольников являются разработка, организация и реализация управленческих решений по обеспечению качества музыкального образования дошкольников, по анализу достигнутого и коррекции.

музыкального образования детей; обеспечивающие решение поставленных в музыкальном образовании задач; накапливающие различные варианты моделей организации, планирования и коррекции музыкально-образовательного процесса ДОУ, а также различные варианты ресурсного обеспечения и дидактических условий; собирающие различные варианты способов решения выявленных проблем у детей в процессе музыкального образования.

Система модульного управления качеством музыкального образования дошкольников может быть рассмотрена как самостоятельный элемент процесса управления качеством дошкольного музыкального образования, поскольку затрагивает каждый компонент менеджмента: принятие решений, планирование (организация выполнения принятых решений), контроль (самоконтроль) за их выполнением [5].

В заключение статьи необходимо отметить, что руководителю ДОУ перед внедрением в дошкольную практику технологии комплексного педагогического мониторинга качества музыкального образования дошкольников необходимо обосновать для педагогического коллектива важность и обязательность ее введения в практику учреждения. Результаты мониторинговых процедур будут являться основой для построения и дальнейшего развития инновационной системы музыкального образования детей в ДОУ в контексте ФГТ [8].

Таким образом, последовательное внедрение в практику ДОУ Нижегородской области модульного управления качеством музыкального образования дошкольников на основе технологии мониторинга его качества позволяет говорить о создании в дошкольных учреждениях системы постоянной оценки и контроля качества музыкального образования детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Веракса, Н. Е.* Мониторинг достижения ребенком планируемых результатов освоения программы / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — М. : Мозаика-Синтез, 2011.
2. *Костина, Э. П.* Комплексный мониторинг качества музыкального образования детей / Э. П. Костина // Дополнительное образование и воспитание. — 2007. — № 3. — С. 40—42.
3. *Костина, Э. П.* Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников : монография / Э. П. Костина. — Н. Новгород : НИРО, 2011. — 417 с.
4. *Костина, Э. П.* Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» / Э. П. Костина. — М. : Линка-Пресс, 2008. — 317 с.
5. *Костина, Э. П.* Управление качеством музыкального образования дошкольников на основе комплексного педагогического мониторинга : монография / Э. П. Костина. — Н. Новгород : Дятловы горы, 2012. — 424 с.
6. *Овчинникова, Т. С.* Качество образования и организация управления в дошкольных образовательных учреждениях / Т. С. Овчинникова. — СПб., 2006.
7. *Сафонова, О. А.* Мониторинг качества образования в дошкольном учреждении / О. А. Сафонова // Управление ДОУ. — 2002. — № 6. — С. 8—11.
8. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Российская газета. — 2010. — Вып. № 5125.

ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ



Л. Э. СЕМЕНОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры возрастной
и педагогической психологии
НГПУ им. К. Минина
verunetchka08@list.ru



В. Э. СЕМЕНОВА,
кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и
политологии ННГАСУ
verunetchka08@list.ru

В данной статье обсуждается проблема качества дошкольного образования в плане решения задач духовно-нравственного развития; анализируются содержательные аспекты нравственного воспитания девочек и мальчиков с позиций гендерного подхода на основе конкретного эмпирического материала, иллюстрирующего опосредованность нравственных представлений старших дошкольников с существующими в обществе гендерными стандартами.

In the article the problem of quality of a preschool education in terms of solving the problems of spiritually-moral development is discussed; substantial aspects of moral education of girls and boys from positions of the gender approach on the basis of the concrete empirical material, illustrating moral representations of the senior preschool children with gender standards existing in a society are analyzed.

Ключевые слова: *дошкольное образование, духовно-нравственное развитие, гендерные стандарты, нравственные ориентиры дошкольников*

Key words: *a preschool education, spiritually-moral development, gender standards, moral orientations of preschool children*

Проблема качества современного российского образования вот уже несколько лет стоит на повестке дня как наиболее злободневный вопрос, обуславливающий политические, экономические и социальные последствия буду-

щего России. Не случайно последние годы характеризуются попытками глубоких преобразований, затрагивающих все ступени образовательной системы страны. Идея непрерывности и преемственности образования диктует необходимость осуществ-

вления модернизации, начиная с первого и, пожалуй, самого основополагающего этапа — дошкольного, качество которого является фундаментом для эффективности последующих образовательных влияний.

Важным шагом в решении обозначенной задачи можно считать появление принципиально нового документа — Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГТ) — выступающего в качестве государственного инструмента системных обновлений дошкольного образования: его содержания, структуры и организации, используемых в ходе обучения и воспитания технологий, системы оценивания качества результатов. Целевой направленностью документа являются формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста, коррекцию недостатков в физическом и/или психическом развитии детей [4].

Концептуализация основных идей ФГТ призвана обеспечить переформулирование цели и результата дошкольного образования, способствующих становлению жизнеспособной и духовно развитой личности, характеризующейся умением принимать

решения и воплощать их в неопределенных проблемных ситуациях; самостоятельно добывать необходимые знания в течение всей своей жизни, повышая свой личностный и профессиональный уровни; позитивно взаимодействовать с людьми другого пола, культуры, языка, религии; отстаивать свою точку зрения, обосновывая ее; вести конструктивную дискуссию; критически мыслить и анализировать происходящее; владеть информационными технологиями.

Духовно-нравственное развитие личности понимается как процесс ее вхождения в культурно-нравственную среду приобщения к моральным ценностям и этическим инстанциям ближайшего социального окружения и общества в целом.

решения и воплощать их в неопределенных проблемных ситуациях; самостоятельно добывать необходимые знания в течение всей своей жизни, повышая свой личностный и профессиональный уровни; позитивно взаимодействовать с людьми другого пола, культуры, языка, религии; отстаивать свою точку зрения, обосновывая ее; вести конструктивную дискуссию; критически мыслить и анализировать происходящее; владеть информационными технологиями.

Однако, несмотря на декларацию смены приоритетов в целевых установках, в структуре, в содержании дошкольного образования и в технологиях их воплощения, в настоящее время по-прежнему обнаруживаются проблемные зоны в процессе конкретной реализации обозначенных моментов, не позволяющих значительно продвинуться в вопросах улучшения качества дошкольного образования. Одной из таких весьма болезненных в педагогической практике остается проблема осуществления духовно-нравственного развития личности современных дошкольников.

Причиной подобного положения дел, на наш взгляд, прежде всего, является общая нравственная ситуация в современном российском обществе, когда моральные нормы становятся уже едва ли не сомнительными и все чаще теряется их потенциал регулирования общественных отношений и стимула личного самосовершенствования субъекта. Для большинства родителей и педагогов нравственные ценности в лучшем случае остаются на уровне известных мотивов, не достигая уровня значимых, и уже далеко не всегда входят в число приоритетов в плане воспитания подрастающего поколения [5]. Понятно, что такие социальные условия не могут оказывать своего влияния на современных дошкольников и, в частности, на уровень их духовно-нравственного развития.

С позиций культурно-исторической психологии духовно-нравственное развитие личности понимается как процесс ее вхождения в культурно-нравственную среду приобщения к моральным ценностям и этическим инстанциям ближайшего социального окружения и общества в целом. Основным посредником этого процесса для ребенка оказывается взрослый (педагог, родитель) как носитель нравственного опыта человечества. Обобщая результаты исследований ряда отечественных авторов (Р. Н. Ибрагимова, С. А. Козлова, Н. В. Мельникова, Е. О. Смирнова, Е. В. Субботский, В. Г. Щур, С. Г. Яковсон

и др.), отметим, что духовно-нравственное развитие предполагает овладение детьми моральными нормами и правилами общественного поведения, становление у них нравственных чувств и качеств, определяющих их нравственное поведение и гуманное отношение к людям. Другими словами, духовно-нравственное развитие подразумевает оформление нравственной сферы личности и, уже применительно к дошкольному возрасту, основано на единстве нравственных представлений и чувств, моральных оценок и поведения.

Многими современными исследователями признается большая социальная значимость проблемы по повышению эффективности нравственного развития подрастающего поколения, без обеспечения которого невозможно говорить о качестве отечественного образования. Мы разделяем эту точку зрения и вместе с тем полагаем, что существенный вклад в решение данной проблемы может внести гендерный подход, с позиций которого необходимо переосмыслить как сам процесс духовно-нравственного развития детей, так и его содержание. Сразу же внесем ясность, что гендерный подход исключает дифференцированный по половому признаку характер нравственного воспитания, поляризацию мужской и женской личностей, исходит из трактовки всех нравственных качеств как общечеловеческих, вне соотнесения их с категориями «женственность» и «мужественность», и направлен на нивелирование любых гендерно-стереотипных и социальных влияний.

Известно, что одним из основных психологических новообразований дошкольного возраста принято считать появление первых этических инстанций, нравственных представлений, среди которых понимание того, что такое «хорошо» и «плохо». Содержание этих этических понятий у дошкольников, как правило, отражают, с одной стороны, критерии нравственных оценок значимых взрослых, а с другой — те реальные образцы поведения, которые

сознательно или неосознанно демонстрируются детям через различные каналы.

Уточним, что в силу широкого распространения в российском массовом сознании жестко дифференцированных гендерных норм и стереотипов в оценках и образцах поведения часто находит свое отражение принцип двойного стандарта, при котором хранителями и носителями обыденной нравственности в контексте межличностных отношений, в первую очередь, признаются лица женского пола. Именно девочке / девушке / женщине гораздо чаще, нежели мальчику / юноше / мужчине, приписывается необходимость обладания различными этическими добродетелями, входящими в традиционный стереотип нормативной женственности: милосердием, заботой, отзывчивостью, умением сочувствовать, не проявлять жесткость и агрессию, не сквернословить, нести ответственность не только за свой моральный облик, но и того мужчины, который рядом, и т. д.

Как показывают исследования [2; 5], в процессе воспитания девочкам и мальчикам задаются различные (подчас резко противоположные) социальные и психологические ориентиры, приводящие в итоге к разным идеалам и мировоззрению. Иными словами, интериоризация детьми нравственных норм происходит в соответствии с существующими в обществе гендерными стандартами, и этот сплав культурных знаков гендера и морали ложится в основу представлений дошкольников о том, что считать хорошим и плохим.

В связи с этим в плане повышения качества дошкольного образования при решении задач духовно-нравственного воспитания, на наш взгляд, прежде всего, необходимо обеспечить понимание педагогами и родителями факта гендерного опосредования морального развития подрастающего поколения и, как следствие,

Духовно-нравственное развитие подразумевает оформление нравственной сферы личности и, уже применительно к дошкольному возрасту, основано на единстве нравственных представлений и чувств, моральных оценок и поведения.

не только возрастной, но и гендерной специфики нравственных ориентиров современных дошкольников, содержание которых может стать отправной точкой для определения конкретных педагогических мер и действий.

С учетом вышесказанного кратко изложим результаты исследования, посвященного изучению содержательных характеристик категорий «хорошо» и «плохо» в представлениях детей старшего дошкольного возраста с позиций гендерного измерения, которые могут служить иллюстрацией одного из аспектов духовно-нравственного развития дошкольников и позволят выйти на оценку качества нравственного воспитания детей разного пола, а также осмысление некоторых проблемных зон этого процесса. В нашем исследовании приняли участие 88 воспитанников подготовительных групп детских садов Нижнего Новгорода (44 девочки и 44 мальчика). Для сбора данных были использованы цветовой тест отношений (ЦТО) и свободная беседа, предполагающая ответы на вопросы: «Что такое “хорошо”?» и «Что такое “плохо”?»

Итак, согласно полученным данным, на вопрос: «Что такое “хорошо”?» — старшие дошкольники чаще всего отмечали

К категории «хорошо» многие дети (чаще девочки) относили взаимопомощь и сотрудничество с другими людьми, определяя эти действия и поступки как правильные, что служит доказательством высокой сензитивности дошкольников к освоению нравственных ориентиров, задаваемых ближайшим социальным окружением.

правильное поведение (12,2 % ответов девочек и 11,7 % — мальчиков), умение и компетентность (10,2 % ответов девочек и 12,3 % — мальчиков), а также взаимопомощь и сотрудничество (10,4 % и 7,5 % соответственно). При этом под правильным поведением старшие

дошкольники обычно понимали соответствие ожиданиям значимых людей, стремление сделать им приятное («Радовать маму с папой своими делами»; «Хорошо заниматься на занятиях»; «Не ябедничать, как мама говорит»), а под умением и компетентностью они подразумевали иг-

ровые, бытовые, учебные умения и соответствующие им качества («Уметь поделки красивые делать»; «Не бить посуду»; «Писать в прописях красиво, без ошибок» и др.). Однако, с другой стороны, среди детских ответов были и такие, которые оказались совершенно нетипичными для детского опыта и даже, скорее всего, безнравственными («Хорошо уметь драться и давать сдачу»; «Когда можно ничего не делать, не стараться»; «Хорошо уметь целоваться»; «Нравиться женихам всяким»).

Как уже отмечалось выше, к категории «хорошо» многие дети (чаще девочки) относили взаимопомощь и сотрудничество с другими людьми, определяя эти действия и поступки как правильные, что служит доказательством высокой сензитивности дошкольников к освоению нравственных ориентиров, задаваемых ближайшим социальным окружением («Хорошо помогать стареньким, маме, папе, ребятам»; «Гулять с братиком Витей»; «Хорошо защищать маленьких»; «Помогать маме нести тяжелые сумки. Мой папа так делает»).

Особо подчеркнем, что в ходе анализа детских ответов нами были обнаружены факты, иллюстрирующие связь содержательных аспектов дифференцированной гендерной социализации со спецификой овладения дошкольниками моральными нормами. В частности, это касается высказываний, относящихся к благополучию других, которые существенно преобладали у девочек. Именно они гораздо чаще, чем мальчики, объясняли, что такое «хорошо», демонстрируя отход от эгоцентрической позиции, и давали просоциально ориентированные ответы, подтверждающие их большую отзывчивость и направленность на гуманное отношение («Хорошо, когда у деток есть мама и папа»; «Если бабушка не болеет и мама тоже»; «Никого не убивают» и др.). Полагаем, что такого рода различия открывают одну из проблемных зон нравственного развития мальчиков, на которую следует обращать особое внимание как родителям, так и педагогам. Объясняя данный факт, поясним, что,

с одной стороны, он полностью соответствует традиционной практике женской социализации и характеристикам преувеличенного идеала женственности (высокая эмпатийность, внимание к ближним, озабоченность их благополучием), а с другой — является следствием широко распространенной в обществе мужской нормы эмоциональной твердости [5]. С самого раннего детства мальчиков не только учат контролировать свои эмоции, накладывают запрет на их внешнее проявление, но и гораздо реже ожидают от них эмпатии, элиминируют способность понимать эмоциональные состояния как у себя, так и у других. И, как следствие, мальчики постепенно привыкают игнорировать эмоциональные переживания как несущественную для них информацию, крайне редко осмысливая их в контексте позитивных моральных оценок.

Далее обратимся к содержательным характеристикам ответов, полученных от детей, на вопрос: «Что такое “плохо”?»

Прежде всего необходимо отметить, что, раскрывая понятие «плохо», дошкольники давали значительно меньшее число ответов, хотя среди них также встречались ярко выраженные гендерные различия. Так, к этой категории многие дети относили действия и поступки, осуждаемые взрослыми (ложь, воровство, агрессия, неаккуратность, пьянство, сквернословие), подчеркивали негативный характер ссор, разлуки, смерти близких людей («Плохо, когда мама с папой ругаются»; «Ссориться с братом»; «Когда ребята не дружат» и др.). Однако при этом девочки гораздо чаще, чем мальчики, высказывались о непослушании, о разрыве отношений и конфликтах, что служит подтверждением становления и проявления их потребности в конструктивных социальных связях. В то же время мальчики относили к категории «плохо» те действия и поступки, которые расходятся с традиционными культурными стандартами мужественности — нормами физической твердости, нередко граничащей с агрессивностью,

— и антиженственности, закрепляющей их гомосоциальность и предполагающей отказ от всего, что хоть каким-то образом связано с лицами женского пола [2] («Плохо не давать сдачу»; «Играть в куклы»; «Дежурить не с мальчишками»).

Также достаточно часто встречались упоминания детей о некомпетентности, которые в отдельных случаях дополнялись высказываниями о лени. Показательно, что за исключением учебных умений некомпетентность и лень рассматривались девочками и мальчиками по-разному: если первые трактовали ее в контексте хозяйственно-бытовых навыков и ухода за внешностью, то вторые — исключительно в контексте атлетических способностей, что полностью соответствует традиционным гендерным стереотипам, которые, судя по результатам исследования, уже являются внутренними ориентирами моральной оценки старших дошкольников.

Таким образом, обобщая изложенное выше, можно сделать вывод о том, что к концу дошкольного возраста складываются достаточно четкие и разнообразные представления детей о том, что такое «хорошо» и «плохо», которые отражают специфику влияния на духовно-нравственное развитие ребенка его ближайшего социального окружения. А поскольку пережитое и усвоенное в детстве, как известно, характеризуются большой психологической устойчивостью, то есть все основания полагать, что нравственная позиция дошкольников составит тот фундамент, на котором будет складываться в дальнейшем их личность. При этом проведенное исследование убеждает нас в том, что присвоение культурного морального опыта, содержание этических инстанций во многом опосредованы гендерными стереотипами, традиционными стандартами женственности и мужественности, интериоризованными девочками и мальчиками

Девочки гораздо чаще, чем мальчики, высказывались о непослушании, о разрыве отношений и конфликтах, что служит подтверждением становления и проявления их потребности в конструктивных социальных связях.

в процессе первичной гендерной социализации. Обнаруженные гендерные различия в развитии нравственной сферы к концу дошкольного возраста уже настолько показательны, что можно говорить о двух линиях становления личности: более выраженной сопричастности к другим у девочек и более выраженной ориентированности на себя и свою автономность у мальчиков.

С позиций гендерного подхода выявленные различия служат подтверждением наличия в практике нравственного воспитания двойных стандартов, допускающих существование не общечеловеческой и общекультурной, а двух вариантов нравственности — мужской и женской, что нельзя признать приемлемым и справедливым. Напротив, в контексте проблемы повышения качества дошкольного образования в целом и эффективности духовно-нравственного развития детей в частности гендерный подход позволяет выйти на осмысление ряда проблемных зон этого развития применительно к девочкам и мальчикам, на которые необходимо воспитателям ДОУ обратить особое внимание.

В плане воспитания мальчиков в условиях женской среды ДОУ принципиально важным становится демонстрация проявления нравственных качеств и гуманного отношения к людям не только воспитателем, но и представителями мужского пола (к примеру, мужскими персонажами литературных произведений).

✓ Во-первых, учитывая психологические механизмы развития нравственной сферы личности в дошкольном возрасте (идентификация со значимыми другими — носителями моральных норм и ценностей, подражание нравственным образцам, внешняя мо-

ральная оценка и во многом производная от нее моральная самооценка) [3], следует подчеркнуть значимость личного примера педагогов и родителей, тех ценностных ориентиров, которые они задают детям своим реальным поведением. При этом

в плане воспитания мальчиков в условиях женской среды ДОУ принципиально важным становится демонстрация проявления нравственных качеств и гуманного отношения к людям не только воспитателем, но и представителями мужского пола (к примеру, мужскими персонажами литературных произведений).

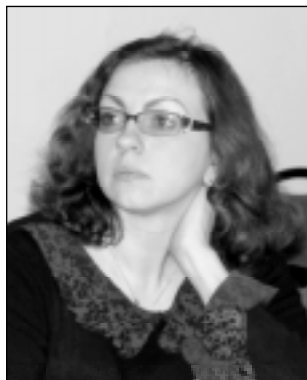
Во-вторых, считаем, что настало время для переоценки нравственной составляющей традиционных идеалов женственности и мужественности, на которые по-прежнему продолжают ориентировать современных дошкольников. В частности, представляется более чем сомнительной ценность привычки послушания, нередко выступающая приоритетом в воспитании девочек. Не менее проблематичной с моральной точки зрения оказывается и безэмоциональная мужественность, исключающая возможность сопереживать, понимать и откликаться на потребности других, проявлять отзывчивость и заботу о близких. В связи с этим нам видится целесообразной позиция педагога, предлагающего мальчикам новые альтернативные варианты мужественности, характеризующиеся эмпатийностью, способностью выстраивать конструктивные социальные отношения, готовностью к сотрудничеству не только с лицами своего, но и другого пола. И, наконец, следует признать тот факт, что на пути нравственного становления личности встречаются многочисленные препятствия, к числу которых относятся маскулинные ценности риска, борьбы, завоевания, соперничества, силы и значимость личных достижений, которые соотносятся с негативной культурой полезности и, согласно терминологии А. Г. Асмолова, противостоят культуре достоинства с ее ценностями сострадания, взаимопомощи, заботы и толерантности [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта — к парадигме толерантности / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. — 2003. — № 4. — С. 3—12.

2. *Бери, Ш.* Гендерная психология / Ш. Бери. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. — 318 с.
3. *Мельникова, Н. В.* Развитие нравственной сферы личности дошкольника : автореф. дис. ... докт. психол. наук / Н. В. Мельникова. — Казань, 2009. — 42 с.
4. Об утверждении и введении в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы / утв. приказом Минобрнауки России № 655 от 23 ноября 2009 г.
5. *Семенова, Л. Э.* Становление ребенка как гендерного субъекта на этапах раннего онто- и дизонтогенеза / Л. Э. Семенова. — Н. Новгород : НГПУ, 2009. — 308 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ НиСПО



О. В. ТУЛУПОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, руководитель проектно-сетевого
Центра образования специалистов
учреждений НиСПО НИРО
Oksana-nnov@yandex.ru



А. Б. ХОДЖИБЕКОВА,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель проектно-
сетевого Центра образования
специалистов учреждений НиСПО НИРО
anna.hodzhibekov@mail.ru

В статье представлен вариант построения модели выпускника учреждения начального и среднего профессионального образования на этапе внедрения ФГОС нового поколения; обозначены в новой компетентностной парадигме методологические ориентиры по разработке современных средств и способов диагностики сформированности базовых общих компетенций обучающихся и выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования.

The option of creation of a model of the graduate of establishment of primary and secondary professional education is presented in the article at a stage of introduction of Federal standards of new generation; methodological reference points on development of modern means and ways of diagnostics of formation of basic general competences being trained and graduates of establishments of primary and secondary professional education are designated in a new competence-based paradigm.

Ключевые слова: начальное и среднее профессиональное образование, базовые общие компетенции, модель выпускника учреждения профессионального образования, модель качества человека

Key words: primary and secondary professional education, basic general competences, model of the graduate of establishment of professional education, model of quality of the person

В Национальной доктрине развития образования Российской Федерации, Федеральной целевой программе развития образования на 2011—2015 годы, Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года говорится об опережающем развитии начального и среднего профессионального образования, об актуализации содержания, о повышении качества профессиональной подготовки на этих уровнях образования с ориентацией на международные стандарты качества, о решительном повороте учреждений начального и среднего профессионального образования к требованиям рынка труда.

Методологической основой современных процессов реформирования профессионального образования выступает компетентностный подход. Он предполагает:

✓ структурирование образовательных программ на основе набора профессиональных функций, выделенных в результате структурно-функционального анализа профессиональной деятельности;

✓ ориентацию на Национальную рамку квалификаций Российской Федерации при разработке профессиональных и образовательных стандартов, являющуюся инструментом определения уровней квалификации при формулировании общих и профессиональных компетенций и качественной оценки образовательных программ, что обеспечивает сопряжение сфер труда и образования, преемственность разных уровней профессионального образования;

✓ единство формирования общих и профессиональных компетенций специалиста, которое отражает принцип интеграции профессиональных и общепрофессиональных дисциплин;

✓ создание условий, при которых новые знания будут не просто формально усвоены, а станут частью личностного опыта обучающегося посредством овладения им различными способами деятельности, операциями в процессе освоения разных типов и видов практик;

✓ определение образовательного результата через наборы компетенций, выражающие, что именно обучающийся будет знать, понимать и способен делать после завершения освоения дисциплины, образовательного модуля или всей образовательной программы, а также обозначающие личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области;

✓ выбор в качестве ведущего основания для оценки образовательных достижений заданного стандарта качества при однозначных критериях, прозрачных и понятных для работодателей (социальных партнеров) и обучающихся, ориентированных на результат обучения — освоение компетенций [1].

В настоящее время компетентностный подход в отечественной системе профессионального образования переходит из стадии становления в стадию институционализации, когда заявленные им общие принципы и методологические установки должны утвердить себя в различных прикладных разработках. К таким прикладным разработкам относится в том числе проектирование модели выпускника учреж-

Методологической основой современных процессов реформирования профессионального образования выступает компетентностный подход.

дения начального и среднего профессионального образования на этапе внедрения Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения, где цели образования связываются не только с выполнением конкретных функций, но и с интегрированными требованиями к результату образовательного процесса.

В настоящее время модель выпускника, разработанная на основе узкопрофессионального подхода и представленная в виде квалификационных характеристик, уже не отвечает требованиям, предъявляемым к современным специалистам. Это подтверждает обозначенная в подпрограмме «Развитие профессионального образования» проекта Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы задача по обеспечению выпускников не только профессиональными, но и базовыми социальными и культурными компетенциями и установками, включая организацию коллективной работы, межкультурную коммуникацию, в том числе через радикальное обновление системы практик и через вовлечение молодежи в позитивную социальную деятельность.

Основанием целеполагания в государственной политике в сфере качества профессионального образования, по предложению специалистов в области квалиметрии человека и образования А. И. Субетто и Н. А. Селезневой, может стать модель характера человека, включающая в себя следующие области становления и развития качества человека в образовательном пространстве [2].

✓ *Ценностно-мировоззренческий блок*, формируемый в социальном пространстве профессионального образования под воздействием качества знаний и культуры в образовательных процессах и предполагающий обеспечение преемственности с национальными ценностями и человеческими идеалами, преодоление ценностных деформаций в мировоззрении российской молодежи и влияния технологий манипуляции сознанием, черного пиара и других

негативных явлений, включая социальную дифференциацию.

✓ *Психолого-мотивационный блок*, отражающий процессы становления психологического здоровья обучающихся, профилактики психических расстройств и заболеваний, обеспечения психологической устойчивости в экстремальных ситуациях, развития профессиональной мотивации и мотивации к учебе, к самореализации и самоактуализации учащихся в период обучения в учреждениях профессионального образования.

✓ *Чувственно-эмоциональный блок*, в котором на передний план выходят проблема воспитания чувств, культуры красоты и гармонии, культуры радости как культуры творчества, чему в значительной мере способствует внутренняя или корпоративная культура образовательного учреждения, а также создание атмосферы поисковой активности и творчества.

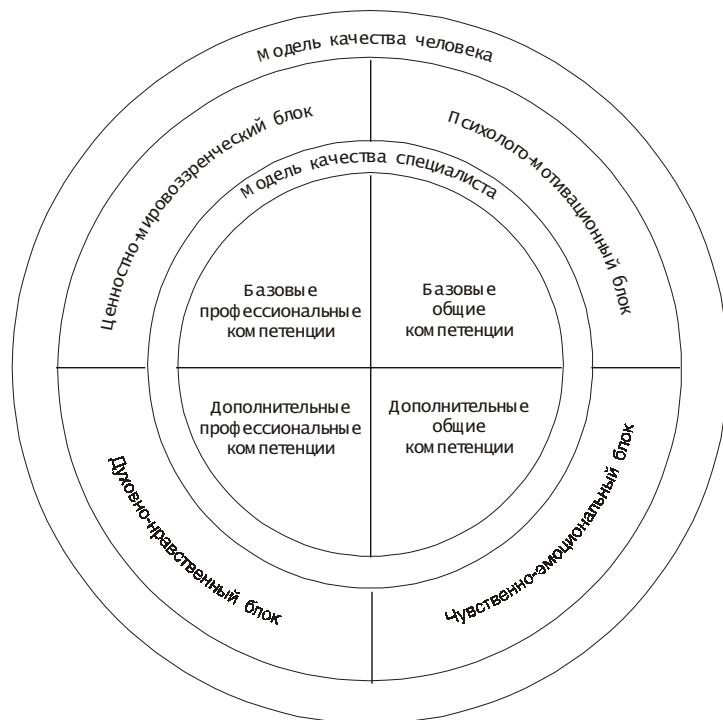
✓ *Духовно-нравственный блок*, играющий особую роль в становлении личности выпускника, акцентирующий внимание в контексте воспитания и образования на формирование его социальных, гражданственных позиций, социальной ответственности на основе духовно-нравственных принципов, обращенных в будущее и связанных с императивом устойчивого развития человечества в форме управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества.

Неотъемлемой частью модели качества человека и ее ядром выступает модель качества специалиста. Она находит свое отражение в соотношении профессиональных и общих компетенций, фундаментальной и практико-ориентированной частей знания, в системе требований Федеральных государственных образовательных стандартов к выпускникам образовательных учреждений начального и

Основанием целеполагания в государственной политике в сфере качества профессионального образования может стать модель характера человека, включающая в себя области становления и развития качества человека в образовательном пространстве.

среднего профессионального образования (см. рисунок).

Модель выпускника образовательного учреждения начального и среднего профессионального образования



Не претендуя на обстоятельную характеристику обозначенной модели выпускника образовательного учреждения начального и среднего профессионального образования, в данной статье мы предполагаем наметить в новой компетентностной парадигме методологические ориентиры по разработке современных средств и способов диагностики сформированности базовых общих компетенций обучающихся и выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования, поскольку, на наш взгляд, именно эти компетенции выступают связующим звеном между моделью качества специалиста и областями становления и развития человека в пространстве профессионального образования.

В отличие от профессиональных компетенций, представляющих собой уникальные для каждой профессии способы деятельности, обеспечивающие решение конкретных профессиональных задач в рамках профессиональных функций, составляющих данный вид профессиональной деятельности, общие компетенции являются универсальными способами деятельности, общими для всех (большинства) профессий и специальностей.

Набор базовых общих компетенций (ОК), установленных во ФГОС начального профессионального образования, включает: ОК 1 — понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес; ОК 2 — организовывать собственную деятельность исходя из цели и способов ее достижения, определенных руководителем; ОК 3 — анализировать рабочую ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль, оценку и коррекцию собственной деятельности, нести ответственность за результаты своей работы; ОК 4 — осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач; ОК 5 — использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности; ОК 6 — работать в команде, эффективно общаться с коллегами, с руководством, с клиентами; ОК 7 — исполнять воинскую обязанность, в том числе с применением полученных профессиональных знаний (для юношей).

Перечень базовых общих компетенций, установленных во ФГОС среднего профессионального образования, дополнительно к вышеперечисленным содержит: ОК 8 — брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных) и результат выполнения заданий; ОК 9 — самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации; ОК 10 — ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

Мы предлагаем типологизировать перечисленные базовые общие компетенции следующим образом:

✓ *ценностно-смысловые компетенции*, объединяющие компетенции, связанные со способностью обучающегося видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать собственную профессиональную роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения;

✓ *регулятивные компетенции*, связанные с наличием умений управлять собственным поведением (целеполагание, планирование, мобилизация и устойчивая активность, оценка результатов деятельности, рефлексия);

✓ *коммуникативные компетенции*, предполагающие умение ставить и решать определенные типы коммуникативных задач (определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные ее стратегии, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения). В коммуникативную компетентность входят способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения и поведения (правилами вежливости и другими нормами поведения), что, в свою очередь, предполагает усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения и овладение техникой общения;

✓ *информационные компетенции*, означающие способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных информационно-коммуникативных технологий;

✓ *компетенция профессионального саморазвития*, которая связана со способностью человека реализовать на практике свой субъектный опыт в области про-

фессионального самоопределения и самореализации на основе осознанной саморегуляции собственной учебно-профессиональной деятельности.

Для диагностики сформированности данных типов и видов компетенций обучающихся могут использоваться разнообразные технологии оценивания.

✓ Технология *портфолио* представляет собой целевую подборку работ учащегося, раскрывающую его достижения в одной или нескольких учебных дисциплинах на протяжении некоторого периода с позиции творчества, способности к самостоятельной поисковой деятельности в профессиональной области. Выделяют следующие виды портфолио: рабочее — подборка работ студента за определенный период времени, показывающая динамику изменения в его знаниях; протокольное — совокупность любых работ, подтверждающих в форме документов все виды образовательной деятельности; процессное — отражает достижения студента по отдельным периодам процесса обучения; итоговое — используется для получения суммарной оценки учебных достижений обучающегося, полученных по основным дисциплинам.

✓ *Журнал обучающегося* — записи, осуществляемые обучающимся для описания конкретного опыта обучения, выполняемых заданий, освоенных умений и отношения к обучению. Также они могут вести личные журналы, дневники, тетради для лабораторных работ, в которых описывают уже личный опыт обучения.

✓ *Кейс-метод* — метод анализа ситуаций, суть которого состоит в том, что учащимся предлагается осмыслить реальную производственную (жизненную) ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует

Технология портфолио представляет собой целевую подборку работ учащегося, раскрывающую его достижения в одной или нескольких учебных дисциплинах на протяжении некоторого периода с позиции творчества, способности к самостоятельной поисковой деятельности в профессиональной области.

определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Технология кейсов имеет достаточно широкое применение в организации процесса обучения в профессиональной школе. На наш взгляд, ее целесообразно использовать при диагностике сформированности регулятивных и коммуникативных компетенций.

✓ *Деловая игра* — это имитация рабочего процесса, моделирование, упрощенное воспроизведение реальной производственной ситуации. Перед участниками игры ставятся задачи, аналогичные тем, которые они будут решать в ежедневной профессиональной деятельности. Эти задачи могут быть самыми разными. Применение деловых игр позволяет отработать профессиональные навыки участников. Кроме того, это дает возможность оценить уровень владения этими навыками, особенности мыслительных процессов (стратегическое, тактическое, аналитическое мышление, умение прогнозировать ситуацию, принимать решения и др.), уровень коммуникативных навыков и личностные качества участников.

✓ *Наблюдение* — метод педагогического исследования, суть которого состоит в фиксации проявления поведения и получения информации о субъективных психических явлениях наблюдаемого, проявляющихся в его поведении. Метод наблюде-

ния целесообразно использовать при диагностике сформированности любых типов компетенций, но особенно эффективно его применение при оценке коммуникативных навыков и компетенций, связанных с уровнем профессионального саморазвития. Фиксация результатов наблюдения за выполнением задания, проектной работы и других форм организации занятий предполагает составление специальных листов (матриц) наблюдений, которые включают в себя показатели и индикаторы поведенческих проявлений обучающихся, а также уровни оценки сформированности, исследуемые методом наблюдения компетенций.

✓ *Собеседование* представляет собой беседу с обучающимся с целью выявления уровня сформированности профессиональных и личностных компетенций.

✓ *Проект* рассматривается в контексте данной статьи как метод проективной диагностики, основанный на выявлении показателей активности обучающихся, проявляющихся при постановке ими социально значимой цели деятельности и при ее практическом достижении с получением конкретного продукта [3]. Выполнение проектных заданий требует приоритетности активизации самостоятельной работы учащегося в образовательном процессе профессиональной подготовки как основы для свободного владения выпускником своей специальностью, социальной и профессиональной мобильностью.

Типы и виды базовых общих компетенций

Тип базовых общих компетенций	Виды базовых общих компетенций	Рекомендуемые способы диагностики
Ценностно-смысловые компетенции	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес (ОК 1) ✓ Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации (ОК 9) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Технология портфолио ✓ Журнал обучающегося ✓ Собеседование
Регулятивные компетенции	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Организовывать собственную деятельность исходя из цели и способов ее достижения, определенных руководителем (ОК 2) ✓ Анализировать рабочую ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль, оценивать и корректировать собственную деятельность, нести ответственность за результаты своей работы (ОК 3) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Кейс-метод ✓ Проект ✓ Деловая игра

Окончание табл.

Тип базовых общих компетенций	Виды базовых общих компетенций	Рекомендуемые способы диагностики
Коммуникативные компетенции	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством и клиентами (ОК 6) ✓ Брать ответственность за работу членов команды (подчиненных), за результат выполнения задания (ОК 8) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Наблюдение ✓ Кейс-метод ✓ Деловая игра ✓ Собеседование
Информационные компетенции	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Осуществлять поиск и использовать информацию, необходимую для эффективного выполнения профессиональных задач (ОК 4) ✓ Использовать информационно-коммуникативные технологии в профессиональной деятельности (ОК 5) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Проект ✓ Технология портфолио
Компетенция профессионального саморазвития	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности (ОК 10) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Технология портфолио ✓ Наблюдение ✓ Собеседование

По мнению авторов, занимающихся исследованием вопросов, связанных с профессиональными и образовательными стандартами, — В. И. Байденко, Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зеер, Н. Д. Машуковой, списки общих компетенций, которыми должны обладать выпускники, освоившие основные профессиональные программы начального и среднего профессионального образования, нуждаются в дополнении. Так, ценностно-смысловые компетенции могут быть дополнены из списка таких качеств личности, как самостоятельность, мобильность, способность создавать продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью, а также компетенцией, развивающей эстетическую чувствительность, способность усваивать эталоны красоты и дизайна, ощущать красоту создаваемого продукта профессиональной деятельности [4].

Кроме того, в состав дополнительных общих компетенций должны быть включены качества, связанные с проявлением творческих способностей: способностей генерировать необычные, оригинальные идеи и отклоняться от традиционных схем мышления, — и готовность к инновациям. Немаловажным дополнением к типу регулятивных общих компетенций можно считать включение такой компетенции, как способность использовать нормативно-пра-

вовую документацию и ГОСы по профессии и учитывать нормы и правила техники безопасности.

Введение данных дополнений, безусловно, потребует соответствующего квалификационного сопровождения в условиях реализации ФГОС в рамках компетентностного подхода, связанного с разработкой средств и способов оценивания формирования как творческих способностей, так и личностных качеств обучающихся и выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Блинов, В. И.* Стандарт результата (о новых федеральных государственных стандартах профессионального образования) / В. И. Блинов // *Профессиональное образование в России и за рубежом.* — 2010. — № 1 (2). — С. 4—13.
2. *Квалиметрия человека и образования. Методология и практика* : в 3 ч. / под ред. А. И. Субетто, Н. А. Селезневой. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992—1993.
3. *Краля, Н. А.* Метод проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся : учебно-метод. пособие / Н. А. Краля ; под ред. Ю. П. Дубенского. — Омск : Изд-во ОмГУ, 2005.
4. *Темняткина, О. В.* Оценка результатов образования обучающихся ОУ НПО и СПО на основе компетентностного подхода : метод. пособие / О. В. Темняткина. — Екатеринбург : ИРРО, 2009.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*



М. А. ВИКУЛИНА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики
и психологии НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
prof_vikulina@lunn.ru



Л. В. ВИЛКОВА,
аспирант
НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
plymouth@inbox.ru

В статье рассматриваются методологические подходы, способствующие многостороннему отражению оценки качества иноязычного образования в свете новых требований современной парадигмы образования.

In the article the methodological approaches promoting multilateral reflection of an assessment of quality of foreign-language education in the light of new requirements of a modern paradigm of education are considered.

Ключевые слова: *качество образования, иноязычное образование, методология*

Key words: *quality of education, foreign-language education, methodology*

Необходимость новых подходов к образованию в целом и каждому из его составляющих продиктовано временем, которое насыщено технологическими инновациями, глобальными потрясениями, социальными кризисами и ментальным напряжением. Смена ориен-

тиров в обучении (установка на активное усвоение учащимися способов познавательной деятельности, создание условий для самоопределения и реализации потенциальных возможностей) ведет к новому пониманию оценки качества образования. Хорошо структурированная система оценивания качества является эффективным средством управления качественной подготовкой и развитием обучающихся, получения достоверной и полной информации о предоставленном и получаемом образовании.

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках государственного задания на выполнение проекта «Повышение качества образования в вузе на основе системно-развивающего подхода».

Долгое время оценка качества образования была направлена на узко прагматическую цель — оценку прочности транслированных знаний, умений и навыков. В результате изменения целей образования сложившаяся отечественная массовая практика оценивания качества образования стала значительно отставать от современных требований, ориентирующихся на международные стандарты оценки качества иноязычного образования.

Анализ работ, посвященных изучению оценки качества образования, приводит к выводу о необходимости интегративного рассмотрения данного феномена. Комплекс взаимодополняющих друг друга подходов дает возможность целостно охватить совокупность показателей, определяющих качество образования.

Тенденции изменений, формулируемые цели, разнообразие используемых методов и технологий, отсутствие общих критериев оценивания свидетельствуют о бессистемности, стихийности, получении случайных результатов, одностороннем оценивании познавательной деятельности, несравнимости оценки качества обучения разными образовательными учреждениями. Многообразие факторов, влияющих на оценку качества (в нашем случае — иноязычного образования), требует, прежде всего, применения положений системного подхода. Так, по мнению И. В. Блауберга и Э. Г. Юдина, «системный подход исходит из того, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих его элементов и коренится, прежде всего, в характере связей и отношений между определенными элементами» [3, с. 168].

Системный подход связывает в единую систему обучающегося, обучаемого и набор инструментов для оценки качества (эталон, инструмент, с помощью которого проводится оценка, совокупность приемов или операций, результат оценки, выраженный в абсолютных или относительных единицах). Все элементы выполняют только им присущие функции, подчиняются

системным признакам (целостность, структурность, иерархичность и множественность описания). Цель — оценка и получение достоверной информации о результатах образования учащихся, подтверждающих его качество, — задает системе направленность и позволяет отличать одну систему от другой.

Следует отметить, что системный подход не позволяет провести удовлетворительный анализ системы, если она содержала качественные скачки. Изучение таких систем более продуктивно с точки зрения синергетического подхода и его принципов (нелинейность, неустойчивость, незамкнутость, динамическая иерархичность), которые характеризуют «фазу трансформации, обновления системы, прохождение ею последовательно путем гибели старого порядка, хаоса испытаний альтернатив и, наконец, рождение нового порядка» [4, с. 193]. Перечисленное соответствует положению, в котором находится система оценки качества в настоящее время.

Долгое время система оценки качества была закрытой, статичной, консервативной, служа источником кризисных явлений. Становясь открытой системой, она взаимодействует, воспринимает и интерпретирует в своих изменениях процессы, происходящие в обществе, доказывая способность к восприятию инновационных тенденций извне (со стороны изменившегося общества), что приводит к увеличению новаций и степени внутреннего многообразия. С одной стороны, многообразие потенциальных состояний выражает неопределенность будущего, благодаря чему система имеет несколько вариантов своего изменения и открыта не только настоящему, но и будущему. С другой стороны, многообразие формирует ряд противоречий. Например, противоречие между единством и многообразием выражает-

Анализ работ, посвященных изучению оценки качества образования, приводит к выводу о необходимости интегративного рассмотрения данного феномена. Комплекс взаимодополняющих друг друга подходов дает возможность целостно охватить совокупность показателей, определяющих качество образования.

ся в необходимости поддерживать педагогические новации и в то же время сохранять единство и общность требований к результатам образовательного процесса. Противоречие между индивидуализацией и унификацией процесса проявляется в стремлении обеспечить каждому обучающемуся условия для развития его личности и в то же время в наличии единых требований к успешности обучения, выраженных, например, в отметочной системе оценивания.

Синергетический подход отчетливо иллюстрирует положение о том, что успех любой системы зависит не столько от рациональной схемы ее деятельности, сколько, главным образом, от ее гибкости, адаптируемости к постоянным изменениям внешней и внутренней среды, способности воспринимать и практически осваивать инновации.

Коренным образом трансформирует систему образования, в том числе и систему оценки качества, переход образования на компетентностное обучение, предполагающее «освоение учащимися различного рода умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни» [5, с. 17].

Специфической особенностью процесса оценки качества образования при компетентностном подходе выступает демонстрация компетенций в поведенческих действиях, наблюдаемых и соотносимых с определенными критериями учебных целей.

Американские исследователи [6, с. 119] выделяют основы компетентностного подхода, показывающие специфику оценивания компетенций:

✓ описание результатов в поведенческих, наблюдаемых или соотношенных с определенными критериями учебных целей и своевременную обратную связь в отношении поведения и действий;

✓ обучение, направленное на результаты, осуществляемое в соответствии с заданной последовательностью;

✓ оценивание, определяемое поведенческими целями и, как правило, производи-

мое в форме демонстрации или применения компетенций;

✓ установление минимального уровня компетентности, которым должны овладеть все обучающиеся до перехода к следующим поведенческим задачам;

✓ предоставление скорой и своевременной обратной связи обучаемым в отношении их поведения и действий.

Специфической особенностью процесса оценки качества образования при компетентностном подходе выступает демонстрация компетенций в поведенческих действиях, наблюдаемых и соотносимых с определенными критериями учебных целей. В этих действиях обучающийся требует и использует необходимые знания, умения и навыки, собственную эрудицию и интуицию для того, чтобы достичь ожидаемого результата. Овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности. Иными словами, компетенция и деятельность неразрывно связаны между собой, поскольку компетенции осваиваются, проявляются, проверяются только в процессе выполнения обучаемым определенным образом составленного комплекса действий. Опыт деятельности является фундаментом процесса становления компетенций.

Значение деятельности для формирования личности раскрыл в своих работах А. Н. Леонтьев, утверждавший, что «для овладения достижениями человеческой культуры каждое новое поколение должно осуществлять деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями» [7, с. 102]. Деятельность включает не только знания и умения (когнитивный и операционально-технологический компоненты), но предполагает мотивационную, этическую, социальную составляющие. В деятельности раскрываются такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и прак-

тического мышления, коммуникабельность, умение выстраивать диалог и др.

Организация современного образования смещает акценты с системно-институционального в оценке качества обучения на личностное, с профессионального взгляда на личность — к взгляду персонализированному, когда в первую очередь рассматривается уникальность человека и его потребностей, способностей, склонностей, неповторимого внутреннего мира.

В настоящее время предпринимается попытка построения новой модели образования, ориентированной на развитие личности человека как сложного и целостного существа, реализующей воспитательные цели образовательной деятельности, раскрывающей самоценность человека как уникального, единственного источника продуктивного действия. Отсюда следует необходимость использования личностно ориентированного подхода в оценке качества (в нашем случае — иноязычного образования).

В связи с потребностью современного образования встает вопрос о необходимости сопровождения индивидуального продвижения в процессе освоения знаний, умений и навыков, развития личностных процессов, формирования личностных образований, когда «о качестве образования можно судить по гармоничности новообразований в структуре личности, характеризующих ее культуру, ее социальный опыт, гражданственность, нравственную позицию» [8, с. 10].

Новая модель образования должна быть ориентирована не столько на результат, соотносимый с определенным образовательным стандартом, сколько на личностные достижения обучающихся, под которыми понимаются степень прогресса личности по отношению к ее предшествующим проявлениям в образовательной деятельности (Л. С. Илюшин), личное движение учащегося по лестнице достижений

в процессе освоения знаний, умений, развития психических процессов, личностных качеств (А. Н. Майоров) [1, с. 79].

Особенность оценки качества иноязычного образования требует реализации коммуникативного подхода, базирующегося на представлении процесса обучения как модели коммуникации.

М. М. Бахтин утверждал, что «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается “человек в человеке” как для других, так и для себя» [2, с. 472]. Коммуникативный подход выступает альтернативой грамматическому, основанному на освоении лингвистических моделей, грамматических правил и языковых норм.

Коммуникативный подход в оценке качества иноязычного обучения делает акцент на эффективность речевого поведения и взаимодействия. Он становится наиболее актуальным в настоящее время, когда в связи с увеличением количества тестов, письменных экзаменов упор делается на письменную речь, что не позволяет полноценно моделировать реальное общение. Умение хорошо говорить, строить свою речь правильно, логично, быть убедительным в речи — одно из универсальных умений человека. В действительности реальное общение сводится к односложным ответам на поставленные учителем вопросы, которые не всегда отражают реальный уровень владения материалом.

Итак, рассмотренные в статье некоторые методологические подходы позволяют наиболее полно отразить предъявляемые к качеству образования требования современной образовательной парадигмы, выступающие фундаментом разработки дидактических основ оценки качества иноязычного образования.

Новая модель образования должна быть ориентирована не столько на результат, соотносимый с определенным образовательным стандартом, сколько на личностные достижения обучающихся, под которыми понимаются степень прогресса личности по отношению к ее предшествующим проявлениям в образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Автайкина, Т. О.* Контроль и оценивание в условиях личносно ориентированного обучения / Т. О. Автайкина // Начальная школа плюс до и после. — 2007. — № 8. — С. 79—85.
2. *Бахтин, М. М.* Проблемы творчества Достоевского / М. М. Бахтин. — Киев : Next, 1994. — 509 с.
3. *Блауберг, И. В.* Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1973. — 270 с.
4. *Буданов, В. Г.* Синергетическая методология в постклассической науке и образовании / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. — М. : Прогресс — Традиция, 2007. — С. 174—210.
5. *Иванов, Д. А.* Компетенции и компетентностный подход в образовании / Д. А. Иванов // Завуч : управление современной школой. — 2008. — № 1. — С. 4—24.
6. *Кряклина, Т. Ф.* Оценка знаний и оценка компетенций: общее и особенное / Т. Ф. Кряклина, А. П. Детков // Мир науки, культуры, образования. — 2009. — № 4. — С. 119—122.
7. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.
8. *Сластенин В. А.* Качество образования как социально-педагогический феномен / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. — 2009. — № 1. — С. 4—11.

КОНТРОЛЬ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ



Н. Н. СОНИНА,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры
иностраннх языков НИРО
n.sonina@mts-nn.ru



А. А. ШАВЕНКОВ,
кандидат психологических наук,
доцент, заведующий кафедрой
иностраннх языков НГПУ им. К. Минина
shavenkov_aa@mail.ru

В статье описывается организация контроля качества высшего образования в Англии, анализируется работа Агентства обеспечения качества (Quality Assurance Agency) и изменения в национальных требованиях, внесенных в новый Кодекс качества высшего образования (The UK Quality Code for Higher Education), вступивший в действие в 2012/2013 учебном году.

This article describes the organization of the quality control of higher education in England. The work of the Quality Assurance Agency for Higher Education is analyzed. The changes in the national requirements for higher education which are included in the new UK Quality Code for Higher Education put into effect in 2012-2013 academic year are considered.

Ключевые слова: *высшее образование, контроль качества, национальные требования, внутренний и внешний контроль, кодекс качества*

Key words: *higher education, quality control, national requirements, internal and external control, quality code*

Почти во всех развитых странах мира за последние тридцать лет резко возросло значение системы высшего образования, что отражает его роль в экономическом прогрессе любой страны. Существенно изменился социальный состав студенчества — он стал более демократичным. Содержание программ высшего образования становится все более узким и практико-ориентированным.

До конца 1970-х годов в Англии существовала традиционная исторически сложившаяся система высших учебных заведений: с одной стороны, университеты и политехнические институты, с другой — колледжи высшего образования. В начале 1980-х годов масштабы высшего образования в Англии были значительно меньше, чем в других странах Запада. В 1980-х годах было решено расширить сеть высшего образования. К середине 1990-х годов количество студентов в Британии увеличилось больше чем вдвое. Важной реформой явилось присвоение многим политехническим институтам и колледжам высшего образования статуса университетов. Решение о такой реформе было принято в 1992 году. В результате к 1995 году число университетов удвоилось. В настоящее время в Англии их около 100. Был создан единый для всех высших школ правительственный орган (Высший совет по образованию), который контролирует высшие учебные заведения и распределяет для них субсидии.

Однако часто бурное развитие высшей школы ведет к снижению уровня ка-

чества образования. Контроль качества высшего образования стал основной проблемой во всех высокоразвитых странах мира, что повлекло за собой реформирование механизмов государственного контроля деятельности высшей школы.

В Англии, начиная с 1993 года, действует постоянно меняющаяся система оценки качества высших школ. Каждое новое правительство Великобритании пытается внести свою лепту в решение этой проблемы.

Система образования Великобритании старается поддерживать свою репутацию не только внутри страны, но и за ее пределами. Это позволяет увеличить приток иностранных студентов, которые, оплачивая свое образование в Британии, дают возможность британским вузам занимать высокие места в мировом рейтинге лучших университетов, одним из главных критериев которого является материальное обеспечение учебного процесса.

Хотя все университеты Великобритании официально считаются автономными и не являются собственностью государства, большинство из них получают государственное финансирование, которое распространяют специальные государственные советы в Англии, Шотландии, Уэльсе и Северной Ирландии.

Ясно, что каждый университет или колледж, имеющий право присваивать ученые степени, несет ответственность за

Контроль качества высшего образования стал основной проблемой во всех высокоразвитых странах мира, что повлекло за собой реформирование механизмов государственного контроля деятельности высшей школы.

стандарты обучения и за качество тех дипломов, которые получают выпускники. Все вузы имеют собственные внутренние процедуры поддержания контроля качества.

С 1997 года в Британии существует Агентство обеспечения качества высшего образования (АОК) — Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA).

Как заявляют британские политики и чиновники, Агентство обеспечения качества (QAA) является независимой организацией, финансируемой за счет взносов из университетов и колледжей на основе контрактов, заключаемых с вышестоящими органами финансирования образования. АОК осуществляет внешний контроль гарантии качества путем, например, посещения и проверки вузов, чтобы оценить качество процесса обучения и соблюдение необходимых стандартов и обязанностей. После проверки предлагаются рекомендации по поддержанию и совершенствованию процессов обеспечения качества. Такие рекомендации рассылаются во все вузы, а отчеты о проверках публикуются в Интернете.

В особых случаях АОК проводит расследование, если есть поводы для беспокойства относительно качества учебного процесса. Имея определенные доказательства, частное лицо (прежде всего студенты) или организация может обратиться с жалобой в АОК. И если

причины для назначения соответствующего расследования будут признаны важными, АОК обязано его провести.

Контроль в основном сосредоточен на пяти областях: часовая нагрузка студента, требо-

вания к уровню владения английским языком для иностранных студентов, практика приема иностранных студентов, использование внешних экспертов, а также методы оценки.

АОК консультирует правительство Великобритании относительно удовлетво-

рения полученных заявок на присвоение определенных квалификаций университетам. Важным направлением деятельности АОК является и взаимодействие с такими же организациями в других странах. Кажется, что еще никогда учеба за границей для британских студентов не была так доступна, как сегодня. Однако фактически бесплатное обучение дома заставляет британцев выбирать обучение в национальной высшей школе.

При всей продуманности и многогранности британская система контроля качества высшего образования в последние годы стала все чаще получать нарекания от правительства и британской общественности. В связи с этим в 2011 году были проведены несколько конференций с участием АОК, представителей преподавательского состава университетов и студентов.

В результате в декабре 2011 года был опубликован новый Кодекс качества Соединенного Королевства для высшего образования (The UK Quality Code for Higher Education), который вступил в силу в новом 2012/2013 учебном году. Кодекс имеет три главных раздела: академические стандарты, академическое качество и информация об обеспечении высшего образования.

Новый Кодекс качества устанавливает требования для всех вузов Великобритании. Он заменил национальный свод требований к высшему образованию под названием Академическая инфраструктура (Academic Infrastructure). АОК будет работать в тесном сотрудничестве с вузами в вопросах, касающихся развития, поддержания и обновления данного Кодекса. Вузы должны использовать его для проектирования и составления новых учебных программ, разработки перспектив развития своих учреждений. Рецензенты будут опираться на него как на главный справочник при составлении своих отзывов о работе вузов. В заявлении о новом Кодексе АОК сообщает о своих задачах следующее:

✓ Мы гарантируем ясность нацио-

Агентство обеспечения качества (QAA) является независимой организацией, финансируемой за счет взносов из университетов и колледжей на основе контрактов, заключаемых с вышестоящими органами финансирования образования.

нальных требований к высшему образованию, предусматривающую заботу учебных учреждений о качестве образования. Стандарты согласованы со всеми вузами, укрепляют их автономность и обеспечивают сравнимость результатов работы учебных учреждений по данным стандартам.

✓ Мы обеспечиваем уверенность общества в том, что все вузы справляются с требованиями к качеству и стандартам.

✓ Мы поддерживаем в нашей работе сотрудничество со студентами как партнерами по развитию своей стратегии и политики, изменению и улучшению требований, их рецензированию.

✓ Мы оказываем поддержку университетам и колледжам в их желании формулировать потребности студентов и отвечать на них, гарантируя участие студентов в управлении вузом, работе со стандартами, проверке качества и информатизации.

✓ Мы публикуем отчеты о проверках, четко аргументируя результаты. Наши проверки проводятся подготовленными и опытными коллегами (включая студентов). В заключение делается вывод о соответствии университета или колледжа требованиям в определенной сфере обучения.

✓ Мы определяем, в чем практика работы учреждения не отвечает национальным требованиям, и даем четкие инструкции по исправлению с указанием времени исполнения. Мы обеспечиваем публичное подтверждение того, что требуемые исправления были сделаны.

✓ Мы помогаем Королевскому Совету (Privy Council) определять и гарантировать, что учреждения, имеющие право присуждать ученые степени, отвечают национальным требованиям.

✓ Мы быстро расследуем жалобы, обеспечивая публичность нашего расследования, которое указывает на систематические ошибки, совершаемые тем или иным учреждением в соблюдении уровня качества или стандартов образования.

✓ Мы оберегаем соблюдение интересов студентов в получении свободного

доступа к высшему образованию в настоящем и будущем через эффективный регулярно действующий режим работы Агентств по оценке доступа (Access Validating Agencies).

✓ Мы обеспечиваем совершенствование исполнения требований к качеству и стандартам через выявление и распространение положительного инновационного опыта.

✓ Мы предоставляем основанную на научных данных информацию для разработки национальной и международной политики развития.

Создав новый Кодекс качества, британская система образования еще раз подтвердила свое стремление к совершенствованию качества высшего образования. На разработку таких документов британское правительство и образовательное сообщество не жалеют ни сил, ни денег. Несколько лет тому назад, когда вышел в свет предыдущий вариант документа, казалось, что в соблюдении качества и стандартов в высшем образовании Британия опережает всех. Новый документ отличается еще большей сложностью. Будущее покажет, как он оправдает возлагаемые на него надежды. Вызывают большие сомнения заявления о том, что АОК является независимой организацией. Агентство, получающее финансирование от государства, выполняет определенный правительственный заказ. Если добавить к этому, что любой стандарт становится устаревшим в момент его создания, так как время развития современного общества течет все быстрее, то уверенности в том, что этот документ лучше предыдущего, совсем не останется. Еще один момент: подписчиками, финансирующими АОК, являются сами вузы. Крупные престижные вузы, получающие большое финансирование от государства, платят больше 50 000 фунтов стерлингов в год, а маленькие около 3000. Чисто коммерческие

Создав новый Кодекс качества, британская система образования еще раз подтвердила свое стремление к совершенствованию качества высшего образования.

вузы платят не меньше 23 000 фунтов. Думается, что успех проверки так или иначе будет зависеть и от этих показателей.

Заключение о доверии становится важнейшим активом учебного заведения, повышает его репутацию на рынке образовательных услуг и предоставляет возможность получения государственного финансирования. В случае заключения об ограниченном доверии или о недоверии вузу наносится удар по его репутации и финансовому положению, что требует от учеб-

ного заведения активных мер по устранению отмеченных недостатков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Britain 1996: An official Handbook. — London, 1996. — P. 426—450.
2. O'Driscoll, J. Britain: the Country and its People / J. O'Driscoll. — Oxford : Oxford University Press, 2000. — P. 130—141.
3. Агентство по обеспечению качества высшего образования. QAA: URL: <http://www.qaa.ac.uk>.



ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Т. Н. КНЯЗЕВА,
доктор психологических наук,
профессор, заведующая кафедрой общей психологии
НГПУ им. К. Минина
tnknyazeva@mail.ru

В статье представлен анализ современного состояния проблемы организации психологического сопровождения студентов в условиях модернизации высшего образования, также рассматриваются основные аспекты этой проблемы, приводятся варианты подходов к решению некоторых проблемных вопросов, прошедших успешную апробацию в системе вузовского образования.

In the article the analysis of a current state of a problem of the organisation of psychological support of students in terms of higher education modernisation is presented, the basic aspects of this problem also are revealed, variants of approaches to the decision of some problem questions which have passed the successful approbation in the system of high school education are given.

Ключевые слова: *психологическое сопровождение, профессиональное становление студентов, психологическая поддержка*

Key words: *psychological support, professional formation of students, psychological support*

Переход российского образования на инновационный путь развития связан с обновлением многих позиций вузовской системы подготовки специалистов.

Несмотря на активизацию исследований в области педагогической инноватики, многие ее аспекты пока остаются малоизученными и поэтому слабо представлены как теоретически и практически значимые. К числу таких проблем, на наш взгляд, следует отнести широкий круг вопросов, связанных с психологическим сопровождением студентов в инновационном образовательном пространстве (или, если сузить проблему, в изменяющихся условиях вузовского образования).

В связи с этим закономерен вопрос: чем вызвана эта необходимость в настоящее время и в условиях обновления системы образования?

Частично ответ содержится уже в самом вопросе: время перемен, изменений какой-то реальности в некоторой степени является неопределенным, непредсказуемым и поэтому психологически трудным для субъектов этой реальности. В период социальных и образовательных изменений меняются система научного знания и характер взаимодействия субъектов образовательного пространства, трансформируются технологии, методы и средства обучения и воспитания. Все это предполагает наличие у них (как минимум) готовности к инновационным изменениям. Если к педагогу это требование в определенной степени применимо, то ожидать такой готовности от вчерашних школьников не оправдано.

Перестройка внутренней позиции студента в условиях обучения в вузе — сложный для личности процесс, связанный с преобразованием мотивов и целей деятельности, с оценкой собственного опыта и перспектив жизни. По данным психологов [10], около 30 % первокурсников с трудом выходят из адаптационного кризиса. Как следствие, в дальнейшем у них могут проявляться различного рода трудности в учебной и социальной деятельно-

сти, неуверенность в себе, сомнения в правильности выбора профессии. Профилактика этих состояний, позитивное решение проблем адаптации — важнейшая задача психологического сопровождения студентов в начале вузовского обучения.

Настораживает и другой факт: в последние годы появились психологические исследования, выявляющие состояние растерянности части студентов к собственному профессиональному будущему в условиях новой социально-экономической действительности [5]. Оно отражается, в частности, в характере тех изменений, которые происходят со студентами в отношении выбранной профессии на начальном и последующем этапах обучения. Экспериментальные исследования, проведенные в одном из педагогических вузов [10], показывают, что студенты I—III курсов слабо представляют себе связь получаемых знаний с будущей профессиональной деятельностью. Это обстоятельство обуславливает преобладание внешних мотивов их учебной деятельности [10]. (На вопрос: «Что главное для Вас в процессе обучения?» — 73 % ответили «успешно сдать сессию», 36 % — «подготовиться к текущим занятиям», 31 % — «встречаться с друзьями», 3 % — «получить знания для будущей профессии».)

Эти данные подтверждаются и рядом других авторов (А. М. Акбаева, Л. А. Коростылева, Е. П. Кринчик). В частности, в исследовании А. М. Акбаевой [1] установлено, что отношение к педагогической профессии характеризуется отрицательной динамикой развития в процессе обучения в вузе: от преобладания позитивного отношения на начальном этапе обучения, через четкую дифференциацию на позитивное и негативное на третьем курсе, затем к стабилизации преимущественно негативного или нейтрального отношения к будущей профессии у выпускников [1; 7; 8].

Перестройка внутренней позиции студента в условиях обучения в вузе — сложный для личности процесс, связанный с преобразованием мотивов и целей деятельности, с оценкой собственного опыта и перспектив жизни.

Выявление причин такой ситуации — важнейшая задача специалистов психолого-педагогического профиля, которая в условиях модернизации высшей школы становится остроактуальной.

Среди шагов, которые психологи делают в этом направлении, интересны результаты обратной связи, то есть мнения самих студентов о том, что им затрудняет процесс адаптации в начале обучения и профессионального становления на старших курсах. Среди наиболее значимых причин авторы исследования [6] выделяют следующие:

- ✓ дефицит информации профориентационного характера на всех этапах обучения;

- ✓ отсутствие информации о том, «как учиться в университете»;

- ✓ недостаточность неформальных контактов с преподавателями в процессе обучения [6];

- ✓ неумение планировать свое время;

- ✓ чрезмерная учебная нагрузка;

- ✓ недостаток необходимой литературы;

- ✓ плохая подготовка, полученная в школе.

Вероятно, в условиях структурно-содержательных изменений деятельности вуза эти факторы могут только усиливаться. При этом выявляется тревожная тенденция: низкий уровень активности самих студентов в поиске нужной информации,

в установлении контактов с кафедрами и отдельными преподавателями.

Некоторую информацию к размышлению дают результаты исследования ценностных ориентаций студентов педагогических специальностей (респондентами были студентки разных курсов). Данные свидетельствуют о том, что минимально в жизненных потребностях респондентов выражена мотивация к творческому труду, нет ориентации на продуктивность труда. Более того, в исследовании показано, что за последние 15 лет

среди студентов значительно снизились показатели ценностей, связанные с достижением образования, расширением знаний и развитием интеллекта [9]. Если добавить к этому, что из выпускников психолого-педагогического профиля, как показывают исследования, только пятая часть собирается работать по специальности, треть дает отрицательный ответ, а остальные на этот вопрос вообще не отвечают [11], то в этом видится уже не одна проблема, требующая активных, в том числе психологических действий.

Беседа со студентами, которые не собираются работать по специальности, выявила две основные причины: первая заключается в низкой оплате труда и в неведении в себе как специалиста. Если иметь в виду, что первая имеет объективно-экономический характер и лежит вне сферы психологического влияния, то проблема неуверенности выпускников в собственных силах связана с процессом вузовского обучения и при квалифицированной психологической помощи может быть во многом решена.

Обобщая этот довольно краткий обзор некоторых проблемных вопросов профессионального становления студентов в высшей школе, заметим, что в условиях современной реформы российского образования к выпускникам предъявляются требования, связанные не только с получением знаний, умений и навыков, но и социально-личностного характера: гибкость и динамизм профессионального поведения, креативность в профессиональной деятельности, способность к оптимальному взаимодействию с коллегами, толерантность и т. д. При этом новая для нашей системы организация учебного процесса: кредитно-модульная форма обучения, значительное увеличение самостоятельной работы студентов при сокращении аудиторных занятий, более формализованная система контроля знаний — делает непосредственное общение преподавателя и студента рамочным, ограниченным. В этих условиях роль и значение психологиче-

В условиях современной реформы российского образования к выпускникам предъявляются требования, связанные не только с получением знаний, умений и навыков, но и социально-личностного характера.

ского сопровождения студентов в процессе их обучения и профилизации заметно возрастают. Необходимо восполнить процесс разностороннего и неформального взаимодействия субъектов образовательного пространства, выявлять и решать психологические проблемы учащихся, помочь им в определении индивидуальной траектории образования и развития.

Эти и другие задачи психологической поддержки студентов в современных условиях образования, в частности в вузах гуманитарного, психолого-педагогического профиля, многими учеными рассматриваются как профессионально и личностно значимые цели высшего образования. Доказано, например, что студенты педагогического вуза на этапе кризиса профессионального самоопределения, появляющегося в снижении удовлетворенности профессиональным выбором и в значимости педагогической профессии, рефлексируют потребность в психолого-педагогической поддержке [1; 8]. Следовательно, необходимы содержательные психологические средства для преодоления неуверенности в себе как специалисте, расширение их представлений о возможностях профессионального роста, что связано не только с личностной самореализацией, но и с возможностями роста материальной обеспеченности.

Реалии меняющегося образовательного пространства побуждают специалистов высшей школы, где еще не создана система психологической поддержки студентов, обратиться к уже имеющемуся опыту других вузов, чтобы перечисленные (и не только) проблемы не стали серьезным препятствием для реализации качественного компетентностно-ориентированного высшего образования.

Психологическое сопровождение профессионального становления учащихся предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепление профессионального «я», поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь в решении профессионально-личностных проблем в ходе обуче-

ния [3]. В этом плане интересен опыт такого сопровождения, накопленный в одном из первых российских вузов, внедривших систему психологической поддержки студентов, — Казанском государственном университете [1].

Специалисты этой службы рассматривают учебную деятельность студентов как многоуровневую психологическую систему, включающую в себя несколько составляющих:

✓ уровень состояния — психическое состояние каждого из участников учебного процесса;

✓ уровень отношения — межличностные отношения преподавателя и студента, студентов в совместной деятельности;

✓ уровень поведения — индивидуальное и коллективное поведение всех участников учебного процесса;

✓ уровень деятельности — учебно-профессиональная деятельность и ее психологическая проблематика [6].

Такой подход позволяет определить ведущие направления психологического сопровождения студентов на всех уровнях:

✓ психологическая адаптация, расширение сферы интересов, развитие и укрепление профессиональной мотивации;

✓ развитие и регуляция социального (образовательного) взаимодействия в системах «студент — студент», «студент — преподаватель»;

✓ помощь в освоении вузовских форм и методов учебной деятельности (с учетом ее инновационной составляющей);

✓ развитие навыков самоорганизации и самоконтроля, «профессиональной составляющей» восприятия учебного материала, рефлексии и профессионального самосознания в процессе деятельности.

Технологически каждое из этих направлений психологического сопровождения осуществляется с помощью четырех основных функций: диагностики возникающих проблем студентов в процессе обу-

Психологическое сопровождение профессионального становления учащихся предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепление профессионального «я», поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь в решении профессионально-личностных проблем в ходе обучения.

чения, информационной помощи о сущности проблемы и возможных путях ее решения, консультативной помощи на этапе принятия решения, психологической поддержки на этапе реализации решения.

Содержание психологического сопровождения в процессе профессионального образования будет различным на разных этапах обучения студента в вузе. Кратко его сущность психологи обозначают как технологии адаптации (на I курсе), интенсификации (II—III курсы) и идентификации (IV—V курсы) [6].

В чем их суть?

Выше уже говорилось о проблеме адаптации первокурсников в системе вузовского обучения. Психологам известно, что в период адаптации студенты-первокурсники переживают несколько кризисных моментов, обусловленных стрессовыми нагрузками учебного, социального, внутриличностного характера. Они создают состояние психологического напряжения, деструкции и, безусловно, отрицательно влияют на эффективность обучения студентов. В связи с этим они находятся в группе риска по эмоциональной дезадаптации.

Последствия такой ситуации проявляются в формировании чувства неуверенности в себе, в правильности своего профессионального выбора, а в некоторых

случаях и в развитии аффективно-личностных расстройств. Чтобы этого не произошло, важнейшими профилактическими мероприятиями психологического сопровождения на этом этапе должны быть:

✓ диагностика готовности студента к учебно-

профессиональной деятельности, к мотивации деятельности и ценностных ориентаций первокурсников;

✓ информационно-психологическая поддержка, направленная на выбор студентом образовательного учреждения как субъективно значимого пространства

и на расширение сферы интересов, связанных с выбранным профессиональным направлением;

✓ консультативно-тренинговая деятельность, направленная на самопознание, на мотивацию и активизацию познавательной профессиональной деятельности.

На этапе интенсификации психологическое сопровождение направлено на открытие для студента возможностей самореализации в учебной, в научной и практической сферах, в сфере межличностного взаимодействия в студенческой и преподавательской среде. Нельзя забывать, что основой психологического механизма влияния среды на становление личности специалиста являются актуализация ценностной ориентировки в многообразии информационных потоков и этических образцов, осознание собственных профессионально-личностной роли и статуса, умение использовать образовательную среду для целей профессиональной социализации.

В связи с этим психологи считают крайне важной идею включения в обязательную программу каждого вуза курса «Психология профессий», который не только обогатит профессиональную культуру будущих специалистов (бакалавров), но будет способствовать их профессиональному самоопределению и осознанию выбранного профиля деятельности [3].

На этом этапе необходимыми оказываются технологии диагностики личностного и интеллектуального развития учащихся, психологического консультирования, коррекционно-тренинговая деятельность (при возникновении кризисов самоопределения личностного или профессионального характера).

На завершающем этапе (идентификации) главное — помочь выпускникам профессионально самоопределиться, приобрести уверенность в возможности профессиональной самореализации. Для этого у студентов в процессе их обучения на старших курсах должен сформироваться образ самого себя в выбранной профессии. Им нужна уверенность в том, что в них как в специалистах заинтересованы зна-

На этапе интенсификации психологическое сопровождение направлено на открытие для студента возможностей самореализации в учебной, в научной и практической сферах, в сфере межличностного взаимодействия в студенческой и преподавательской среде.

чимые для них люди (преподаватели, научные руководители), поэтому так важно на этом этапе наличие у студента устойчивой сферы профессионального взаимодействия (преподаватель, кафедра, лаборатория, секция и т. д.), которая выступает своего рода «профессиональной референтной группой», обеспечивающей открытое, творческое, неформальное общение.

Содействие в организации такого взаимодействия — одна из важнейших (и, вероятно, одна из самых сложных) задач психологической поддержки студентов на завершающих этапах вузовского обучения.

Таким образом, продуктивное психологическое сопровождение профессионального образования в вузе в условиях но-

вых требований в подготовке специалистов возможно при создании психологической службы — центра психологического сопровождения профессионального становления студентов — и при осуществлении мониторинга профессионально-личностного развития студентов. Эта возможность не может быть реализована без заинтересованности преподавательского сообщества вуза. Только при наличии понимания значимости проблемы и внимания в поиске путей ее решения такая служба позволит по-новому подойти к оценке и развитию компетентности студентов педагогического (психологического, гуманитарного и др.) профиля в условиях модернизации образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акбаева, А. М. Развитие позитивного отношения к профессии у студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. М. Акбаева. — М., 2005.
2. Жатько, Е. В. Формирование уверенности в себе у студентов вуза как психолого-педагогическая проблема / Е. В. Жатько // Инновации в образовании. — 2004. — № 6. — С. 77—94.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. — 2-е изд., перераб., доп. — М. : Екатеринбург, 2003.
4. Корнеева, Е. Н. Интегративная регуляция социального взаимодействия участников образовательного процесса / Е. Н. Корнеева // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29. — № 5. — С. 73—82.
5. Коростылева, Л. А. Самореализация личности в профессиональной сфере: генезис затруднений / Л. А. Коростылева ; под ред. Г. С. Никифорова, Л. А. Коростылевой // Психологические проблемы самореализации личности. — СПб. : СПбГУ, 2001. — Вып. 5. — С. 23—25.
6. Кришчик, Е. П. К вопросу о психологической поддержке профессионального становления психолога в процессе обучения на факультете психологии МГУ / Е. П. Кришчик // Вестник МГУ. — 2004. — № 4. — Сер. 14 (Психология).
7. Лебедева, Н. Психолого-педагогическое содействие ценностному самоопределению студентов / Н. Лебедева // Вестник высшей школы. — 2006. — № 8. — С. 17—21.
8. Миронов, В. В. Инновационное образование: вызовы и решения / В. В. Миронов // Материалы научно-практической интернет-конференции «Социокультурные факторы инновационного развития организации» // URL: <http://www.mai.ru/events/sfiro/articles.php>.
9. Низовских, Н. А. Жизненные принципы и ценностные ориентации студенческих групп / Н. А. Низовских // Вопросы психологии. — 2008. — № 5. — С. 73—82.
10. Орлов, А. А. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза / А. А. Орлов, Е. И. Исаев, И. Л. Федотенко, И. М. Туревский // Педагогика. — 2004. — № 3. — С. 3—12.
11. Яковлева, И. В. Развитие профессиональных интересов студентов-психологов в процессе вузовского обучения / И. В. Яковлева, Е. А. Калинина // Ученые записки СПбГИПСР. — 2010. — Вып. № 2 (14). — С. 92—98.
12. Ясвин, В. А. Психологическое моделирование образовательных сред / В. А. Ясвин // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 4. — С. 79—88.



Система оценки качества образовательных достижений обучающихся



ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н. Н. ДЕМЕНЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики,
психологии и предметных методик начального образования
НГПУ им. К. Минина
nndemeneva@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы проведения педагогической диагностики сформированности универсальных учебных действий у младших школьников. Выполнено сравнение психологической и педагогической диагностики. Раскрываются технологические приемы конструирования диагностических заданий на предметном материале, приводятся примеры таких заданий.

In the article the issues of performing a pedagogical diagnosis of unified educational actions accomplishment among junior schoolchildren are considered. There is a comparison between psychological diagnosis and a pedagogical diagnosis. The process methods of creating diagnostic tasks are described, and the examples of them are given.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, метапредметные результаты, универсальные учебные действия, диагностические задания на предметном материале

Key words: pedagogical diagnosis, meta-subject results, unified educational actions, diagnostic tasks based on object material

В Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО) определены приоритетные цели начальной школы и планируемые результаты освоения младшими школьниками ос-

новной образовательной программы (ООП). В настоящее время разрабатываются механизмы оценки достижения предметных, метапредметных и личностных результатов начального образования. Издательством «Просвещение» издано пособие «Оцен-

ка достижения планируемых результатов в начальной школе» [2], в котором описаны требования к итоговой диагностике в конце 4-го класса. Подобная диагностика позволяет определить эффективность деятельности образовательных учреждений, а также индивидуальные достижения школьников к моменту окончания начальной школы.

Наиболее полно в итоговых работах представлены способы оценки предметных результатов в форме тестовых заданий базового и повышенного уровня. Некоторые задания дают возможность оценить и достижение метапредметных результатов, то есть сформированность отдельных универсальных учебных действий, преимущественно познавательных и регулятивных.

Наиболее сложной и не до конца решенной проблемой является оценка полноты реализации программы формирования универсальных учебных действий (УУД), являющейся составной частью ООП. Для учителя начальных классов важно знать не только конечные результаты работы в рамках программы, но и механизмы ее реализации в течение всего периода начального обучения [1]. Педагог должен уметь управлять процессом развития младших школьников, владеть технологиями формирования УУД. Для оценки успешности реализации этого процесса и достижения школьниками метапредметных результатов необходимо проводить мониторинг сформированности УУД с первого по четвертый класс.

В рамках осуществления внутришкольного контроля школьным психологом и завучем, курирующим начальную школу, могут быть подобраны психологические диагностические методики, которые целесообразно использовать не чаще двух раз в год. Результаты такой диагностики обычно носят обобщенный характер, в них выделяются группы учащихся с учетом уровня их развития и дается процентное соотношение этих групп. Это позволяет определить продвижение учащихся всего

класса в овладении УУД, сопоставить результаты разных классов, оценить работу учителя начальных классов.

А педагог в дополнение к этим данным должен знать индивидуальные результаты, видеть динамику становления умения учиться у каждого ученика. С этой целью важно проводить педагогическую диагностику, для чего используются результаты наблюдений за учащимися на уроках и во внеурочное время, анализ их устных ответов и письменных работ.

Так, для определения сформированности коммуникативных УУД учитель может провести наблюдения в форме включенного контроля. Предложив учащимся задание для совместной работы в парах или микрогруппах, педагог подходит к отдельным детским группам и фиксирует для себя, как организована работа, например, сумели ли члены группы распределить обязанности, договориться между собой и прийти к единому мнению, оказать взаимопомощь в случае возникновения затруднений и т. д.

Но периодически необходимо использовать специально сконструированные диагностические задания, которые создаются на предметном материале и предлагаются учащимся на уроке для самостоятельной работы.

Рассмотрим особенности педагогической диагностики и ее существенные отличия от психологической диагностики.

Психологическая диагностика проводится школьным психологом, как правило, во внеурочное время со всем классом или с отдельными учащимися индивидуально. За основу берутся готовые валидные методики из литературных источников, построенные на внеучебном материале. При выполнении заданий дети осознают, что они участвуют в диагностическом обследовании, воспринимают его как одну из форм контроля. Обработка и интерпретация ре-

Для учителя начальных классов важно знать не только конечные результаты работы в рамках программы, но и механизмы ее реализации в течение всего периода начального обучения.

зультатов могут быть достаточно сложными, требующими специальных профессиональных навыков.

Педагогическая диагностика проводится учителем начальных классов на уроках со всеми учащимися одновременно. Методики конструируются учителем, их содержание составляет материал конкретного учебного предмета. Выполнение диагностических заданий учащимися включено в урок в качестве привычной для них индивидуальной самостоятельной работы. Обработка и интерпретация результатов обычно являются простыми, не требующими от учителя специфических навыков.

Результаты педагогической диагностики дают возможность учителю не только определить общие тенденции развития детей, но и оценить индивидуальный прогресс в развитии. Полученная информация служит основой для совершенствования учебного процесса, для осуществления своевременной коррекции педагогической работы в случае отсутствия положительной динамики у детей. Учитель сможет также организовать дифференцированную работу, оказать помощь отдельным ученикам с учетом их индивидуальных результатов.

Для эффективной реализации программы формирования УУД у младших школьников нужно сочетать проведение психологической и педагогической диагностики в течение всего периода начального обучения. Это даст достоверную картину развития учащихся и позволит вести целенаправленную работу по формированию именно тех УУД, которыми дети еще недостаточно владеют [3].

Рассмотрим технологические приемы конструирования педагогических диагностических заданий. В качестве содержательной основы берутся задания, представленные в учебниках по разным учебным предметам. Любое развивающее за-

дание, направленное на формирование УУД, может одновременно являться и диагностическим при условии его самостоятельного выполнения учащимися без помощи учителя. Детям данное задание предлагается на уроке в качестве обычного упражнения для закрепления знаний, но результаты работы должны фиксироваться не в тетрадях, а на отдельных листах бумаги. Учителю в этом случае будет проще анализировать полученные результаты.

Задания подбираются таким образом, чтобы они выполнялись в письменной форме всеми учащимися класса одновременно, поскольку индивидуальное обследование в устной форме достаточно сложно включить в урок. Желательно, чтобы задание было в тестовой форме, либо в любой другой с краткой и удобной для обработки фиксацией результатов.

Например, для диагностики сформированности регулятивных действий контроля и коррекции учащимся раздаются листы с выполненным заданием, в котором допущены ошибки. На уроке русского языка это может быть текст с орфографическими ошибками на изученные правила, на уроках математики — запись неверного решения задачи или решенных примеров с допущенными вычислительными ошибками. Детям сообщается, что на листах напечатана работа ученика из другого класса или какого-либо сказочного героя, например, Незнайки. Предлагается найти и исправить ошибки. В зависимости от количества найденных учеником ошибок определяется уровень сформированности у него итогового контроля. Учитывается также исправление верных вариантов на неверные. После сбора индивидуальных листов, которые для учителя будут являться диагностическим материалом, можно провести фронтальную проверку результатов, обсудить с учащимися, какие же ошибки были допущены.

Подобная диагностика воспринимается детьми как обычное учебное задание. Она встроена в учебный процесс и не требует

Результаты педагогической диагностики дают возможность учителю не только определить общие тенденции развития детей, но и оценить индивидуальный прогресс в развитии.

дополнительных затрат времени на ее проведение.

Для получения точных данных учителю нужно определить цель диагностики, критерии оценки результатов и выделить уровни сформированности конкретного УУД. Для педагогической диагностики достаточно выделять три уровня: высокий, средний, низкий.

Приведем пример конструирования такого диагностического задания. Для диагностики познавательного логического УУД классификации детям можно предложить учебные задания, в которых объекты нужно разделить на группы и дать названия каждой.

Цель задания: диагностика сформированности познавательного (логического) УУД классификации.

Задание для учащихся (инструкция). Увеличь предложенные числа на 1: 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44. Получился ряд чисел. Распредели их на две группы, напиши названия каждой группы. Найди еще один вариант деления на группы. Запиши его.

Оценка результатов. Правильный ответ: 38, 40, 42, 44 — четные, 37, 39, 41, 43, 45 — нечетные (вариант ответа: делятся на 2 / не делятся на 2). Дополнительный вариант: 37, 38, 39 — в них 3 десятка, 40, 41, 42, 43, 44, 45 — в них 4 десятка.

Критерии оценки: количество найденных вариантов классификации; правильность распределения чисел по группам, правильное определение названий групп.

Уровни выполнения заданий:

✓ *высокий уровень* — ученик нашел два варианта классификации, правильно распределил числа по группам и верно написал названия групп;

✓ *средний уровень* — ученик нашел только один вариант классификации, правильно распределил числа по группам и верно написал названия групп;

✓ *низкий уровень* — ученик нашел только один вариант классификации, но не написал названия групп или допустил ошибки в распределении чисел по группам.

Это задание позволяет не только проверить сформированность действия классификации, но и определить уровень развития действия контроля. При низком уровне контроля ученик распределяет на группы предложенные числа, при высоком уровне — числа, увеличенные на единицу. Можно также оценить степень владения детьми предметным материалом, например, умение выделять различные характеристики двузначных чисел.

При конструировании диагностических заданий важно получить наиболее полную картину достигнутых результатов. Поэтому необходимо дать аналогичные задания в течение недели на другом предметном материале, например, задания по русскому языку, окружающему миру, технологии и т. д.

Наиболее трудно проводить диагностику в 1-м классе, так как не все дети умеют читать и писать, следовательно, возникают трудности при фиксации результатов диагностики. Важно придумать очень короткий и простой для первоклассника способ фиксации, используя цвет, понятные символы, отдельные буквы и цифры.

Например, для диагностики универсального действия классификации можно дать рисунки, числа, буквы и т. п., среди которых нужно найти лишний объект. Под каждым объектом изображается круг определенного цвета. Ученик раскрашивает на своем листочке круг таким же цветом, каким обозначен круг под лишним объектом. Если дети знакомы с цифрами, тогда объекты нумеруются, а ученику предлагается записать номер лишнего объекта.

При обработке результатов учитель может заполнить таблицу с индивидуальными данными учеников. При неоднократном проведении диагностики эта таблица может содержать несколько столбцов в рамках одного учебного предмета либо несколько строк

Для получения точных данных учителю нужно определить цель диагностики, критерии оценки результатов и выделить уровни сформированности конкретного УУД. Для педагогической диагностики достаточно выделять три уровня: высокий, средний, низкий.

Система оценки качества образовательных достижений обучающихся _____

для каждого ученика. В них обозначаются или просто их номера. Приведем примеры даты проведения диагностических срезов двух вариантов таблицы.

Вариант 1

Ф. И. О. ученика	Математика		Русский язык		Окружающий мир		Технология	
	1-й срез	2-й срез	1-й срез	2-й срез	1-й срез	2-й срез	1-й срез	2-й срез
Иванов А.	С	В	В	В	С	В	В	В
Петров С.	Н	С	С	С	Н	Н	Н	С
...								

Вариант 2

Ф. И. О. ученика		Математика	Русский язык	Окружающий мир	Технология
Иванов А.	1-й срез	С	В	С	В
	2-й срез	В	В	В	В
Петров С.	1-й срез	Н	С	Н	Н
	2-й срез	С	С	Н	С
...					

Буквами обозначаются уровни: В — высокий уровень, С — средний уровень, Н — низкий уровень.

Таблица позволяет увидеть динамику формирования универсальных учебных действий каждого ученика. Можно получить данные и по классу в целом, подсчитать количество учеников с высоким, средним и низким уровнем и определив их процентное соотношение.

Конечно, работа по созданию диагностических заданий и обработке результатов их выполнения учащимися достаточно трудоемкая, но именно она позволяет

учителю определять эффективность реализации программы формирования УУД.

Важно понимать, что педагогическая диагностика не является самоцелью. После проведения задания с диагностической целью учитель на этом же уроке или на следующем может сразу провести коррекционную работу, организовав фронтальное обсуждение способа выполнения задания, а затем предложив ученикам поработать над допущенными ошибками.

ЛИТЕРАТУРА _____

1. Как проектировать универсальные учебные действия / под. ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010.
2. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2009.
3. Современные технологии проведения урока в начальной школе с учетом требований ФГОС / под ред. Н. Н. Деменевой. М.: АРКТИ, 2012.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО МАТЕМАТИКЕ



Н. Н. ДЕМЕНЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики,
психологии и предметных методик
начального образования
НГПУ им. К. Минина
nndemeneva@yandex.ru



Т. А. РУНОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры начального образования
НИРО
runova-tata@rambler.ru

В статье рассматриваются проблемы оценки качества обучения математике в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС НОО (Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования). Выполнен анализ результатов тестирования по математике учащихся четвертых классов Нижегородской области. Выделены типы математических заданий, вызвавших у учащихся наибольшие затруднения. Предложены рекомендации учителям по совершенствованию процесса обучения математике.

The problems of assessing the quality of teaching mathematics in primary schools according to the requirements of GEF DOE (Federal State standard of primary education) are regarded in the article. The analysis of the test results for the fourth grade maths students of the Nizhny Novgorod region was fulfilled. The types of mathematical tasks which caused the greatest difficulties among the pupils were marked out. Recommendations for teachers to improve the process of teaching mathematics were suggested.

Ключевые слова: *оценка качества обучения математике, контрольно-измерительные материалы, проверка достижения планируемых результатов*

Key words: *assessment of the quality of teaching mathematics, test materials, test of achievement the expected results*

Одна из задач модернизации российского образования заключается в достижении нового, современного качества дошкольного, общего и профессионального образования. В соответствии с концепцией модернизации госу-

дарство заинтересовано в создании условий для развития свободной, мыслящей, деятельной, социально адаптированной личности, получившей качественное общее образование.

В нормативных документах по вопро-

сам внедрения ФГОС под качеством образования понимается комплексная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Для получения объективной информации о состоянии качества образования учащихся в общеобразовательных учреждениях и системе муниципального образования в целом проводятся мониторинговые исследования, принципами организации которых являются объективность, прозрачность процедур оценки, открытость результатов. Формирование системы оценки качества образования является одним из ключевых приоритетов развития образования в Российской Федерации. Все более широкое признание получает тот факт, что измерение учебных достижений учащихся необходимо не только для целей мониторинга, но и для повышения качества образования.

В апреле — мае 2012 года в рамках реализации проекта Института стратегических исследований в образовании Рос-

Для получения объективной информации о состоянии качества образования учащихся в общеобразовательных учреждениях и системе муниципального образования в целом проводятся мониторинговые исследования, принципами организации которых являются объективность, прозрачность процедур оценки, открытость результатов.

сийской академии образования была проведена экспериментальная проверка модели качества образования в начальной школе в соответствии с ФГОС. В ней участвовали 1702 четвероклассника из 78 классов 27 образовательных учреждений различных регионов Российской Федерации, в том числе

Нижегородской области.

В Нижегородском регионе апробация инструментария оценки качества осуществлялась в соответствии с приказом Министерства образования Нижегородской области от 30 марта 2012 года № 1032 «О проведении мероприятий по доработке, апробации и внедрению инструмента-

рия и процедур оценки качества начального общего образования». Мониторинговые исследования качества образования учащихся 4-х классов проводились под непосредственным руководством Министерства образования Нижегородской области, которое обеспечивало нормативное сопровождение процедуры.

Основной целью итоговой работы стала проверка и оценка способности выпускников начальной школы применять полученные знания для решения разнообразных задач учебного и практического характера средствами математики. Контрольно-измерительные материалы были представлены в форме тестовых заданий закрытого (с выбором ответов) и открытого (с кратким или развернутым ответом) типа. Проверочная работа включала 20 заданий базового и повышенного уровня, на выполнение которых отводилось 45 минут. Содержание заданий позволяло осуществить итоговую оценку достижения планируемых результатов обучения по всем разделам примерной программы по математике, составленной в соответствии с ФГОС: «Числа и величины», «Арифметические действия», «Работа с текстовыми задачами», «Пространственные отношения. Геометрические фигуры», «Геометрические величины», «Работа с информацией (с данными)».

В Нижегородской области итоговые работы по математике выполняло 546 учащихся 4-х классов из 26 классов. В ходе исследования статистических материалов было сформировано представление об уровне овладения учащимися 4-го класса учебным материалом за курс начальной школы по математике в соответствии с требованиями ФГОС 2009 года. Важно отметить, что школьники, которые принимали участие в апробации, не обучались по новым стандартам. Поэтому полученные данные не являлись основанием для оценки качества образования в конкретном образовательном учреждении.

Результаты выполнения итоговых работ представлены по следующим показателям

телям: успешность освоения учебной программы, достижение базового уровня и уровни достижений.

Успешность освоения учебной программы. Обучающиеся Нижегородской области за выполнение итоговой работы по математике набрали 70 из максимально возможных 100 баллов. Средний показатель успешности усвоения учебной программы на 2 % выше, чем в среднем по всем регионам. Диапазон показателя «успешность выполнения работы» по классам весьма широк — от 30 до 90 % от максимального балла. Овладели базовым уровнем и превысили его в среднем обучающиеся 23 классов. На уровне среднего показателя по региону и выше успешно освоили учебную программу по математике учащиеся 15 классов. Выполнено 50 % и менее заданий всей работы обучающимися трех классов (два класса городской школы и один класс сельской школы).

Достижение базового уровня. В апробационных работах по математике использовались два критерия достижения базового уровня:

✓ критическое значение достижения базового уровня (выполнено 50 % заданий базового уровня и более);

✓ перспективное значение базового уровня (выполнено 65 % заданий или более).

Не достигли базового уровня (выполнили менее 50 % заданий) 8 % учащихся, по сравнению с 9 % учащихся суммарно по всем регионам. Выполнили от 50 до 100 % заданий базового уровня (по первому критерию) 92 % учащихся Нижегородской области, по сравнению с 91 % по всем регионам.

По всем критериям выпускники 4-х классов имеют сравнительно высокие достижения базового уровня. Результаты нижегородских школьников по математике выше средних показателей по всем регионам на 1—3 %. Выявлена группа обучающихся, знания и умения которых недостаточны для достижения базового уровня в соответствии с ФГОС второго положе-

ния. По математике число таких школьников незначительно.

Уровни достижений. Система оценки предметных результатов освоения учебных программ с учетом уровневого подхода, принятого в ФГОС, предполагает выделение базового уровня достижений как точки отсчета при построении всей системы оценки и организации индивидуальной работы с обучающимися.

Для описания достижений учащихся установлены пять уровней: базовый, повышенный, высокий, пониженный, недостаточный. По математике наибольшую долю составляют обучающиеся, продемонстрировавшие реальные достижения планируемых результатов повышенного и высокого уровня — 25,1 и 36,4 %. Выпускники с повышенным и высоким индивидуальными уровнями предметных достижений отличаются полнотой освоения планируемых результатов, овладения учебными действиями и сформированностью интересов в области математики. Дети, овладевшие только базовым уровнем, показали знание основного учебного материала и его применение в простых ситуациях. Их доля составляет 22,2 %. Группа обучающихся, предметные достижения которых ниже базового уровня (пониженный и недостаточный уровни), составляют соответственно 12,3 и 4 %. Такие дети нуждаются в специальной диагностике затруднений в обучении и оказании им целенаправленной помощи. В отдельных случаях необходимо провести серьезную коррекционную работу с учащимися по восполнению недостатков в математической подготовке.

Достаточно высокий уровень выполнения итоговых работ по математике является среднестатистическим показателем по региону. Данные по отдельным классам дают возможность выполнить анализ типовых ошибок и затруднений, которые возникали у учащихся при выполнении апробационной итоговой работы. Такой

Для описания достижений учащихся установлены пять уровней: базовый, повышенный, высокий, пониженный, недостаточный.

анализ позволит выявить основные направления совершенствования процесса обучения математике в начальной школе.

Анализ данных, представленных в отчетах нижегородскими школами по результатам мониторинга, а также исследование, проведенное преподавателями кафедры начального образования НИРО, показали, что наибольшие затруднения у учащихся вызывают задания, требующие применения математических знаний для решения практических задач.

Приведем примеры заданий, в которых нужно было сориентироваться в конкретной жизненной ситуации. Не все учащиеся справились с выполнением таких заданий.

✓ Для футбольной команды купили 18 билетов в один купейный вагон. Номера билетов с 1 по 18. В скольких купе разместятся футболисты, если в каждом купе могут ехать 4 человека? Ответ: _____

Учащиеся должны были записать ответ: 5, но часть из них записала ответ: 4 (ост. 2). Это свидетельствует о том, что учащиеся понимают смысл деления с остатком, но испытывают затруднения при ориентировке в конкретной жизненной ситуации.

✓ Бабушка хочет обшить кружевом салфетку прямоугольной формы. Длина сторон салфетки 20 см и 40 см. С помощью какого числового выражения можно вычислить, сколько сантиметров кружев потребуется бабушке?

- 1) $20 + 40$; 2) 20×40 ; 3) $(20 \times 40) + (20 \times 40)$; 4) $(20 + 40) \times 2$

Часть учащихся выбрала второй ответ, то

есть вместо периметра они находили площадь прямоугольника. Следовательно, школьники не смогли определить, какие именно математические знания им необходимы для решения данной задачи.

✓ Петя участвовал в соревнованиях по прыжкам в длину с разбега. Какой из

следующих результатов мог показать Толя? Обведи номер ответа: 1) 20 м; 2) 3 м; 3) 8 м; 4) 25 м.

Часть детей выбрала ответ 25 м. Это свидетельствует об отсутствии у них реальных представлений о величинах, что является следствием недостаточного внимания учителей к организации практических работ по измерению длины и других величин.

Полученные данные говорят о недостаточной реализации компетентностного подхода в процессе обучения математике по стандартам 2004 года (стандартам первого поколения). Реализация ФГОС (стандартов второго поколения) требует от учителя особого внимания к формированию у детей начального опыта применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач. Нужно усилить практическую направленность в обучении математике, учить младших школьников использовать математические знания и умения в различных жизненных ситуациях.

Достаточно трудными оказались для четвероклассников и задания, в которых проверялось достижение не только предметных, но и метапредметных результатов, то есть сформированность универсальных учебных действий.

Приведем примеры таких заданий и рекомендации по подготовке детей к их выполнению.

✓ Впиши следующее число последовательности: 630, 540, 450, 360, ____.

Учащимся нужно было найти определенную закономерность в подборе чисел, выполнив арифметические вычисления. Это задание проверяет умение выполнять логическое действие анализа в применении к математическому материалу.

Для того чтобы младшие школьники научились это делать, нужно предлагать им разнообразные варианты поиска закономерностей, связанных не только с числами, но и с геометрическими фигурами, математическими выражениями, например:

✓ Определи, по какому правилу со-

Реализация ФГОС (стандартов второго поколения) требует от учителя особого внимания к формированию у детей начального опыта применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач.

ставлен каждый столбик выражений. Составь по этому же правилу еще по одному выражению в каждом столбике. Найди значения всех выражений.

$$4588 : 37 \quad 2494 : 58 \quad 240160 : 80$$

$$8712 : 72 \quad 3283 : 49 \quad 560140 : 70$$

$$5798 : 26 \quad 1102 : 29 \quad 720450 : 90$$

✓ *Распредели числа: 120, 580, 301, 423, 52, 17, 40 — на две группы. Запиши название каждой группы.*

В задании проверялось не только умение характеризовать число, но и способность выполнять универсальное действие классификации. Правильным считались следующие варианты: деление чисел на трехзначные и двузначные или на четные и нечетные. Некоторые из учащихся разделили числа на такие группы: 120, 580, 301, 40 (числа с нулем) и 423, 52, 17 (числа без нуля). В этом случае в качестве основания классификации выбран несущественный признак.

На уроках математики важно предлагать школьникам разнообразные задания вида: «Разбей на группы», «Найди лишнее». В качестве математических объектов нужно брать числа, математические выражения, уравнения, геометрические фигуры и др., например:

✓ *Какое число «лишнее»?*

а) 470, 720, 330, 400, 510, 640;

б) 584, 485, 548, 845, 483, 854;

в) 942, 738, 629, 407, 399, 167;

г) 146, 287, 321, 555, 679, 483.

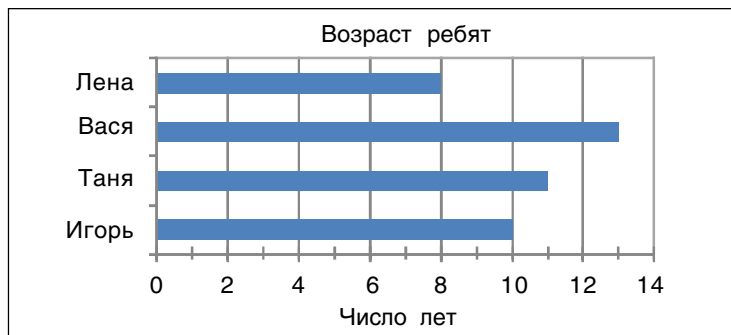
Учителям нужно обратить внимание, что при выполнении заданий на классификацию вида нужно не только осуществлять поиск всех возможных вариантов выполнения задания, но и выделять правильный вариант, в котором выполняется группировка или поиск лишнего математического объекта по существенному признаку.

Достаточно трудными для учащихся оказались задания раздела «Работа с информацией»: чтение и интерпретация таблиц, столбчатых и круговых диаграмм; понимание математических утверждений, содержащих логические связки (например,

«если ..., то ...») и дополнение их по смыслу.

Приведем примеры заданий по этому разделу.

✓ *На диаграмме показан возраст четырех ребят.*

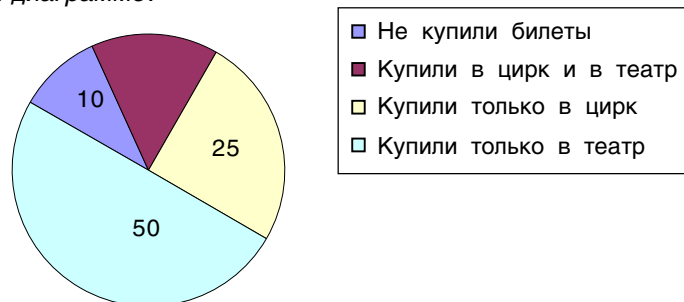


Используя данные диаграммы, ответ на вопрос: «На сколько лет Игорь младше Васи»? Ответ: на _____.

✓ *В таблице дана информация о числе мальчиков и девочек в детском саду «Звездочка» в 2009 и 2010 годах. Числа в двух клетках таблицы были стерты по ошибке. Впиши стертые числа в клетки таблицы и ответь на вопрос: «На сколько больше мальчиков стало в 2010 году, чем в 2009?» Ответ: _____.*

Год	Число мальчиков	Число девочек	Всего
2009	61	59	
2010		60	123

✓ *В четвертых классах всего 100 учащихся. Им предложили купить билеты в цирк и в театр. Данные о числе учащихся, купивших билеты, представлены на круговой диаграмме:*



а) Сколько учащихся купили билеты только в театр? Ответ: _____.

б) Куда больше всего билетов купили четвероклассники? Ответ: _____.

в) Сколько учащихся не купили билеты? Ответ: _____.

Трудности при выполнении таких заданий носят объективный характер, так как раздел «Работа с информацией» является новым в обучении математике в начальной школе, он впервые включен в ФГОС 2009 года. Этот раздел отсутствует в стандарте первого поколения, хотя в некоторых учебниках математики (по стандарту 2004 года) задания из этого раздела включены авторами дополнительно.

Объективными являются и трудности детей при выполнении заданий, связанных с объемными геометрическими телами, так как не во всех действующих учебниках (по стандарту 2004 года) этот материал представлен, но он включен в качестве обязательного в ФГОС по математике 2009 года. Учащиеся должны уметь распознавать, различать и называть геометрические тела: куб, шар, параллелепипед, пирамиду, цилиндр, конус. От школьников требовалось написать название предметов, которые имели заданную геометрическую форму (давалось изображение цилиндра и параллелепипеда). Не все дети справились с этим заданием.

Особое внимание учителям начальных классов нужно обратить и на задания, в которых требуется применять способы действий, отличающиеся от стандартных.

Приведем перечень заданий по различным разделам программы по математике, при выполнении которых учащиеся чаще всего допускали ошибки.

✓ Задания по разделу «Геометрические величины»: вычисление периметра многоугольника; нахождение площади нестандартной геометрической фигуры, составленной из квадратов с заданной длиной стороны или из прямоугольников; применение способа нахождения площади четырехугольника с помощью заданной мерки.

✓ Задания по разделу «Пространственные отношения. Геометрические фигуры»:

распознавание геометрических фигур, выбор геометрических фигур, обладающих свойством, формулировка которого содержит отрицание («не прямоугольник»); нахождение на рисунке, содержащем дополнительные построения, всех треугольников; классификация данных геометрических фигур по самостоятельно выбранному основанию на основе представлений о плоских и пространственных фигурах.

✓ Задания по разделу «Работа с текстовыми задачами»: планирование хода решения и решение текстовой задачи (более двух действий) с учетом всех условий в ходе решения и проверки; понимание практической ситуации, описанной в задаче, ее моделирование, получение результата и его объяснение.

✓ Задания по разделу «Числа и величины»: нахождение ошибок в классификации чисел по заданному основанию; применение знания позиционной записи числа для нахождения всех чисел, обладающих заданными свойствами.

Особое внимание учителям начальных классов нужно обратить и на задания, в которых требуется применять способы действий, отличающиеся от стандартных. Педагогам нужно поддерживать творчество учащихся, предоставляя им возможность находить разные способы решения задач, предлагая нестандартные задания.

Одновременно с тестированием учащихся проводилась оценка профессиональной компетентности учителей начальных классов по математике в режиме интернет-тестирования. Педагогам предлагались задания по математике и методике обучения математике. Наибольшие затруднения вызвали алгебраические и геометрические задания из курса средней школы, что является вполне объяснимым, поскольку в своей профессиональной деятельности учителя практически не сталкиваются с подобными заданиями.

Как и учащиеся, учителя продемонстрировали недостаточную подготовку в применении математики для решения практических задач. Педагоги испытывали труд-

ности в создании математических моделей реальных ситуаций и различных алгебраических и геометрических интерпретаций теоретических фактов или понятий.

По результатам исследования учителям также рекомендовано на уроках математики делать акцент на различные методы выполнения арифметических операций, на обсуждение разных методов решения задач, а не на «рецептуру» и шаблоны решения проблем.

Особое внимание нужно обратить и на

оказание индивидуальной поддержки детям, на выявление особенностей их обучения, их затруднений, на определение типичных ошибок учащихся и их коррекцию, а также дифференциацию учебного материала в соответствии с уровнем подготовки учащихся.

Детальный анализ контрольно-измерительных материалов даст возможность учителям начальных классов совершенствовать свой педагогический инструментарий с учетом требований ФГОС.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева, Л. Л.* Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова [и др.] ; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. — М. : Просвещение, 2009.
2. *Демидова, М. Ю.* Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий : в 2 ч. Ч. 1 / М. Ю. Демидова, С. В. Иванов, О. А. Карабанова [и др.] ; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. — М. : Просвещение, 2009.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ.* — М. : Просвещение, 2010.



РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОБНОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»

А. Ю. ТУЖИЛКИН,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой теории
и методики обучения технологии и экономике НИРО
tau52@yandex.ru

В статье представлены организационно-методические и аналитические материалы, полученные по результатам пробной ГИА выпускников начальных классов по предмету «Технология» в образовательных учреждениях Нижнего Новгорода.

The author of the article presents the organizational-methodical and analytical materials received by results of examinations of graduates of primary classes in a subject «Technology» in educational institutions of Nizhni Novgorod.

Ключевые слова: ГИА, ФГОС НОО, предметная область «Технология и технологическое образование», универсальные учебные действия, образовательная программа, интеграция урочной и внеурочной деятельности, проектная и исследовательская деятельность, кабинет — творческая лаборатория

Key words: GIA, FGOS NOO, a subject sphere «technology and technological education», universal educational actions, educational program, integration of a class and outdoor activity, design and research activity, an office — creative laboratory

С введением нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) и началом его реализации с 1 сентября 2011 года в учебно-воспитательном процессе предусматриваются значительные изменения. Намечилась тенденция качественного совершенствования условий по организации учебно-воспитательного процесса в рамках преподавания всех учебных предметов, в том числе технологии. При сохранении основных положений к содержанию предметов, вариативности, которая обеспечивается разнообразием образовательных систем, учебно-методических комплектов по предметам

Основная задача по реализации содержания учебного предмета «Технология» заключается в «формировании опыта как основы обучения и познания, в осуществлении поисково-аналитической деятельности для практического решения прикладных задач с использованием знаний, полученных при изучении других учебных предметов, в формировании первоначального опыта практической преобразовательной деятельности».

усиливаются требования к методическим подходам по реализации содержания, к формам педагогического взаимодействия и предлагаются новые подходы к условиям и оценке результатов образовательной деятельности.

Сегодняшний результат — это не только предметные знания, умения и навыки детей, кото-

рые заканчивают начальную школу, но и сформированные универсальные общеучебные и метапредметные умения, навыки и способы деятельности. Поэтому основная задача по реализации содержания учебного предмета «Технология» заключается в «формировании опыта как основы обучения и познания, в осуществлении поиско-

во-аналитической деятельности для практического решения прикладных задач с использованием знаний, полученных при изучении других учебных предметов, в формировании первоначального опыта практической преобразовательной деятельности» [1].

Сказанное предполагает, что базовыми составляющими для личностных и предметных результатов по технологии, для формирования универсальных общеучебных действий и метапредметных результатов, обеспечивающих фундамент последующего образования, являются:

✓ «Технология» как учебный предмет основной образовательной программы начального общего образования, предполагающий достижение заданных результатов;

✓ внеурочная деятельность как вариативная часть базисного учебного плана подразумевает организацию художественно-творческой, элементарной проектно-исследовательской деятельности, общественно полезных практик и труда;

✓ возможность школ самостоятельно определять количество учебных часов на учебный предмет «Технология».

Интеграция основного и дополнительного образования, включение младшего школьника в самостоятельную познавательную деятельность путем введения в уроки и дополнительные занятия по технологии активных методов, приемов, форм организации их деятельности должны обеспечить:

✓ получение первоначальных представлений о созидательном и нравственном значении труда в жизни человека и общества, о мире профессий и важности правильного ее выбора;

✓ усвоение первоначальных представлений о материальной культуре как продукте предметно-преобразующей деятельности человека и правил техники безопасности;

✓ приобретение навыков самообслуживания, овладение технологическими приемами ручной обработки материалов;

✓ использование приобретенных знаний и умений для творческого решения несложных конструкторских, художественно-конструкторских (дизайнерских), технологических и организационных задач;

✓ приобретение первоначальных навыков совместной продуктивной деятельности, сотрудничества, взаимопомощи, планирования и организации, а также первоначальных знаний о правилах создания предметной и информационной областей и умений применять их для выполнения учебно-познавательных и проектных, художественно-конструкторских задач.

Выполнение вышеуказанного обеспечит качественное освоение основной образовательной программы начального общего образования не только по технологии, но и по другим учебным предметам.

✓ Основания к проведению и целевые установки пробного ГИА по технологии в 4-х классах

Пробной ГИА по технологии в 4-х классах предшествовало проведенное кафедрой теории и методики обучения технологии и экономике ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» (далее НИРО) анкетирование директоров школ и учителей начальных классов с целью выявления отношения к предметной области «Технология» (более 200 опрошенных), которое показало ряд причин, не позволяющих организовать технологическое образование в соответствии с требованиями внедряемых стандартов. В первую очередь к этим причинам мы отнесли недооценку руководством системы образования и общеобразовательных учреждений, большинством учителей начальных классов, родителями значения предметной области «Технология» в системе на-

чального образования как эффективного средства социализации младших школьников, сопровождающаяся сокращением учебных часов; реальное ухудшение материальной базы: ощущается острая нехватка оборудования, инструмента, материалов, дидактических и учебно-методических средств для изучения технологии; неготовность, невозможность, а иногда нежелание (халатное отношение) учителей к реализации

программы по технологии, организации проектно-исследовательской деятельности и, как следствие, замена уроков технологии другими предметами.

Цели пробных ГИА по технологии в 4-х классах:

✓ разработка контрольно-измерительных материалов (КИМов), соответствующих требованиям ФГОС НОО, и апробирование механизма проведения ГИА по технологии в начальной школе;

✓ определение уровня предметных достижений по технологии по итогам обучения в начальной школе в общеобразовательных учреждениях разного вида;

✓ сравнение уровня предметных достижений по технологии в образовательных учреждениях, где ее ведут специалисты (учителя технологии) и учителя начальных классов (классные руководители);

✓ определение задач, способствующих более успешному преподаванию технологии в начальных классах.

✓ Характеристика контрольно-измерительных материалов

Для тестирования обучающихся 4-х классов по технологии были разработаны единые контрольно-измерительные материалы. Их содержание соответствовало обязательному минимуму содержания начального образования по технологии.

Комплекты контрольно-измерительных материалов по технологии и сопроводительные материалы к ним (инструкции, бланки ответов) состояли из двух час-

Для тестирования обучающихся 4-х классов по технологии были разработаны единые контрольно-измерительные материалы. Их содержание соответствовало обязательному минимуму содержания начального образования по технологии.

тей — А и Б. На выполнение всего задания отводилось два академических часа.

Часть «А» включала в себя тестовые задания. Первые десять вопросов были на знание и понимание материала по содержанию, формируемому из разных разделов по технологии, и с учетом межпредметных связей. Вопросы 11—13 предусматривали углубленное изучение учебного материала с использованием элементов проектирования.

Часть «Б» включала в себя практическое задание с элементами творчества, предусматривающее конструкторско-технологическую деятельность по изготовлению изделия из бумаги и картона.

✓ *Характеристика участников мониторинга*

Для организации и проведения пробных испытаний по технологии были определены и согласованы с Департаментом образования Нижнего Новгорода четыре общеобразовательных учреждения (далее А, В, С, D).

В данные ОУ были направлены информационно-методические материалы — письма НИРО «О проведении пробной аттестации учащихся 4-х классов по технологии».

В данном исследовании приняли участие 176 обучающихся 4-х классов. В школах А (37 человек) и D (45 человек) уроки технологии в начальных классах ведут специалисты (учителя технологии), а в В и С (по 47 человек) — учителя начальных классов (см. таблицу 1).

Таблица 1

Перечень общеобразовательных школ — участников мониторинга по технологии

Образовательное учреждение	Количество детей, принимавших участие в пробных ГИА по технологии	Учителя, ведущие предмет
А	4 «А» — 16 человек, 4 «Б» — 21 человек	Учитель технологии
В	4 «А» — 28 человек, 4 «Г» — 9 человек	Учителя начальных классов
С	4 «А» — 22 человека, 4 «Г» — 25 человек	Учителя начальных классов
D	4 «А» — 21 человек, 4 «В» — 24 человека	Учитель технологии

Успеваемость учащихся начальных классов по технологии, принявших участие в испытаниях, на протяжении четырех лет обучения во всех ОУ хорошая.

Все учителя подтвердили, что они успешно справляются с программным

материалом по технологии, и, проанализировав предложенные КИМы, высказали предположение в пользу задания.

Ниже представлены в виде таблиц результаты тестового задания части «А».

Таблица 2

Результаты тестирования в процентном соотношении от общего количества учащихся, принявших участие в ГИА

Балл	Общее количество учащихся, получивших балл, чел.	Общее количество учащихся, получивших балл, %
5	59	33,5
4	96	54,5
3	20	11,4
2	1	0,6

Таблица 3

Результаты выполнения тестового задания по школам

Балл \ ОУ	A	B	C	D
	количество учащихся, чел.	количество учащихся, чел.	количество учащихся, чел.	количество учащихся, чел.
5	15	10	6	23
4	15	24	22	17
3	7	11	19	5
2	—	2	—	—

В основном вопросы тестовой части не вызвали затруднений у всех учащихся, и практически все ученики справились с предложенным заданием. Средний балл по ее результатам — 4,15.

Большинство учащихся выполнили тестовую часть «А» на «4» и «5» (88 %). При этом необходимо отметить, что количество учеников, получивших оценку «5», значительно преобладает в школах, в которых ведут уроки технологии специалисты, а где учителя начальных классов — оценки «4» и «3». Был и один неудовлетворительный результат.

В таблице 4 представлены результаты выполнения творческого задания части «В».

Таблица 4

Результаты выполнения практической части в процентном соотношении от общего количества учащихся, принявших участие в ГИА

Балл	Общее количество учащихся, получивших балл, чел.	Общее количество учащихся, получивших балл, %
5	54	30,7
4	78	44,3
3	42	23,8
2	2	1,2

Таблица 5

Результаты выполнения творческого задания по школам

Балл \ ОУ	A	B	C	D
	количество учащихся, чел.	количество учащихся, чел.	количество учащихся, чел.	количество учащихся, чел.
5	15	10	6	23
4	15	24	22	17
3	7	11	19	5
2	—	2	—	—

Средний балл по результатам творческого задания — 4,02.

Справились с ним на «4» и «5» 75 % учащихся, у которых уроки ведут специа-

листы. В школах, где уроки ведут учителя начальных классов, результаты творческой работы оказались ниже. Опять-таки были неудовлетворительные результаты.

Таблица 6

**Сравнительные показатели среднего балла выполненных заданий в ОУ,
где уроки ведут специалисты и учителя начальных классов**

	Общие показатели среднего балла	ОУ, где уроки ведут учителя начальных классов	ОУ, где уроки ведут специалисты
Средний балл по результатам тестового задания	4,15	3,8	4,6
Средний балл по результатам творческого задания	4,02	3,8	4,3
Общий средний балл	4,085	3,8	4,45

Из таблиц мы видим, что результаты ГИА по технологии в 4-х классах должны быть выше и «тройка» должна являться, скорее, случайностью, а неудовлетворительные оценки необходимо вообще исключать.

Как показывает сравнение, приведенное в таблице 6, данные достижений учащихся выше в тех ОУ, где уроки технологии ведут специалисты.

Несмотря на достаточно положительные результаты проведенной ГИА, настоящее исследование дает возможность определить задачи, выполнение которых будет способствовать более успешному преподаванию технологии в начальных классах в учреждениях различных типов и видов, и порекомендовать к реализации ряд мероприятий.

✓ При разработке и утверждении вариантов рабочих программ начального общего образования руководителям образовательных учреждений и учителям начальных классов предлагается творчески подойти к решению вопросов по организации учебного процесса по технологии и обеспечению его учебно-методическими материалами.

Современный унифицированный подход к решению образовательных задач в рамках учебного предмета «Технология», с учетом важности его дополнительных составляющих исходя из требований ФГОС НОО позволяет порекомендовать к реализации в школах Нижегородской области вариант организации технологического образования в начальных клас-

сах, представленный на страницах журнала «Нижегородское образование» (№ 2 за 2011 год) в статье «Моделирование технологического-экономического образования школьников в условиях внедрения ФГОС».

Комментируя данную модель, особо хотелось бы обратить внимание на увеличение учебного времени на изучение технологии в урочной форме до двух часов и возможность организации спаренных уроков, особенно в 3-м и 4-м классах. Сдвигание уроков технологии не противоречит санитарным требованиям, так как ученики занимаются различными видами деятельности — от анализа задания до интеллектуально-поисковой деятельности (поиск путей по выполнению заданий) и его практической реализации. Неоднократная смена видов деятельности детей на уроках не позволяет им утомляться. Это обеспечивает продуктивную организацию учебного процесса, разнообразит его различными по характеру творческими заданиями, позволяет получить законченный результат.

✓ Анализ основного содержания курса по технологии в начальной школе показывает, что содержание предмета интегрирует в себе знания по различным учебным дисциплинам:

- знания о видах и свойствах материалов, доступных младшим школьникам;
- основы технологических знаний;
- основы конструкторских знаний и умений.

Кроме того, в начальной школе учащиеся получают элементарные знания

о технике (транспорт, транспортирующие, технологические машины и механизмы, приборы, информационные технические средства). При этом используются знания по математике, русскому языку, литературному чтению, окружающему миру, изоб-

разительному искусству и т. д., что позволяет формировать у детей целостное представление о мире.

Содержание основных изучаемых блоков и тем по технологии представлено на схеме.

Организация технико-технологической деятельности на уроках технологии в начальной школе

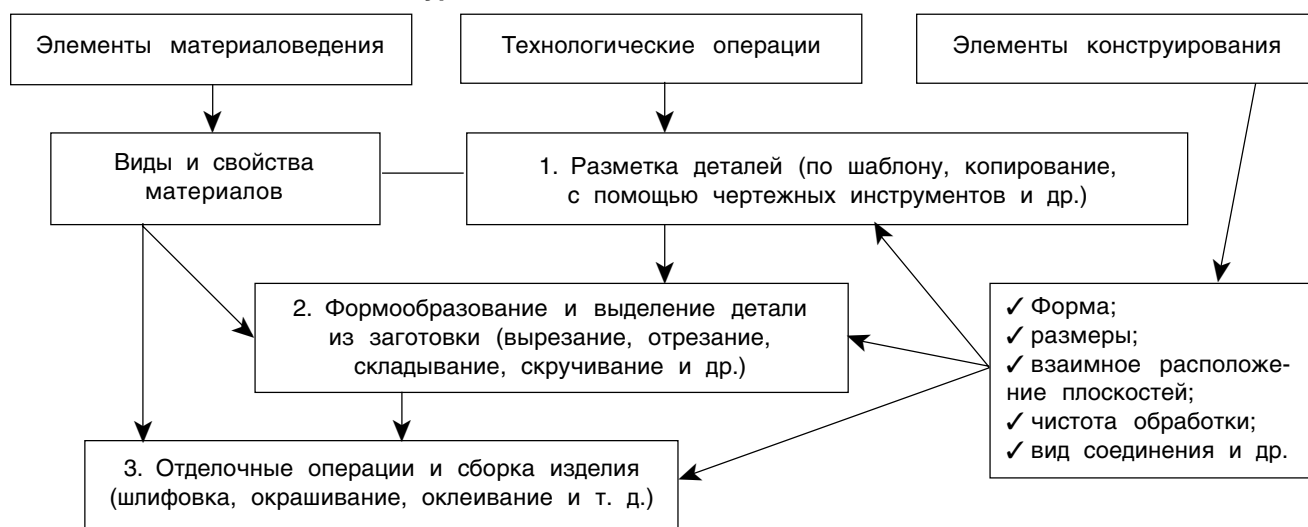


Схема подсказывает основные учебные темы и методику выполнения практических работ. Самые важные первичные материаловедческие, технологические и конструкторские знания и умения ученики приобретают в 1-м и во 2-м классах, поэтому уроки имеют соответствующие темы (например, «Наклеивание мелких деталей», «Ножницы. Приемы работы ножницами», «Приемы вырезания деталей», «Конструкция изделия. Изделие и его детали» и др.). На этих занятиях вопросы по анализу предъявляемых учителем (или данных в учебнике) образцов выстраиваются в логике изучения материалов, конструктивных особенностей и технологии изготовления изделия. Это очень важно для подготовки учеников к выполнению упражнений по элементам проектирования, так как последующая начальная проектная деятельность (3-и и 4-е классы) не

может возникнуть ниоткуда: ее база закладывается в 1-м и во 2-м классах.

Включение в программу раздела «Использование информационных технологий» не противоречит общему содержанию учебного предмета, так как персональный компьютер рассматривается как один из передовых технологий, как инструмент для реализации доступных творческих замыслов.

При этом необходимо обратить внимание на то, что образовательное учреждение (учитель) может брать за основу программу одной из рекомендованных авторских линий и составлять к ней свою рабочую программу, а точнее рабочий тематический план. Но в таком случае возникает вопрос: «По каким учебникам будет работать учитель, если все они относятся к определенной авторской линейке, уже продуманные и грамотно построенные?»

Здесь педагог имеет право включать как один, так и несколько вариантов учебных пособий различных авторских линий, комбинировать их, а также использовать учебные пособия других авторов, не противоречащие содержанию стандартов по технологии.

Отсюда можно сделать вывод, что учителя начальной школы вынуждены иметь достаточную базовую технико-технологическую подготовку, практику работы не только с бумагой и тканями, но и с другими конструкционными материалами, владеть основами графической грамоты и др. Материально-техническая база реализации технологического образования основной образовательной программы начального общего образования должна соответствовать указанному во ФГОС НОО направлениям.

Возможными путями оптимизации перечисленных условий по изучению образовательной области «Технология» учащимися начальной школы могут быть:

✓ появление в штатных расписаниях образовательных учреждений учителей технологии для учащихся начальной школы, способных осуществить переход от изучения элементарных трудовых приемов при работе с материалами по изготовлению изделий к начальному технологическому образованию. В школах с одной

параллелью уроки могут вести как учителя начальных классов, так и учителя технологии среднего звена, прошедшие дополнительную специальную профессиональную подготовку на кафедрах теории и методики обучения технологии и экономике и начального образования НИРО;

✓ организация кабинетов технологии для начальных классов — творческих лабораторий, кабинетов по проектно-исследовательской деятельности учащихся начальных классов, укомплектованных средствами ИКТ, печатными образовательными ресурсами по технологии, а также имеющих фонд дополнительной литературы, включающий в себя научно-популярную литературу, справочно-библиографические и периодические издания, сопровождающие реализацию технологического образования начальной школы.

Таким образом, учебная дисциплина «Технология» и внеурочная деятельность, связанная с предметом, создают возможность для целостного развития личности младшего школьника, что имеет большое воспитательное значение и способствует достижению целевых установок стандарта в виде модели выпускника начальной школы, нашедшего новый смысл в продолжении учебной деятельности на следующей ступени образования и с устойчивой мотивацией на трудовую деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базисный учебный (образовательный) план образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих основную образовательную программу начального общего образования // URL: <http://standart.edv.ru/>.
2. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М. : Просвещение, 2010. — (Стандарты второго поколения).
3. Лутцева, Е. А. Современные требования к урокам технологии в начальной школе (реализация ФГОС начального общего образования): методисту, завучу, учителю и будущему учителю начальной школы / Е. А. Лутцева. — М. : АПК и ППРО, 2011.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2010. — (Стандарты второго поколения).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // URL: <http://standart.edu.ru/>.



КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОНТРОЛЬ КАК СПОСОБ ПРОВЕРКИ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Н. А. ЮРЛОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой
иностраных языков НИРО
jurlova-natalia@rambler.ru

Статья рассматривает проблемы контроля на современном этапе развития; поднимает вопрос о необходимости создания коммуникативно ориентированных проблемных заданий как приема проверки коммуникативной и социокультурной компетенций. Также автор оспаривает возможность использования тестового контроля как способа проверки сформированности социокультурной компетенции обучающихся.

The article tackles the problems of control at the contemporary period of time. Taking into consideration modern linguistic insights the author challenges the question of the possibility of test control as a means of check up of the pupil's socio-cultural competence formedness. The article raises the question of the necessity of communicative problem tasks devising as a means of check up of the pupil's communicative and socio-cultural competences.

Ключевые слова: коммуникативно ориентированный контроль, культурологическая социологизация, социокультурная компетенция, сформированность, ценности, знания, навыки и умения, развитие умений, результат, мотив, цель, формирование идентичности, воспитание уважения и толерантности к представителям других стран, общепланетарное мышление

Key words: communicative control, cultural sociologization, socio-cultural competence, formedness, values, knowledge, skills and abilities, knowledge and skills, skills development, result, motive, aim, identity construction, bringing up of respect and tolerance to the representatives of other cultures, global thinking

Культурологическая социологизация предполагает усиление функций образовательных систем как средства передачи универсальных и национальных культурных ценностей и является одним из приоритетных направлений реформирования образовательных систем и модернизации российского образования. В связи с этим социокультурная компетенция — это одна из основных ключевых компетенций, которая обеспечивает готовность

выпускников различных учебных заведений к адаптации и самореализации в условиях рынка труда современного информационного общества и предполагает способность жить и взаимодействовать в поликультурном мире. Под социокультурной компетенцией понимается совокупность приобретенных духовно-нравственных, художественно-творческих и коммуникативных знаний, навыков, умений и опыта, необходимых для осуществления личност-

ной продуктивной социокультурной деятельности. Формирование социокультурной компетенции включает в себя:

✓ знакомство с национально-культурной спецификой страны / стран изучаемого языка;

✓ развитие умений выделять общее и специфическое в культуре и истории изучаемых стран, анализировать их культуру и сравнивать между собой, находить точки соприкосновения, делать обобщения;

✓ развитие умений конструктивно отстаивать собственные позиции и представлять свою страну и ее культуру;

✓ воспитание уважения и толерантности к представителям других стран, готовности к диалогу культур;

✓ формирование гражданской, национальной, общечеловеческой идентичности личности и воспитание патриотизма, а также общепланетарного мышления.

Знакомство с национально-культурной спецификой страны / стран изучаемого языка осуществляется, как правило, путем чтения, аудирования и просмотра культуроведческих видеоматериалов. Контроль же в основном направлен на проверку понимания прочитанных / прослушанных / просмотренных текстов и носит тестовый характер. Основная цель тестовых заданий в данном случае — проверить понимание прочитанного / прослушанного / просмотренного и измерить

Знакомство с национально-культурной спецификой страны / стран изучаемого языка осуществляется, как правило, путем чтения, аудирования и просмотра культуроведческих видеоматериалов.

уровень сформированности коммуникативных умений чтения / аудирования, но они вряд ли носят аутентичный характер, так как степень их соответствия реальным жизненным ситуациям минимальна. Мы смотрим фильмы, читаем или слушаем тексты, чтобы получить удовольствие, информацию для ее дальнейшего анализа, обсуждения, формирования собственной точки зрения по затронутой проблеме, составить резюме по фильму и книге, законспектировать лекцию, побеседовать по предложенной теме / проблеме и соз-

дать собственный текст на основе полученной информации.

Кроме цели и результата, любые обучающее чтение и аудирование имеют еще и мотив, который подразумевает коммуникацию, общение. В реальной жизни происходит одновременное функционирование видов речевой деятельности и аспектов языка. При осуществлении тестового контроля рецептивных видов речевой деятельности аудирование (АУ) и чтение (Ч) рассматриваются дискретно от говорения (Г) и письма (П), но это вряд ли возможно в реальной действительности. Исходя из этого, необходимо сделать вывод, что тестовый контроль возможен при осуществлении проверки понимания прочитанного / прослушанного / просмотренного, но он не является коммуникативно ориентированным, то есть данный вид контроля не направлен на проверку сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, которая выступает на современном этапе интегративной целью обучения иностранному языку и никак не проверяет сформированность социокультурной компетенции, которая заключается в самоопределении и самоидентичности личности, в готовности к конструктивному участию в диалоге культур, в социокультурной непредвзятости.

Все вышесказанное свидетельствует о необходимости разработки коммуникативно ориентированных проблемных заданий, направленных на проверку сформированности как иноязычной, так и социокультурной коммуникативной компетенции.

Рассмотрим возможные приемы когнитивного и социокультурного развития школьников на примере работы с одним из фрагментов видеofilmа «Introducing Great Britain» («Представляя Великобританию»). Он начинается с видеофрагмента, посвященного знакомству со столицей Шотландии — Эдинбургом. Перед началом просмотра можно провести мозговой штурм, так называемый «разогрев», попросив учащихся ответить на вопрос: «What associations come to your mind when you think

of Scotland?» («Какие ассоциации приходят к вам на ум, когда вы думаете о Шотландии?»). После того как учащиеся ответят на вопрос учителя, можно предложить им другой, связанный с национальными символами Шотландии. Если ученики затрудняются ответить на вопрос или называют не все символы, можно предложить им прочитать в группах тексты, отражающие данную тематику, и попросить поделиться полученной информацией со своими одноклассниками. Данный вид работы будет способствовать развитию познавательных, коммуникативных и регулятивных умений старшеклассников, углублению их общеобразовательного кругозора, развитию таких качеств личности, как социокультурная наблюдательность и непредвзятость. Можно также предложить учащимся сравнить геральдический герб Шотландии и России, попытаться найти то общее, что нас объединяет, и то специфическое, что может стать источником недопонимания и привести к конфликтам. Задания, предлагаемые авторами фильма после его просмотра, носят тестовый характер и направлены на проверку понимания.

Для того чтобы придать работе с видеофрагментом коммуникативно ориентированный, деятельностный и аутентичный характер, можно попросить учащихся вспомнить легенды, связанные с королем Артуром и рыцарями Круглого стола, так как в фильме упоминается о них, и спросить их о том, какая легенда произвела наиболее сильное впечатление и почему. Следующее задание может быть связано с нахождением подобных легенд в родной культуре и культурах других стран, что способствовало бы проникновению в чужую культуру и историю, лучшему осознанию своей культуры и истории, мировой культуры, формированию самоидентичности личности и гражданской позиции обучающихся, воспитанию патриотизма, уважения к представителям других культур. Процесс обучения культуре целесобразно строить от развития умений извлекать культуроведческую информацию

о стране изучаемого языка при помощи рецептивных видов речевой деятельности (АУ, Ч) к развитию умений анализировать, сравнивать, выделять общее и специфическое в соизучаемых странах, представлять свою культуру при помощи продуктивных видов речевой деятельности (Г, П).

Таким образом, по окончании работы с видеофрагментом можно предложить обучающимся назвать те достопримечательности, которые они хотели бы посетить, с объяснением их выбора. Можно также попросить учеников найти что-то подобное в России и сравнить наши достопримечательности и Эдинбурга, проанализировать их состояние, уход за ними, объяснить различия, если таковые имеются. После просмотра фильма есть возможность задать вопрос учащимся о нашем отношении к историческим памятникам: такое ли оно бережное, как в Великобритании, и в чем причина нашего невнимательного отношения к историческому достоянию страны?

Процесс когнитивного и социокультурного развития обучающихся можно изобразить в виде следующей схемы, которая представляет собой процесс получения культуроведческой информации, ее обработки и выполнения системы коммуникативно ориентированных заданий, направленных на расширение общеобразовательного кругозора, воспитания определенных качеств личности, на развитие психических функций, обучающихся и т. д.

В данном случае контроль будет носить аутентичный, коммуникативно ориентированный и деятельностный характер. Рецептивные виды речевой деятельности (АУ, Ч) и их проверка будут осуществляться в непосредственной связи с продуктивными (Г, П), как это происходит в реальной действительности.

Чтение текстов, а далее пересказ полученной информации друг другу будут способствовать развитию познавательных, коммуникативных и регулятивных умений старшеклассников, углублению их общеобразовательного кругозора, развитию таких качеств личности, как социокультурная наблюдательность и непредвзятость.

Культуроведческая информация



ЛИМИТИРУЮЩИЙ ФАКТОР В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД



А. И. ОРЛОВ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физической культуры
и спорта Волжского филиала МАДГТУ
san-04@rambler.ru



А. А. ЛУКУТИН,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры боевой подготовки
Нижегородской академии МВД РФ
lukutin66@mail.ru



Н. Н. УСТЮЖАНИН,
старший преподаватель кафедры боевой
подготовки Нижегородской академии
МВД РФ
anchousnik@rambler.ru



К. Н. ДОРОНИН,
соискатель кафедры физической
культуры и спорта
ЧГУ им. И. Н. Ульянова
kiril-doronin@mail.ru

В данной статье рассмотрены профессиональная компетентность и педагогический процесс ее формирования как сложные динамически развивающиеся системные образования, а также выявлен с учетом основных положений системного подхода лимитирующий фактор, обуславливающий формирование и структурную устойчивость профессиональной компетентности курсантов вузов МВД.

Professional competence is considered as a dynamically developing complex system. Taking into account the basic principles of system approach the limiting factor causing formation and structural stability of professional competence of MIA academies cadets was determined.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, системный подход, внешний, внутренний и лимитирующий факторы, моделирование профессиональной деятельности*

Key words: *professional competence, system approach, external, internal and limiting factors, professional activity modeling*

Перемены, происходящие в настоящее время в России, все отчетливее обостряют проблему подготовки специалистов высокого уровня и обуславливают необходимость смены парадигмы профессионального образования [5]. Многими специалистами отмечается, что в изменяющихся условиях социального развития качество обучения должно определяться не столько теоретической подготовленностью выпускника, сколько его способностью к практической деятельности на основе усвоенных теоретических знаний, то есть его профессиональной компетентностью [10; 12].

Обобщение результатов исследований, проведенных в области компетентностного подхода, позволило уточнить, что компетентность представляет собой функциональное понятие [4] и характеризует способность к выполнению

какой-либо деятельности [2].

С точки зрения деятельностного подхода профессиональная компетентность может быть рассмотрена как способность [6; 12] или готовность [9; 11] к решению профессиональных задач.

Общепризнанно, что каждый вид деятельности включает в свое содержание структурные элементы, отличающиеся направленностью на решение отдельных частных задач. В свою очередь, частные виды деятельности также обладают определен-

ным внутренним содержанием и состоят из видов деятельности, решающих еще более частные задачи. В соответствии с этим содержание профессиональной компетентности представляет собой взаимодействие частных видов компетентностей, которые, в свою очередь, содержат в себе еще более частные компетентности. Другими словами, профессиональная компетентность как функциональная характеристика выстроена по иерархическому принципу и содержит в себе более частные компетентности, выступающие в качестве структурных элементов.

При определении содержательного наполнения профессиональной компетентности Т. В. Михеева [8] отмечает, что она хоть и является результатом обучения, но все-таки не тождественна «прохождению курса обучения». По ее мнению, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его личностного роста, самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Проведенными исследованиями было установлено, что высокий уровень развития знаний, умений и навыков далеко не всегда обеспечивает социально приемлемые результаты деятельности [13; 16]. Поэтому компетентность проявляется и анализируется в ходе конкретной практической деятельности здесь и сейчас [8].

Из вышесказанного следует, что профессиональная компетентность представ-

Каждый вид деятельности включает в свое содержание структурные элементы, отличающиеся направленностью на решение отдельных частных задач.

ляет собой сложное многоуровневое системное образование, характеризуется динамическим характером и формируется в ходе практического опыта.

Безусловно, выявление сложного иерархического строения профессиональной компетентности, его динамического характера и условий формирования само по себе, без применения конкретной трудовой деятельности, не имеет особого практического значения. В каждом конкретном случае необходимо определение содержательного наполнения профессиональной компетентности.

Анализ психолого-педагогической и служебной литературы позволил нам определить, что эффективность выполнения профессиональных задач сотрудниками ОВД во многом определяется сформированными компетентностями по тактико-специальной, оперативно-розыскной, криминалистической, огневой и физической подготовке, а также по административному и уголовному праву. Именно системное взаимодействие сформированных знаний, приобретенных умений и способов деятельности по данным видам профессиональной подготовки определяет эффективность выполнения сотрудниками ОВД возложенных служебных обязанностей по поддержанию общественного порядка и нейтрализации криминальных элементов.

Для выявления факторов, способствующих формированию профессиональной компетентности курсантов вузов МВД как сложного, многоуровневого, динамически развивающегося системного образования, на наш взгляд, представляется логичным использование системного подхода.

Несомненно, что в последнее время в педагогических исследованиях данный подход приобретает все большую популярность. Однако рассмотрение педагогического процесса только лишь с позиций целостности и единства компонентов является неоправданным, так как не позволяет в достаточной степени определить особенности протекания процессов преобразования, обеспечивающих трансформа-

цию цели обучения в желаемый результат. Согласно положениям данного подхода, окружающая нас действительность представляет собой систему систем, где каждый ее элемент одновременно выступает

в двух качествах: как структурный элемент системы и как сложное системное образование. Во-первых, профессиональная компетентность как желаемый результат обучения одновременно может быть рассмотре-

на как сложное системное образование и как структурный элемент специально организованной педагогической системы. Во-вторых, логично предположить, что функционирование системы в целом и отдельных ее элементов определяется одними и теми же факторами. Другими словами, функционирование процесса формирования профессиональной компетентности как педагогической системы и развитие профессиональной компетентности как системного образования детерминируются одними и теми же факторами.

Известный исследователь П. К. Анохин отмечает, что возникновение и функционирование систем различной природы происходят под действием множества факторов, и выделяет среди них внешние и внутренние [1]. Традиционно в теории профессионального образования под внешними факторами принято понимать изменяющиеся условия социального развития. В настоящее время, в частности, к ним можно отнести документы Болонского процесса, обусловившие введение новых требований Госстандарта по образованию. Под внутренними факторами следует рассматривать разницу потенциалов на «входе» и «выходе» педагогической системы. «Вход» определяется совокупностью элементов, благодаря соединению которых протекает процесс и которые в этом процессе претерпевают изменения; в качестве «выхода» может рассматриваться результат (продукт) данного процесса, а его эффектив-

Профессиональная компетентность как желаемый результат обучения одновременно может быть рассмотрена как сложное системное образование и как структурный элемент специально организованной педагогической системы.

ность определяется отношением между «входом» и «выходом» [7]. Применительно к педагогическому процессу формирования профессиональной компетентности это следует понимать как разницу между состояниями знания и незнания, умения и неумения. Если внешние факторы обуславливают необходимость возникновения педагогической системы формирования профессиональной компетентности, то внутренние определяют ее функционирование. Так, если в процессе обучения озвученное педагогом сообщение не снимает неопределенности (когда обучающимся уже известно, о чем говорит педагог, или же им не хватает знаний для осмысления получаемых сведений), то внутри системы не происходят процессы преобразования, так как разница между «входом» и «выходом» педагогической системы не изменяется. Формально данная система существует и ей присущи все внешние признаки педагогического процесса (участники образовательного процесса, содержание обучения, социально-материальная среда и т. д.). Однако ее функционирование невозможно, так как не приводит к изменению компетентности обучающихся.

Наряду с обозначением внешних и внутренних факторов, обуславливающих возникновение и функционирование сложно организованных системных образова-

ний (к которым, несомненно, относятся и профессиональная компетентность как системное образование и педагогическая система ее формирования), особое

значение имеет определение возможности системы сохранять структурную устойчивость. Изучая функционирование комплекса параллельно разворачивающихся процессов, Т. В. Робертсон пришел к выводу о том, что во всякой системе взаимосвязанных процессов какой угодно природы тот процесс, который обладает специфически наименьшей скоростью, определяет течение остальных [15]. Это происходит

таким же путем, как и на производстве, когда самая медленная из всех операций технологического процесса определяет дневное количество окончательного продукта. Из сказанного следует, что в цепи процессов есть один идущий медленнее, чем прочие, так что весь цепной ряд событий, взятый в целом, замедляется в соответствии с этой главной реакцией. Выдающийся отечественный ученый А. А. Богданов, изучая функционирование комплекса параллельно разворачивающихся процессов, сформулировал «закон наименьших». Его суть заключается в том, что степень прочности всей цепи определяется степенью прочности наименее прочного ее звена. По его мнению, именно данный лимитирующий фактор определяет устойчивость всей системы [3]. В нашем случае данную устойчивость следует понимать, во-первых, как устойчивость системного взаимодействия сформированных ранее знаний, умений и способов деятельности (частных компетентностей), обеспечивающих решение профессиональных задач; во-вторых, как устойчивость педагогической системы к достижению запланированного образовательного результата.

Необходимость выявления данного фактора при формировании профессиональной компетентности позволяет определить средства его нивелирования и возможность использования соответствующей методики в обучении курсантов вузов МВД. Для этого на базе Нижегородской академии МВД РФ был проведен констатирующий эксперимент, основная цель которого заключалась в определении лимитирующего фактора, управляющего временными соотношениями становления профессиональной компетентности. Содержание констатирующего эксперимента предполагало пробное участие испытуемых в специально разработанном ситуационном тренинге по моделированию фрагментов предстоящей деятельности. Для этого из числа курсантов четвертого курса была сформирована опытная группа. Основу тренин-

В цепи процессов есть один идущий медленнее, чем прочие, так что весь цепной ряд событий, взятый в целом, замедляется в соответствии с этой главной реакцией.

га составил комплекс учебно-проблемных заданий (УПЗ), включающий в себя:

✓ набор типовых (базовых) условий развития инсценируемой ситуации (условия разработаны на основе изучения более 2000 реальных случаев и отвечают требованиям рабочих учебных программ дисциплин, по которым ведется оценка знаний курсантов вузов МВД);

✓ набор дополнительных (вводных) заданий, определяющих направление и содержание развития инсценируемых событий.

В ходе решения УПЗ испытуемые ставились в условия, в которых требовалось продемонстрировать в едином комплексе все сформированные ранее знания, умения и навыки по отдельным составляющим профессиональной деятельности, а также выполнить действия, необходимые для использования и применения огнестрельного оружия, специальных средств, физической силы в конкретных ситуациях. В инсценировке предусматривалось взаимодействие с различными категориями имитаторов: правонарушителями, другими сотрудниками правоохранительных органов, свидетелями, журналистами, потерпевшими и др.

В ходе испытаний проверялись:

✓ административно-правовые знания, навыки и умения при квалификации и пресечении правонарушений и иных опасных посягательств в моделируемых условиях;

✓ тактика организации безопасного одиночного поведения в экстремальной ситуации и взаимодействия с коллегами;

✓ правомерность и адекватность действий на всех этапах решения УПЗ;

✓ тактика обращения с гражданами, умение применять физическую силу (боевые приемы борьбы (БПБ)), специальные средства, огнестрельное оружие;

✓ уровень развития профессионально важных двигательных физических качеств;

✓ навыки оказания первой медицинской помощи.

Особо хотелось бы отметить, что все курсанты на момент прохождения испытаний имели положительные оценки по всем изученным учебным дисциплинам. Однако после проведения ситуационного тренинга было выявлено, что в среднем 98,4 % испытуемых не справились с решением данных заданий. Причем, как выяснилось при анализе полученных результатов, основной причиной невыполнения УПЗ явилась

Традиционный подход к организации физической подготовки курсантов вузов МВД приводит к тому, что в будущем только третья часть из предпринятых попыток силового задержания будет реализована.

неспособность испытуемых к практическому выполнению БПБ в условиях, приближенных к реальным. Как выяснилось далее, несмотря на то что курсанты имели положительную оценку по демонстрации БПБ (что предусмотрено рабочей программой по физической подготовке курсантов вузов МВД [14]), коэффициент их реализации составил в среднем 0,27 условных единиц. Другими словами, традиционный подход к организации физической подготовки курсантов вузов МВД приводит к тому, что в будущем только третья часть из предпринятых попыток силового задержания будет реализована. Для будущего сотрудника ОВД это станет не только одной из основных причин невозможности выполнения возложенных на него профессиональных задач в полном объеме, но и обернется возникновением угрозы получения травм и ранений при выполнении служебно-боевых заданий.

Обобщение результатов анализа психолого-педагогической литературы по проблемам компетентностного и системного подходов, а также проведенного констатирующего эксперимента дает основание сделать следующие выводы.

✓ Исходя из того, что профессиональная компетентность рассматривается многими специалистами как сложно организованное, многоуровневое, динамически развивающееся системное образование, видится логичным при определении меха-

низмов ее развития опираться на положения системного подхода.

✓ На процесс формирования профессиональной компетентности как педагогической системы и профессиональной компетентности как системного образования, получаемого в результате образовательного процесса, оказывают влияние три группы факторов. Если внешние факторы определяют цель, а внутренние — содержание образовательного процесса, то лимитирующий фактор детерминирует скорость становления формируемого системного образования (профессиональную компетентность) и структурную его устойчивость (как способность осуществлять деятельность). Выявление данного фактора представляет собой отдельную проблему в теории и практике профессионального обучения. Ее решение позволит не только оптимизировать образовательный процесс

в учреждениях профессионального образования, но при определенных условиях создаст предпосылки к развитию структурных элементов профессиональной компетентности как сложного системного образования.

✓ В настоящее время лимитирующим фактором в становлении профессиональной компетентности курсантов вузов МВД является такой структурный элемент, как сформированность БПБ. Традиционно применяемые средства их формирования и формы контроля не соответствуют изменившимся условиям социального развития. Все отчетливее осознается необходимость закладывать в образовательный процесс ряд условий, способствующих повышению надежности их выполнения, что предполагает организацию процесса физической подготовки курсантов вузов МВД с учетом положений теории надежности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аверьянов, А. Н.* Системное познание мира / А. Н. Аверьянов. — М. : Политиздат, 1985. — 263 с.
2. *Алиев, С. Н.* Научно-педагогические основы формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков в педуниверситетах Республики Таджикистан (на примере английского языка) : автореф. дис. ... докт. пед. наук / С. Н. Алиев. — Душанбе, 2009. — 53 с.
3. *Богданов, А. А.* Тектология: Всеобщая организационная наука / А. А. Богданов. — Л. : Книга, 1925. — 304 с.
4. *Галимзянова, И. И.* Педагогическая система формирования иноязычной компетентности будущих инженеров : автореф. дис. ... докт. пед. наук / И. И. Галимзянова. — Казань, 2009. — 34 с.
5. *Каташев, В. Г.* Педагогика высшей школы : учеб. пособие / В. Г. Каташев, Л. И. Соломко, Г. У. Матушанский, О. В. Захарова, Л. И. Тарарина. — Казань : Изд-во КГТУ, 2005. — 395 с.
6. *Косянова, О. М.* Интегративный подход к формированию профессиональной коммуникативной компетентности студентов правовых специальностей : автореф. дис. ... докт. пед. наук / О. М. Косянова. — М., 2008. — 49 с.
7. *Лазарев, В. С.* Психология стратегических решений / В. С. Лазарев. — М., 1994. — 82 с.
8. *Михеева, Т. В.* Совершенствование профессиональной компетентности учителя русского языка полиэтнической школы : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Т. В. Михеева. — М., 2009. — 45 с.
9. *Норкина, П. С.* Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих лингвистов-переводчиков : дис. ... канд. пед. наук / П. С. Норкина. — Владивосток, 2011. — 240 с.

10. *Петрова, С. М.* Формирование ИКТ-компетентности будущего учителя в современных условиях / С. М. Петрова // Естественнаучное образование в вузе: проблемы и перспективы : сб. тр. Всерос. науч.-метод. конф. — Самара : СГАСУ, 2006. — С. 333—336.
11. *Поштарева, Т. В.* Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Т. В. Поштарева. — Владивосток, 2009. — 46 с.
12. *Темербекова, А. А.* Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук / А. А. Темербекова. — М., 2009. — 40 с.
13. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. — М. : Педагогика, 1989. — 206 с.
14. Физическая подготовка: примерная программа для образовательных учреждений МВД России // ЦИиНМОКП МВД России. — М., 1999. — 30 с.
15. *Robertson, T. B.* The Chemical Basis of Growth and Senescence / T. B. Robertson. — Philadelphia ; London, 1923.
16. *Witting, H.* Humanismus Antuguirte Konseption oder Anspruch / H. Witting // Pedagogische Rundschau. — 1985. — Sg. 39 — № 6. — P. 705—719.

Интерпретирование произведений искусства как учебная деятельность в школе: монография / Сост. и науч. ред.: Л. В. Шамрей, М. И. Шутан. 2012. 282 с.

В монографии представлены теория и опыт изучения произведений искусства, которые позволяют модернизировать методику преподавания литературы, изобразительного искусства, музыки, МХК в школе и совершенствовать качество обучения на основе более широкого использования интерпретационной деятельности учащихся.

Издание адресовано студентам-филологам, учителям, аспирантам, преподавателям методики литературы в вузах и системе повышения квалификации учителей, а также преподавателям других гуманитарных дисциплин.

Духовно-нравственное развитие дошкольников на основе народного художественного творчества: учебно-методическое пособие / Под ред. Г. Г. Григорьевой. Часть I. 2012. 220 с.

В учебно-методическом пособии представлена система воспитательной работы с детьми дошкольного возраста на основе народного декоративного искусства, направленной на решение актуальной проблемы духовно-нравственного развития детей, в соответствии с положениями современных нормативных документов, в частности ФГТ к дошкольному образованию.

Издание адресовано педагогам дошкольных образовательных организаций, студентам профильных факультетов, родителям.

Социальное партнерство школы и семьи как условие сохранения и укрепления здоровья детей: формы и методы работы: пособие для педагогов. Часть II / Науч. рук. и отв. ред. О. С. Гладышева; сост. О. С. Гладышева, В. А. Малинин; ГБОУ ДПО «Нижегор. ин-т разв-я обр-я». 2012. 95 с.

Во второй части пособия для педагогов представлены разнообразные формы и методы организации взаимодействия образовательных учреждений с семьями обучающихся в направлении здоровьесбережения. Предложенные материалы могут быть использованы как в системе психолого-педагогического просвещения родителей, так и в совместной с ними практической деятельности ОУ по сохранению и укреплению здоровья детей.

Пособие адресовано учителям, классным руководителям, организаторам воспитательной работы, а также специалистам системы образования, реализующим в школе функции управления.



Слово аспиранту



СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ГЕНЕЗИС И СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ

И. А. КУРБЕЕВА,
аспирант АПКипПРО (Москва)
kuririn@mail.ru

В условиях информатизации сферы иноязычного образования и введения новых образовательных стандартов смешанное обучение становится важной составной частью учебного процесса. В данной статье раскрывается сущность исследуемого понятия и описан зарубежный и отечественный опыт в области указанного вида обучения.

In the conditions of informatization the sphere of foreign-language education and introduction of new educational standards the mixed training becomes an important component of the educational process. The author of the article describes the essence of the concept, reveals the foreign and domestic experience in the area of this specified type of training.

Ключевые слова: *смешанное обучение, очное обучение, дистанционное обучение, модели обучения, детское сетевое сообщество*

Key words: *the mixed training, full-time studing, distance learning, training models, children's network community*

Одной из приоритетных задач современного общества, в соответствии со Стратегией инновационного развития Российской Федерации до 2020 года, является формирование «инновационного человека», способного к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, готового работать самостоятельно и в команде в условиях сильной конкуренции и т. д. При этом свободное владение иностранными языками, включая способность к уверенному бытовому, деловому и профессиональному общению

на них, выделяется как одна из главных ключевых компетенций современного специалиста. В связи с этим в настоящее время серьезно повышаются требования к результатам освоения образовательных программ по иностранным языкам на всех ступенях образования. В условиях информатизации сферы образования и введения новых Федеральных государственных образовательных стандартов актуальной составляющей современной системы обучения иностранным языкам становится *смешанное обучение* (blended learning). С учетом специфики изучения данного предме-

та в школе (необходимости формирования коммуникативной компетенции при двух часах в неделю в начальных классах и трех часах — в среднем и старшем звеньях) именно объединение технологий традиционного и электронного обучения наилучшим образом отвечает целям обучения школьников иностранным языкам.

Исследования в области смешанного обучения начались в начале XXI века. Многочисленные публикации зарубежных (К. Мэнтиля (2001), П. Валиатан (2002), Г. Синг (2003), М. Рис, Б. Локи (2005), Г. Оттэ и С. Зорг (2005), Э. Пичано (2005—2007), Ф. Мейдос (2007), Н. Воган и Р. Гарисон (2006), Д. Х. Лим, М. Морис, В. Каприц (2007), С. Ластер, и др.) и отечественных ученых (Ю. И. Капустин (2007), М. С. Орлова (2009), В. И. Омельченко (2011), А. Л. Назаренко, С. В. Титова, В. А. Фандей (2012) и др.) свидетельствуют о том, что в настоящее время идея смешанного обучения становится одним из центральных объектов методических исследований.

В зарубежной науке за последнее десятилетие накоплен значительный теоретический багаж в области смешанного обучения студентов высших учебных заведений: описаны проблемы развития (А. Г. Пичано (2006), модели (П. Валиатан (2002), Х. Синг (2003), Д. Сакс (2007)), стратегии и методы (М. Рис, Б. Локи (2005)), преимущества и недостатки (С. Р. Грэхам (2005), К. А. Мейер (2007)) данного вида обучения, а также проведен анализ образовательных результатов (Д. Х. Лим, М. Л. Моррис, В. Каприц (2007)) и т. д. Практический опыт представлен в исследованиях Р. С. Ларсона, М. Э. Мурей (2008), Э. Г. Пичано, Р. В. Штайнера (2008) и др. Работы, отражающие опыт использования смешанного обучения в общеобразовательных учреждениях различного типа (Э. Г. Пичано и Д. Симэн (2007), А. Г. Пичано, Р. В. Штайнер (2008) и др.), стали появляться совсем недавно и касаются, главным образом, предметов естественно-научного цикла.

В нашей стране смешанное обучение впервые получило широкое освещение в рамках Всероссийского научно-методического симпозиума «Смешанное и корпоративное обучение — 2007» [6]. Материалы выступлений участников были посвящены различным проблемам: развитию технологий E-learning в России (А. В. Могилев (2007)); формированию эффективной стратегии смешанного корпоративного обучения (Е. В. Тихомиров (2007)); организации смешанного обучения химии студентов нехимических специальностей педвузов (Н. О. Минькова (2007)); реализации смешанного обучения на основе сетевого взаимодействия с информационно-обучающей средой колледжа (М. Б. Стрюков, В. Ф. Кравченко (2007)); использованию технологий смешанного обучения в системе повышения квалификации специалистов (М. И. Коваленко, Т. Ш. Шихнабиева (2007)) и т. д. В рамках симпозиума появился первый опыт использования в нашей стране смешанного обучения в общеобразовательных учреждениях (О. Б. Богомолова, Е. В. Богачева, А. А. Зубрилин, С. И. Ольховский и др.). При этом необходимо отметить, что статьи участников симпозиума были посвящены, главным образом, вопросам использования данного вида обучения на старшей ступени среднего образования в рамках профильных курсов.

В последние годы появился ряд отечественных научных исследований, решающих проблемы смешанного обучения для неязыковых высших учебных заведений. Разработаны теоретические и организационно-педагогические основы смешанного обучения студентов вузов технического профиля (Ю. И. Капустин (2007)); структурно-логическая модель развития информационно-аналитической компетентности будущего офицера-инженера (В. И. Омельченко (2011)); система смешанного обучения объектно-ориентированному программированию, позволяющая развивать про-

В настоящее время идея смешанного обучения становится одним из центральных объектов методических исследований.

фессионально значимые коммуникативные качества личности будущих специалистов в области администрирования информационных систем (М. С. Орлова (2009)).

В сфере обучения иностранным языкам также уже накоплен некоторый опыт в области смешанного обучения. Для языковых вузов описаны теоретико-прагматические основы использования форм смешанного обучения иностранному языку (В. А. Фандей (2012)); внедрены в практику обучения курсы «История Британии» (А. Л. Назаренко) с превалирующим очным компонентом и «Американская культура сегодня» (С. В. Титова) [8], знакомящий студентов с современной жизнью Америки, особенностями национального характера, образа жизни, традиций и устоев.

Примером реализации смешанного обучения иностранному языку на средней и старшей ступенях общего образования является система дистанционного обучения «Интернет-школа “Просвещение.ru”», в рамках которой обучение ведется с использованием учебников издательства, входящих в Федеральный перечень и рекомендованных (допущенных) Министерством образования и науки РФ к использованию в образовательном процессе общеобразовательных учреждений. Дистанционный компонент в рамках данного про-

екта реализуется на основе сетевого образовательного ресурса «Телешкола» [7], в состав которого входит полный комплект сетевых учебных курсов по всем предметам базисного учебного плана за 5—11-й классы, в том числе по английскому языку, а также онлайн-тренажеры для подготовки к сдаче Единого государственного экзамена. Для полноценного взаимодействия учащихся и учителей в образовательном ресурсе заложена специальная система коммуникаций, которая строится в сети Интернет при помощи личных сообщений и внутренних форумов (по каждому курсу, отдельному уроку, общешкольный, с психологом и др.). Интересной является система оценивания учебных достижений, включающая в себя on-line и off-line компоненты, из которых складывается итоговая оценка по предмету. Таким образом, исходя из представленного обзора, можно сделать вывод о том, что опыт смешанного обучения иностранному языку в начальной школе до сих пор не нашел своего воплощения и является актуальным.

Остановимся теперь подробнее на терминологическом аппарате. В зарубежной и отечественной методике существует достаточно много попыток раскрыть понятие «смешанное обучение».

Таблица 1

Генезис и сущность понятия «смешанное обучение» в зарубежной науке

№ п/п	Авторы	Сущность понятия «смешанное обучение»
1	К. Мэнтилэ (K. Mantyla, 2001) [10]	Определяет смешанное обучение как использование двух или более методов презентации и передачи информации
2	П. Валиатан (P. Valiathan, 2002) [13]	Использует данный термин как для описания решений, в которых комбинируются различные способы доставки учебного содержания, так и для описания обучения, сочетающего различные виды учебных мероприятий (очное обучение в классе, онлайн электронное обучение и самообучение на рабочем месте)
3	С. Ластер, Г. Отте, Э. Г. Пичано и С. Зорг (S. Laster, G. Otte, A. G. Picciano and S. Sorg, 2005)	Интеграция онлайн-обучения с традиционной деятельностью в классе; часть времени, отведенного на общение в классе «лицом к лицу», заменяется на деятельность в режиме онлайн
4	Д. Пейнтер (D. Painter, 2006) [2]	Объединение строгих формальных (работа в аудиториях, изучение теоретического материала и др.) и неформальных средств обучения (обсуждение посредством электронной почты, интернет-конференций и др.)

№ п/п	Авторы	Сущность понятия «смешанное обучение»
5	Э. Роззетт и Р. В. Фрази (A. Rossett and R. V. Frazee, 2006) [12]	Обучение, объединяющее противоположные, на первый взгляд, подходы — такие как формальное и неформальное обучение, общение «лицом к лицу» и общение онлайн, управляемые действия и самостоятельный выбор пути, использование автоматизированных ссылок и связей с коллегами, чтобы достичь своих целей и целей организации
6	К. Хейнц и Р. Проктер (2010). (A. Heinze, C. Procter, 2004) [11]	Такая форма, «которая реализуется на основе различных способов доставки информации, моделей преподавания и стилей обучения, базируясь на коммуникациях между всеми участниками курса»
7	М. Оливер и К. Тригвел (M. Oliver, K. Trigwell, 2010) [11]	Обучение, основанное на смешении двух или более компонентов, например, различных средств доставки информации, различных педагогических подходов, совмещении теории и практики в рамках одного курса

Анализ данных, представленных в таблице 1, показывает, что вначале под смешанным обучением зарубежные авторы понимали использование в процессе обучения различных способов доставки информации (К. Mantyla (2001)). Затем содержание понятия дополняется различными видами учебных мероприятий (П. Валиатан (2002)). В работах более позднего периода при формулировании понятия акцент делается на моделях обучения (С. Ластер, Г. Отте, А. Г. Пичано и С. Зорг (2005)) и используемых подходах (Э. Роззетт и Р. В. Фрази (2006)). Активное внедрение web-технологий в процесс обучения позволило авторам уточнить данное понятие и включить в него необходимость осуществления указанного процесса на базе коммуникаций между всеми его участниками (К. Хейнц и Р. Проктер (2010)). Таким образом, анализ проведенных определений позволяет сделать вывод о том, что понятие «смешанное обучение» представляет собой совокупность различных способов доставки информации, видов учебных мероприятий, а также подходов, моделей и средств обучения.

Отечественные исследователи выделяют два направления трактовки указанного понятия:

✓ «обучение, осуществляемое путем встраивания очного обучения, реализуемого с использованием активных методов

обучения, в структуру дистанционного учебного курса» [4];

✓ «модель использования распределенных информационно-образовательных ресурсов в очном обучении с применением элементов асинхронного и синхронного дистанционного обучения» [3].

В соответствии с Национальным стандартом Российской Федерации «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения» [5] понятие «смешанное обучение» определяется как сочетание сетевого обучения с очным или автономным обучением.

Большой интерес для нашего исследования представляет работа В. А. Фандей (2012), в которой автор сравнивает вышеперечисленные трактовки и делает вывод о том, что смешанное обучение предполагает наличие инвариантной составляющей: сочетание очного и дистанционного компонентов, представленного в разных пропорциях. Исходя из этого, В. А. Фандей уточняет содержание исследуемого понятия и предлагает интерпретировать его как «комбинацию элементов очного и дистанционного обучения, причем одно из них является базовым в зависимости от предпочитаемой модели» [9]. Необходимо отметить, что в рамках школьного образования под очным обучением понимается классно-урочная система работы.

Интересной, на наш взгляд, является также попытка автора разграничить поня-

тия «смешанное обучение» и «обучение с поддержкой ИКТ».

Таблица 2

Критерии разграничения смешанного обучения и обучения с поддержкой ИКТ

Критерии	Обучение с поддержкой ИКТ	Смешанное обучение
Процентное содержание ИКТ в учебном процессе (критерий основан на материалах Консорциума Слоана)	0—30 %	30—79 % (с преобладающим очным компонентом — 30—50 % ИКТ в учебном курсе; с преобладающим дистанционным компонентом — 51—79 %)
Функции ИКТ в учебном процессе	Хранение и передача информации	Для осуществления взаимодействия (коммуникации) между участниками образовательного процесса
Роль педагога в учебном процессе	Тесно контактирует с обучающимися на очных занятиях, но слабо вовлечен в коммуникацию с ними в виртуальной среде	Находится в постоянном контакте с учащимися, как на очных занятиях, так и в электронной среде общения

Автор отмечает, что основной функцией ИКТ в рамках смешанного обучения (см. таблицу 2) является осуществление взаимодействия (коммуникации) между участниками образовательного процесса. Вслед за Е. Г. Гаевской мы считаем, что большие возможности для этого предоставляет сетевое сообщество, члены которого могут общаться друг с другом в любое время и в любом месте, «вовле-

кать в свой круг экспертов в предметной области, обретая серьезную социальную поддержку и конструктивный учебный опыт» [6].

Таким образом, с учетом указанных уточнений, под смешанным обучением мы будем понимать комбинацию элементов классно-урочного и дистанционного обучения, одно из которых является базовым в зависимости от предпочитаемой модели.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гаевская, Е. Г.* Дистанционное образование, дистанционное обучение: к вопросу о терминологии / Е. Г. Гаевская // Труды XIV Всероссийской объединенной конференции «Интернет и современное общество» (IMS-2011). — СПб., 2011.
2. *Желнова, Е.* 8 этапов смешанного обучения: Обзор статьи «Missed Steps» Дарлин Пейнтер, журнал Training & Development, июль 2006 / Е. Желнова // URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>.
3. *Капустин, Ю. И.* Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Ю. И. Капустин. — М., 2007. — 40 с.
4. *Мохова, М. Н.* Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования : дис. ... канд. пед. наук / М. Н. Мохова. — М., 2005. — 155 с.
5. Национальный стандарт Российской Федерации «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения» / утвержден приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 27 декабря 2006 года № 419-ст и введен в действие 7 января 2008 года (ГОСТ Р52653-2006).
6. Смешанное и корпоративное обучение («СКО-2007»): Труды Всероссийского научно-методического симпозиума. — Ростов н/Д, 2007. — 419 с.

7. Телешкола. Дистанционное образование // URL: <http://www.internet-school.ru/teleschool>.
8. *Titova, C. B.* Learning and teaching with WEB / С. В. Титова // URL: <http://titova.ffl.msu.ru>.
9. *Фандей, В. А.* Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе : дис. ... канд. пед. наук / В. А. Фандей. — М., 2012. — 214 с.
10. *Mantyla, K.* Blending E-learning: The Power is in the Mix. / K. Mantyla. — Alexandria : VA ; American Society for Training and Development, 2001.
11. *Oliver, M.* Can “blended learning” be redeemed’, E-learning / M. Oliver, K. Trigwell // *Cleveland-Innes, M. F.* Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs / M. F. Cleveland-Innes. — San Francisco : CA, 2010. — P. 36—49.
12. *Rossett, A.* Blended learning opportunities / A. Rossett, R. V. Frazee. — American Management Association, 2006. — URL: <http://academic.research.microsoft.com/Detail?entitytype=2&searchtype=2&id=53266880>.
13. *Valiathan, P.* Blended Learning Models, 2002 // URL: <http://www.Learningcircuits.org/2002/yun2002>.
14. *Vaughan, D.* Blended Learning / D. Vaughan, D. Norman // *Cleveland-Innes, M. F.* Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs / M. F. Cleveland-Innes. — San Francisco : CA, 2010. — P. 3—21.
15. <http://www.jite.org/documents/Vol5/v5p235-249Heinze156.pdf>.



ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЗЕМЛЕУСТРОЙСТВА И КАДАСТРА

Е. П. САВИНОВА,
соискатель ННГАСУ
eles32@yandex.ru

В статье рассмотрены вопросы структуры и содержания графических умений будущих специалистов в области землеустройства и кадастра; предложены пути (способы, критерии) оценки их сформированности.

Annotation to the article the issues of structure of graphic abilities of future specialists are considered in the area of organization of the use of land and cadastre. The ways (methods and criteria) of estimation of their formation are suggested.

Ключевые слова: *специалисты, землеустройство и кадастр, графические умения, структура, оценка сформированности, критерии*

Key words: *specialists, organization of the use of land and cadaster, graphic abilities, structure, estimation of formation, evaluation catena*

Одним из факторов становления специалиста направления подготовки «Землеустройство и кадастры» в области своей профессиональной деятельности является графическая подготовка.

Проблема оценки качества графической подготовки связана с необходимостью уточнения содержательной стороны профессиональных графических умений специалистов в области землеустройства и кадастра, многообразии которых обусловлено большим числом необходимых компетентностей для осуществления профессиональной деятельности.

Для уточнения структуры и содержания профессиональных умений будущих специалистов в области землеустройства и кадастра необходимо исследовать потребности землеустроительной и кадастровой отрасли и особенности деятельности специалистов. Область профессиональной деятельности современного специалиста «Землеустройство и кадастры» (бакалавр) включает: земельно-имущественные отношения; систему управления земельными ресурсами и объектами недвижимости; организацию территории землепользований; прогнозирование, планирование и проектирование землепользования, рационального использования и охраны земель;

Для уточнения структуры и содержания профессиональных умений будущих специалистов в области землеустройства и кадастра необходимо исследовать потребности землеустроительной и кадастровой отрасли и особенности деятельности специалистов.

учет, кадастровую оценку и регистрацию объектов недвижимости; топографо-геодезическое и картографическое обеспечение землеустройства и др. [4].

Согласно новым Федеральным государственным образовательным стандартам, результаты обучения в вузе оцениваются с помощью компетенций.

В макете Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), утвержденного Минобрнауки России 1 февраля 2007 года, для разработки ФГОС ВПО нового поколения было дано следующее определение: компетенция — комплекс-

ная характеристика готовности выпускника применять знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности [1].

Содержание Федерального государственного образовательного стандарта по направлению «Землеустройство и кадастры» показывает, что выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями, к которым относятся профессиональные графические умения:

✓ способность применять знание методик разработки проектных, предпроектных и прогнозных материалов (документов) по использованию и охране земельных ресурсов и объектов недвижимости, технико-экономическому обоснованию вариантов проектных решений;

✓ способность использовать знание современных технологий автоматизации проектных, кадастровых и других работ, связанных с Государственным кадастром недвижимости, территориальным планированием, землеустройством, межеванием земель;

✓ способность использовать знание современных географических и земельно-информационных систем (ГИС и ЗИС), способов подготовки и поддержания графической, кадастровой и другой информации на современном уровне;

✓ способность использовать знание современных технологий топографо-геодезических работ при проведении инвентаризации и межевания, землеустроительных и кадастровых работ, методов обработки результатов геодезических измерений, перенесения проектов землеустройства в натуру и определения площадей земельных участков;

✓ способность использовать знание современных технологий создания оригиналов карт, планов, других графических материалов для землеустройства и Государственного кадастра [4].

Таким образом, в основе оценки сформированности названных компетенций должны использоваться механизмы, позволя-

ющие выявить способность применять графические знания, то есть сформированность профессиональных умений. В профессиональной психологии под профессиональными понимают те умения, которые обладают широтой переноса и могут быть использованы при выполнении разнообразных процессов, выходящих за рамки того предмета, при изучении которого состоялось их формирование, а также в практической деятельности [3].

Вопросам определения, классификации, формирования и развития профессиональных умений посвящены работы многих ученых и исследователей: В. И. Андреева, С. Я. Батышева, П. Я. Гальперина, М. М. Зиновкиной, Т. В. Кудрявцева, Л. И. Кутеповой, А. Н. Леонтьева и др.

Кадастровая деятельность является одним из востребованных в современных социально-экономических условиях видов инженерной деятельности. Поэтому возникает необходимость уточнения роли и места графических умений в общей структуре профессиональных инженерных умений специалистов этого направления.

Анализ научных исследований показал, что комплекс основных профессиональных инженерных умений можно представить в виде следующих групп:

✓ организационные умения: работа в коллективе и руководство коллективом;

✓ умения интеллектуального плана: способность формулировать задачу (проблему); видеть в задаче все структурные единицы действия, в том числе общий алгоритм; выделять известные и недостающие данные в задаче; четко формулировать вспомогательные задачи, являющиеся средством для решения главной; определять новизну задачи, сопоставив ее с известными классами задач; аргументировать инженерные решения правильным техническим языком; графические умения;

✓ умения, связанные с использованием вычислительной техники и других средств и систем: умения применять известные алгоритмы и блок-схемы алгорит-

мов решения любых инженерных задач; использовать вычислительную технику и компьютеры в инженерных расчетах; применять автоматизированные системы при решении инженерных задач; умения, связанные с использованием проблемно-алгоритмической формы предъявления информации в качестве справочной литературы при решении инженерных задач;

✓ умения, связанные с представлением результатов и рекомендаций в удобной для воспроизведения форме: таблиц, графиков, алгоритмической формы и т. д.

Отсюда видно, что в комплексе профессиональных умений выпускника в области землеустройства и кадастра графические умения, которые формируются в процессе учебной графической подготовки студентов, занимают особое место. К графическим следует отнести умения, направленные на решение студентами задач с помощью графического метода или способа.

Формирование графических умений, по мнению Б. Ф. Ломова [2], должно опираться на графическое знание, в котором можно выделить следующие компоненты:

✓ геометрические (пространственные) особенности изображаемых предметов, формирующиеся в процессе наблюдения предмета;

✓ элементы чертежа (их особенности, назначение и т. д.);

✓ материалы (качество бумаги, кальки, туши, форматы бумаги и т. д.);

✓ чертежные инструменты (циркуль, линейка, треугольник, рейшина), их конструкция и назначение, приемы работы;

✓ способ построения чертежа (правила проектирования, последовательность построения и обводки и т. д.).

В графической деятельности традиционно выделяют четыре основных компонента: наблюдение, измерение, построе-

Кадастровая деятельность является одним из востребованных в современных социально-экономических условиях видов инженерной деятельности. Поэтому возникает необходимость уточнения роли и места графических умений в общей структуре профессиональных инженерных умений специалистов этого направления.

ние и чтение чертежа. В процессе наблюдения и последующего измерения изображаемого предмета формируется тот пространственный образ, который регулирует деятельность построения. Соответственно в процессе обучения должны быть сформированы умения: наблюдать, измерять, строить и читать чертеж, — каждое из которых опирается на определенную систему знаний.

Большое разнообразие графических документов, сопровождающих профессиональную деятельность специалистов в области землеустройства и кадастра, подразумевает многоплановую графическую подготовку. Выпускник вуза должен разбираться в картографических документах и сам их выполнять (строить), то есть у него должны быть сформированы и развиты умения наблюдать, измерять, строить и читать чертеж (в нашем случае — картографический объект).

Таким образом, можно сказать, что графические умения реализуются на графической и информационной основе. Структуру графических умений можно представить следующим образом:

✓ визуально-графические умения связаны с восприятием и анализом профессиональной информации, включающей различную картографическую документацию, представленную в бумажном и информационном виде, на основе продуктивного

применения графических знаний об условных графических обозначениях, применяемых на картах;

✓ преобразовательные графические умения связаны с основными способами кодирования

и перекодирования информации в процессе теоретического анализа на основе абстрактно-логического мышления;

✓ информационно-технологические умения основаны на разработке геометрической модели картографического объекта путем интеграции графических и информационных знаний;

✓ оформительно-исполнительские умения связаны с методами изображения картографических объектов, обеспечивающих процесс визуализации реального объекта и ее реализацию в планово-картографической документации классическим (ручным) способом и средствами автоматизированного (геоинформационного) проектирования.

Выделенные умения необходимо формировать путем освоения специфических приемов, характерных для графической деятельности будущих специалистов в области землеустройства и кадастра.

В работах и исследованиях психолого-педагогической направленности авторами называется совокупность типовых аналитико-синтетических приемов. Выделим из них специальные приемы, на наш взгляд, наиболее важные для эффективного осуществления графической деятельности:

✓ схематизация — прием, связанный с представлением информации в компактной, легко обозримой форме на основе слияния отдельных представлений в абстрактном образе при сглаживании различий и четком проявлении черт сходства;

✓ типизация — прием, состоящий в выделении существенного, повторяющегося в однородных образах (например, при вычерчивании топографических шрифтов);

✓ акцентирование — прием, связанный с подчеркиванием каких-либо отдельных признаков (свойств, частей) объекта или сосредоточением на частных аспектах (например, при построении условных знаков в топографическом черчении).

Измерения и оценка сформированности графических умений как профессионально значимых для специалистов в области землеустройства и кадастра представляют большую сложность. Но решение данной проблемы необходимо, так как она непосредственно связана с повышением качества образования в вузе, направленного на реализацию компетентностного подхода.

Выявленная сущность и структура графоаналитических умений позволяют выделить критерии их сформированности:

Большое разнообразие графических документов, сопровождающих профессиональную деятельность специалистов в области землеустройства и кадастра, подразумевает многоплановую графическую подготовку.

- ✓ готовность к актуализации умения;
- ✓ знания (когнитивная основа умения);
- ✓ опыт использования умения;
- ✓ отношение к процессу, содержанию и результату выполняемой графической деятельности;
- ✓ эмоционально-волевая саморегуляция.

Выделенные критерии предполагают многоступенчатое применение. При оценке процесса и результатов сформированности графических умений необходимо решить следующие задачи:

- ✓ определить реальный уровень освоения структуры умений и соответствующих приемов обучающимся;
- ✓ установить эффективность процесса обучения;
- ✓ повысить уровень мотивации для последующего обучения студента.

На начальном этапе обучения в соответствии с выбранными критериями как обучающему, так и обучаемому следует выявить и осмыслить свои образовательные цели и потребности, объем и характер сформированных ранее умений. Таким образом, у обучаемого формируется сознание необходимости повышения своего образовательного уровня. Средствами диагностики могут быть опросники, компьютерные программы-тесты, тестовые задания, собеседование и наблюдение. Для закрепления устойчивой мотивации обучения студента полезны презентации, демонстрирующие особенности графической деятельности специалиста.

При современных тенденциях разви-

тия высшего профессионального образования, когда успешность учения в первую очередь зависит от эффективной самостоятельной учебной работы обучаемого, главным по значимости становится многоуровневый текущий контроль, который приобретает форму коррекционного. Именно он обеспечивает процесс овладения студентами запланированным содержанием обучения, а итоговый контроль должен рассматриваться как процедура констатации освоения образовательных программ за определенный период времени. Поэтому при оценке качества сформированности графических умений необходимо предусмотреть многоуровневый текущий коррекционный контроль, который позволяет организовать эффективную самостоятельную работу обучаемого.

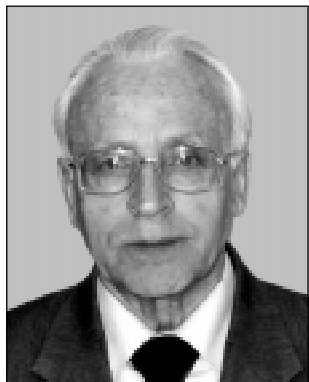
При оценке качества сформированности графических умений необходимо предусмотреть многоуровневый текущий коррекционный контроль, который позволяет организовать эффективную самостоятельную работу обучаемого.

Степень освоения студентом всей совокупности графических умений определяется традиционно при проведении зачета или экзамена. Возможен и тестовый итоговый контроль знаний с помощью сетевых технологий в режиме онлайн. Дополнительно необходимы опросники рефлексивного характера, которые помогают выявить успехи и трудности студентов, проанализировать и проконтролировать результативность их учебной работы и сформировать необходимую корректирующую информацию для дальнейшего продвижения в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богословский, В. А.* Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В. А. Богословский [и др.]. — М. : Университетская книга, 2010. — 249 с.
2. *Ломов, Б. Ф.* Формирование графических знаний и навыков у учащихся / Б. Ф. Ломов. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. — 270 с.
3. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. — 309 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 120700 — «Землеустройство и кадастры» (квалификация (степень) «бакалавр») : утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 ноября 2009 года № 634.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ СЕЛЕКТИВНОСТИ ХИМИЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ХИМИИ



С. Ф. ЖИЛЬЦОВ,
доктор химических наук,
профессор НГПУ им. К. Минина,
заслуженный деятель науки РФ
chemical@nnsu.ru



М. А. ХНЫРЕВ,
аспирант НГПУ им. К. Минина
immersio@yandex.ru

В работе даны обоснование необходимости введения понятия о селективности реакций в школьном курсе химии и методическая модель его формирования, развития и функционирования.

This article give a basis for introduction the concept about selective reactions in the school course of chemistry and methodical model for its formation, development and function.

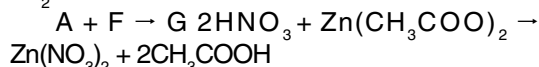
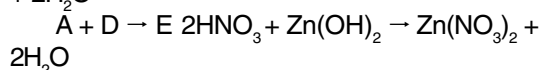
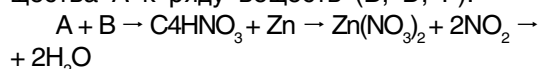
Ключевые слова: *селективность химических реакций, методика формирования понятия*

Key words: *selective chemical reactions, methodical model for forming concept*

Важной современной тенденцией развития образования являются его фундаментализация, практическая и развивающая направленность. В связи с этим возрастают требования к совершенствованию методики формирования основополагающих научных понятий. Что касается химического образования, до сих пор остается нерешенным вопрос о введении в школьный курс химии такой важной дефиниции, как «селективность химических реакций».

В настоящее время в школьном курсе химии преобладают теоретические знания, включающие в себя изучение основных классов веществ, их физических и химических свойств. При рассмотрении химических свойств записываются уравнения реакций, показывающие отношение изучаемого соединения к другим веществам. Например, ученики видят, что при взаимодействии азотной кислоты с щелочами, солями, металлами получаются разные продукты химических реакций. В данном

случае формируются причинно-следственные связи, определяющие отношение вещества А к ряду веществ (В, D, F):

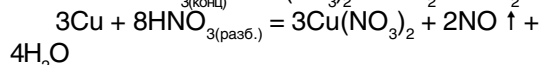
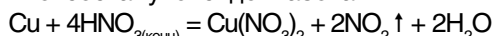


A — исследуемое вещество (например, азотная кислота)

B, D, F — некие вещества (например, цинк, гидроксид цинка, ацетат цинка), отношение которых выявляется к веществу *A*

Однако в школьном курсе химии очень мало внимания уделяется условиям протекания химических реакций (температура, катализаторы, концентрация реагентов и т. д.) и практически не вводится понятие об их селективности. В результате ученики не могут вникнуть в то, что при взаимодействии одних и тех же веществ в разных условиях продукты могут быть разными. При составлении уравнений химических реакций условиями процесса пренебрегают, и это ведет к искаженному описанию химических свойств изучаемого вещества и формированию формальных знаний.

В современных учебниках по химии таких авторов, как О. С. Габриелян [2], Л. С. Гузей [3], Н. Е. Кузнецова [4] приводятся немногочисленные примеры селективных реакций, однако внимание на них не акцентируется, например, при рассмотрении взаимодействия концентрированной и разбавленной азотной кислоты с медью, приводящего к образованию разных по составу оксидов азота:



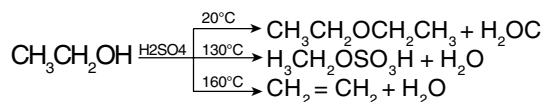
В органической химии понятие «селективность реакций» также не используется, хотя в ряде случаев приводится написание двух или более альтернативных уравнений реакций одинаковых реагентов при разных условиях. Это оправда-

но тем, что органические соединения, в отличие от неорганических, могут реагировать в нескольких направлениях, так как для ослабления прочной ковалентной связи необходимо затратить энергию. Соответственно термодинамические закономерности и определяют направление химического процесса. Но такой подход приводит лишь к формальному заучиванию этих свойств, так как не акцентирует внимание на понятии «селективность реакций». При этом не происходит целостного обобщения и более полной систематизации ранее полученных знаний об изучаемом классе веществ.

В связи с этим предлагается сформировать новый методический подход, который способствовал бы систематизации знаний учащихся о влиянии условий на ход химических реакций и ориентировал их на более глубокое и осмысленное понимание химических процессов, изучаемых в школе. Согласно этому подходу, наряду с формированием причинно-следственных связей между реагентами делается акцент и на условия проведения реакций с одними и теми же веществами, приводящие к образованию разных соединений:

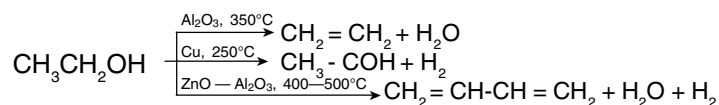


Например, этиловый спирт в присутствии серной кислоты в зависимости от температуры процесса превращается в этилсерную кислоту, диэтиловый эфир или этилен:



Или при пропускании паров спирта через нагретую трубку с разными катализаторами можно получить этилен, ацетальдегид или дивинил:

Предлагается сформировать новый методический подход, который способствовал бы систематизации знаний учащихся о влиянии условий на ход химических реакций и ориентировал их на более глубокое и осмысленное понимание химических процессов, изучаемых в школе.



Катализатор не создает процесса. Он, снижая энергию активации, повышает ее скорость. В отсутствие катализатора скорость реакции настолько мала, что является незаметной. При использовании катализатора она может служить способом синтеза определенного соединения. При этом катализатор проявляет избирательное действие, изменяя скорость конкретного процесса.

Как видно на примере этанола, многие органические реакции осуществляются селективно, избирательно. Однако это понятие остается у школьников несформированным, что ведет к затруднению выявления генетических связей между классами соединений и недостаточно полному прогнозированию свойств того или иного соединения. Совокупность приведенных выше селективных реакций позволяет более полно и осмысленно характеризовать химические свойства этилового спирта.

Из вышесказанного можно сделать вывод об актуальности названной пробле-

мы, суть которой состоит в следующем:

✓ данное понятие практически не освещено в методической литературе;

✓ учащиеся не учитывают роль влияния условий на ход химических реакций, у них формируются искаженные знания;

✓ введение в учебный процесс понятия о селективности реакций будет служить активным средством для обобщения и систематизации уже имеющихся знаний, повышения эффективности достижения дидактической цели.

Для решения описываемой проблемы была разработана модель формирования понятия о селективности химических реакций, которая представлена ниже и является единством взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов процесса обучения (целей, содержания, методов, средств, результатов обучения и методов их контроля), объединенных в три крупных блока: содержательно-целевой, процессуально-деятельностный, оценочно-результативный.

Модель формирования понятия о селективности химических реакций

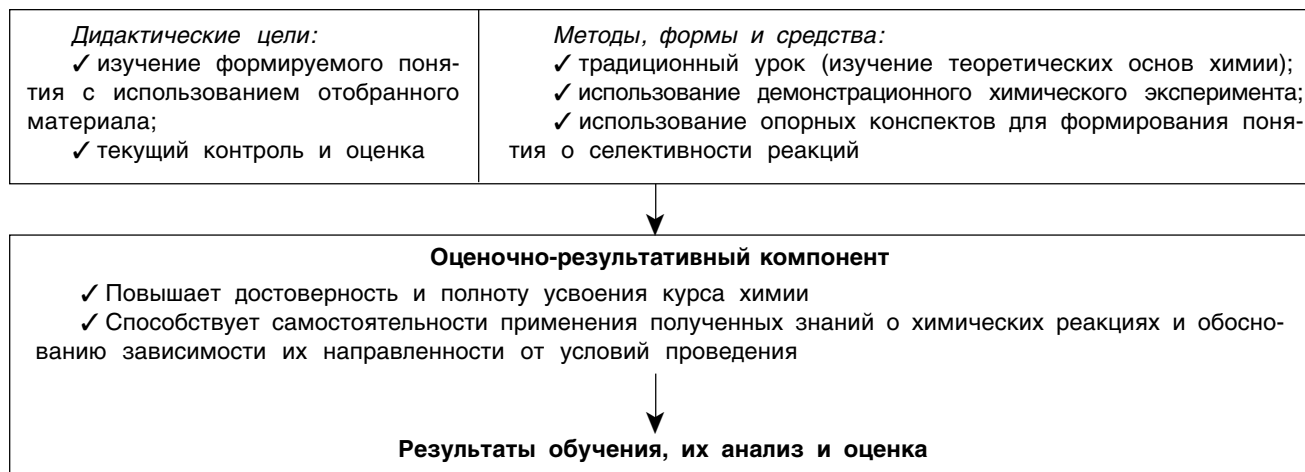
Содержательно-целевой компонент

- ✓ Введение понятия о селективности химических реакций
- ✓ Отбор материала, фактически включающего селективные химические реакции в школьный курс химии
- ✓ Группировка селективных реакций по соответствующим разделам в курсах органической и неорганической химии
- ✓ Обобщение и закрепление материала, непрерывное формирование понятия и его развитие



Процессуально-деятельностный компонент

- ✓ Слово учителя, акцентирование внимания на понятии селективности процесса
 - ✓ Изучение теоретических основ курса
 - ✓ Повышение наглядности при помощи опорных конспектов
 - ✓ Повторение и закрепление знаний
 - ✓ Контроль, оценка и диагностика результатов обучения
- Виды контроля:* наблюдение, устная и письменная проверка, практические методы контроля (проведение опытов, решение задач, составление схем, рисунков и т. д.)



Содержательно-целевой компонент формирования понятия «селективность химических реакций» определяет процесс обучения с опорой, в первую очередь, на его содержание. Он включает в себя селективные реакции, которые сгруппированы соответственно изучаемым разделам органической и неорганической химии. Понятие селективности будет способствовать формированию целостности понимания учащимися основ химии при закреплении и обобщении ранее изученного материала в конце каждой крупной темы (углеводороды, их функциональные производные: кислородсодержащие, азотсодержащие и т. д.). В результате такого подхода не требуется дополнительного времени в учебной нагрузке для формирования этого понятия, так как учебная программа уже включает в себя необходимые часы для повторения, обобщения и закрепления изучаемого материала по каждой теме. Таким образом, введение понятия селективности не ведет к перегрузке учащихся и не требует дополнительных часов, а только способствует более глубокому и осмысленному усвоению знаний.

Процессуально-деятельностный компонент отражает цели, методы, формы и средства, используемые для формирования, развития и функционирования данного понятия. Изучение темы предполагает проведение традиционных уроков по фор-

мированию знаний и умений применять эти знания с использованием демонстрационного химического эксперимента и опорных конспектов, повышающих наглядность при обучении.

Учитель, в свою очередь, систематически акцентирует внимание учащихся на понятии селективности, позволяя им осмыслить и понять причины избирательности направлений химических реакций. В завершение обязательно проводятся текущий контроль знаний и умений и оценка усвоения материала учащимися.

Оценочно-результативный блок отражает показатели качества и уровня сформированности данного понятия, умений раскрывать его содержание, структуру, реализовывать основные функции. Он включает в себя три основных показателя: коэффициенты полноты усвоения содержания понятий ($K_{усв}$) и полноты выполнения операций ($K_{по}$) по А. В. Усовой [5], глобальный показатель уровня знаний (Q) по Э. Мамбетакунову [1].

В настоящее время данная модель формирования понятия «селективность химических реакций» находится в состоянии апробации. Первые экспериментальные результаты говорят о том, что разработанный методический подход стимулирует мотивацию учащихся к познанию и пониманию смысла и ценности учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Введение в научное исследование по педагогике : учебное пособие для студентов педагогических институтов / под ред. В. И. Журавлева. — М. : Просвещение, 1988. — 239 с.
2. *Габриелян, О. С.* Химия. 10 класс : учебник для общеобразовательных учреждений / О. С. Габриелян, Ф. Н. Маскаев, С. Ю. Пономарев, В. И. Теренин. — М. : Дрофа, 2003. — 304 с.
3. *Гузей, Л. С.* Химия. 11 класс : учебник для общеобразовательных учебных заведений / Л. С. Гузей, Р. П. Суровцева, Г. Г. Лысова. — М. : Дрофа, 2001. — 240 с.
4. *Кузнецова, Н. Е.* Химия : учебник для учащихся 10 класса общеобразовательных учреждений (профильный уровень) / Н. Е. Кузнецова, И. М. Титова, Н. Н. Гара. — М. : Издательский центр «Вентана-Граф», 2006. — 384 с.
5. *Усова, А. В.* Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А. В. Усова. — М. : Педагогика, 1986. — 173 с.



ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ СФЕРЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Н. А. МУХАМЕДЬЯРОВА,
ассистент кафедры управления образованием
Ярославского государственного педагогического
университета им. К. Д. Ушинского
fominan.a@mail.ru

В статье представлены особенности профессиональной подготовки педагогов сферы дополнительного образования детей, основанные на метапредметном принципе обучения в соответствии с современными требованиями к педагогическому образованию.

The author of the article presents the main features of teachers' vocational training in the field of childrens' additional education, based on the metasubject principle of teachers' training according to modern requirements to a pedagogical education.

Ключевые слова: педагогическое образование в вузе, профессиональная подготовка педагогов сферы дополнительного образования детей, метапредметный принцип

Key words: a pedagogical education in high school, vocational training of teachers in the field of childrens' additional education, a metasubject principle

Педагог является ключевой фигурой процесса реформирования системы образования. К уровню его квалификации предъявляются новые требования, которые в обобщенном виде можно представить как смену приоритетов и переход от педагога, реализующего в своей деятельности должностные функции, соответствующие его профессиограмме, к педагогу, владеющему современным знанием ребенка и умеющему с ним работать, специалисту в одной из областей науки, способного видеть ее в системе современного знания и культурной практики. Так возникает проблема обновления педагогического образования — его новое теоретическое осмысление через определение и обоснование новых принципов и подходов, содержания и технологий. Система педагогического образования Российской Федерации представляет собой совокупность преемственных программ среднего, высшего и послевузовского педагогического образования или сеть взаимодействующих между собой учебных заведений и организаций среднего, высшего и послевузовского педагогического образования. Все это позволяет считать ее системой непрерывного педагогического образования.

Современная система непрерывного педагогического образования характеризуется открытостью, многоступенчатостью, многоуровневостью, многофункциональностью, гибкостью и динамичностью. В описанной системе определенное место занимает подготовка педагогов сферы дополнительного образования детей.

Система дополнительного образования детей с каждым годом приобретает черты самостоятельности, с одной стороны, и становится неотъемлемым элементом непрерывного образования — с другой. Новый статус предполагает и выполнение новых обязательств, новых требований. Дополнительное образование нуждается в поддержке: научной, кадровой, методической и др. В этой системе существуют

серьезные проблемы подготовки педагогических кадров.

Следует сказать, что хотя подготовка педагогов сферы дополнительного образования детей является новым направлением для многих педагогических вузов, но уже имеется опыт передовых в этом смысле университетов, ведущих подготовку по соответствующим направлениям бакалавриата и магистратуры. В Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского с 2011 учебного года ведется подготовка бакалавров в рамках направления «Педагогическое образование» по профилю «Дополнительное образование» и магистров в рамках направления «Педагогическое образование» по профилю «Дополнительное образование» и «Психолого-педагогическое образование» по профилю «Психология и педагогика дополнительного образования» [2].

Обучение по программам бакалавриата традиционно состоит из нескольких циклов, содержащих базовую и вариативную части: гуманитарный, социальный и экономический цикл, математический и естественнонаучный цикл, профессиональный цикл, учебная и производственная практики. Дисциплины первых двух частей дают студентам общие знания педагогической и социально-психологической направленности. Профессиональный блок, а именно его вариативная часть, построен по модульному принципу и состоит из восьми модулей, каждый из которых раскрывается отдельными дисциплинами. Этот компонент основной образовательной программы построен в логичной последовательности и включает в себя:

✓ концептуальные и нормативно-правовые основы, организационно-педагогические основы дополнительного образования детей и школьников;

Система дополнительного образования детей с каждым годом приобретает черты самостоятельности, с одной стороны, и становится неотъемлемым элементом непрерывного образования — с другой. Новый статус предполагает и выполнение новых обязательств, новых требований.

✓ основы развития творческой активности и социальной одаренности детей;

✓ психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности, организаторскую и социально-педагогическую деятельность в системе дополнительного образования детей; интеграцию общего и дополнительного образования, учебно-методическое и документационное обеспечение дополнительного образования детей.

Поскольку эти направления подготовки только еще начинают реализовываться в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, мы пока не можем считать этот опыт образцом подготовки педагогов дополнительного образования детей в вузе. Но анализ государственных стандартов соответствующих направлений подготовки, их основных образовательных программ, а также изучение диссертационных исследований (Л. Г. Диханова, Е. А. Кокшенева, В. Г. Кочеткова, Н. И. Неупокоева и др.), публицистической (статьи Л. А. Байковой, В. А. Горского, А. В. Золотаревой, Н. Н. Красновой, А. Н. Скрипник, В. А. Слостенина и др.) и научной (пособия и монографии А. В. Боровских, М. И. Дьяченко, Н. В. Ипполитовой, Л. А. Кандыбович, Н. Х. Розова и др.) литературы позволил нам выявить ряд важных особенностей, характерных для профессиональной подготовки педагогов сферы дополнительного образования детей.

Профессиональная подготовка будущего педагога сферы дополнительного образования детей должна соответствовать фундаментальным, системным и деятельностным характеристикам педагогического образования.

Необходимо отметить, что дальнейшее описание выявленных особенностей будет представлено нами не просто как констатация современных тенденций в области высшего педагогического образования, а с точки зрения обоснования увиденных нами перспективных характеристик метапредметного принципа, который, по нашему мнению, должен лечь в основу современной подготовки педагогов для сферы дополнительного образования детей.

Первая особенность заключается в обновлении педагогического образования в вузе, отражающемся на подготовке педагога сферы дополнительного образования детей.

Педагогическое образование как особая сфера профессионального образования должно соответствовать мировому уровню, отвечать социально-экономическим, культурным, научно-техническим процессам в обществе, учитывать образовательные стандарты. Педагогическое образование должно постоянно обновляться, так как все его звенья работают на перспективу. Следовательно, система подготовки будущих педагогов должна быть обращена к тем проблемным ситуациям, разрешать которые им предстоит через 3—7 лет. При этом не надо забывать о том, что будущий педагог будет работать с живым, постоянно меняющимся детским коллективом, состав которого настолько широк, что охватывает как одаренных детей, так и детей с различными отклонениями в развитии [3]. Поэтому профессиональная подготовка будущего педагога сферы дополнительного образования детей должна соответствовать фундаментальным, системным и деятельностным характеристикам педагогического образования.

Вторая особенность заключается в специфике подготовки педагога сферы дополнительного образования детей как представителя профессиональной группы педагогических специальностей.

Педагогическая специальность, по мнению В. А. Слостенина и его коллег, — это вид деятельности в рамках данной профессиональной группы, характеризующийся совокупностью знаний, умений и навыков, приобретенных в результате образования и обеспечивающих постановку и решение определенного класса профессионально-педагогических задач в соответствии с присваиваемой квалификацией [4]. Специализация внутри педагогической профессии привела к выделению видов педагогической деятельности. Деятельность педагога сферы дополнительного образования детей, безусловно, обладающая

многими специфичными и характерными только для него особенностями, осуществляется все-таки в рамках педагогической деятельности.

О том, что педагогическая деятельность, профессия педагога уникальны и имеют неповторимое своеобразие, говорили еще первые мыслители, философы и великие педагоги. Многообразие функций (обучающая, развивающая, воспитывающая, методическая, самообразовательная, исследовательская и др.), компонентов (познавательный, проектировочный, конструктивный, организаторский и др.), своеобразие профессии педагога (предмет, средства и продукт труда) и другие особенности педагогической деятельности находят свое отражение в процессе подготовки педагога сферы дополнительного образования детей, который должен соответствовать характеристикам целостности, комплексности и интегративности педагогической деятельности.

Третья особенность — особенность предметной области, специализации подготовки педагога сферы дополнительного образования детей.

Современное содержание дополнительного образования детей в разной степени реализуется в деятельности педагога дополнительного образования, педагога-организатора, педагога-психолога, социального педагога, воспитателя, тренера-преподавателя. Кроме того, педагогический состав, реализующий дополнительное образование детей, отличается широким спектром принадлежности к разным направлениям деятельности — культура, спорт, техника, туризм и др. В силу того, что дополнительное образование не имеет стандартов, не ограничено временными рамками, многое в содержании и организации образовательного процесса будет зависеть от знаний педагога, его умения использовать разнообразные возможности для развития ребенка. Поэтому уникальность отдельных направлений дополнительного образования, его социально-психологическая и личностная ориентированность тре-

буют подготовки педагога-универсала. Необходимо найти такой подход, который позволил бы учесть все особенности профессиональной деятельности специалиста дополнительного образования детей, ее инвариантную и вариативную составляющие. Таким образом, подготовка педагогов сферы дополнительного образования в вузе должна носить черты универсальности и вариативности.

Выделенные нами обобщенные особенности профессиональной подготовки педагогов сферы дополнительного образования детей, не являясь исчерпывающими, должны лечь в основу модели их подготовки.

Немногие отечественные ученые, исследующие сегодня проблемы подготовки специалистов для системы дополнительного образования детей, пытаются построить разные модели их подготовки (В. А. Березина, В. А. Горский, А. В. Егорова, А. В. Золотарева, Б. В. Куприянов, О. Е. Лебедев, В. А. Соколова и др.). В основу модели предлагается положить разные подходы, идеи, принципы. Так, например, В. А. Горский предлагает осуществлять подготовку кадров для системы дополнительного образования детей в рамках модели содержания «образовательной компетенции» педагога дополнительного образования, построенной в виде трехмерной модели: основные компоненты содержания понятия «образовательная компетенция», уровни и средства формирования образовательной компетенции [1].

Мы предлагаем модель подготовки педагогов сферы дополнительного образования детей в вузе, структуру и содержание компонентов которой определяет системно-деятельностный подход, ориентированный на результаты процесса подготовки, отвечающие требованиям современного педагогического образования и социального заказа, сформулированного к системе дополнительного образования детей.

Подготовка педагогов сферы дополнительного образования в вузе должна носить черты универсальности и вариативности.

Модель подготовки включает следующие компоненты:

✓ *целевой* (определяет приоритетное направление в содержании подготовки педагогов сферы дополнительного образования детей);

✓ *мотивационный* (предполагает формирование у студентов познавательных мотивов, основанных на понимании значимости будущей педагогической деятельности, положительного отношения к ней и получении удовлетворения от процесса творческого освоения педагогического опыта);

✓ *содержательный* (включает базовое содержание учебных дисциплин, а также их метапредметную составляющую);

✓ *деятельностный* (ориентирует на создание проблемных учебно-педагогических ситуаций и ситуаций выбора, определяется творческим характером познавательной деятельности, предусматривает дидактическую ориентацию процесса обучения на достижение метапредметных результатов);

✓ *рефлексивно-аналитический* (предусматривает развитие и саморазвитие у студентов способности к рефлексии, позволяет моделировать особые условия для осознания будущим учителем своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста и участия студентов в аналитической и рефлексивной деятельности, придает процес-

су профессиональной подготовки личностный смысл);

✓ *диагностико-оценочный* (включает программу мониторинга, в которой определены кри-

терии и показатели оценки уровня освоения образовательной программы, сформированности профессиональных умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, охарактеризованы уровни достижений студентов, представлены диагностические методики).

В основе построения и содержательного наполнения представленных в моде-

ли компонентов лежит *метапредметный принцип*.

Мы предлагаем модель профессиональной подготовки педагога сферы дополнительного образования в вузе, построенную на метапредметном принципе. Обосновать применение этого принципа постараемся через характеристики, выделенные нами выше при анализе особенностей подготовки. В обобщенном виде это следующие характеристики:

✓ *универсальность* — выражается через полноту набора гуманитарных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку в единстве с профессиональной и специализированной образовательной программой; через знания, умения и навыки, обеспечивающие компетенцию «научить учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин и модулей;

✓ *интегративность* — выражается через междисциплинарную кооперацию научных исследований и учебных предметов, содержательное и структурно-функциональное единство учебного процесса; через особый тип интеграции учебного материала, что позволяет решить проблему разобщенности, оторванности друг от друга разных научных дисциплин;

✓ *целостность* — выражается в комплексном подходе при определении содержания базовых дисциплин на основе единства цели, их взаимодополняемости и единства требований; дополнительность в данном контексте можно рассматривать как механизм обеспечения полноты и целостности чего-либо, например, обеспечение некоей полноты, целостности, завершенности образа будущего педагога сферы дополнительного образования детей;

✓ *фундаментальность* — выражается в научной основательности и высоком качестве психолого-педагогической и общекультурной подготовки; определяется глубиной и прочностью предметных знаний в

Мы предлагаем модель профессиональной подготовки педагога сферы дополнительного образования в вузе, построенную на метапредметном принципе.

педагогике дополнительного образования детей;

✓ *вариативность* — гибкое сочетание обязательных базовых курсов и дополнительных дисциплин по выбору с широким спектром специализированных учебных предметов психолого-педагогического и гуманитарно-культурологического профилей, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями студентов, свободный выбор объема, темпов и форм образования;

✓ *многоуровневость* — реализуется через подготовку педагога сферы дополнительного образования детей на ступенях общего, базового (бакалавр) и полного (магистр) высшего образования, аспирантуры, различные формы послевузовского повышения квалификации;

✓ *рефлексивность* — выражается через содержание, формы, средства и методы подготовки, основанные на сочетании предметности и одновременно надпредметности, идею рефлексивности по отношению к предметности; через создание условий подготовки для того, чтобы студент начал рефлексировать собственный процесс работы: что именно он мысленно проделал, как он мысленно двигался, когда восстанавливал генезис того или другого понятия.

Все эти характеристики получают возможность реализации через принцип метапредметности в подготовке педагога сферы дополнительного образования детей в вузе. Рассматривая принцип как ответ на вопрос: как нужно действовать наиболее целесообразным образом в решении соответствующего класса педагогических задач, — принцип метапредметности в рамках данного определения может стать системообразующим положением, позволяющим решить актуальные проблемы педагогического образования.

Считаем важным отметить, что принцип метапредметности не противоречит традиционным педагогическим принципам, скорее он детерминирован ими. Его перспективным преимуществом является то, что он, с одной стороны, отвечает требованиям системно-деятельностного и компетентностного подходов, которые лежат в основе образовательных стандартов нового поколения, а с другой стороны, обладает синергетическим потенциалом в виде новообразования, которое может лечь в основу профессиональной подготовки педагога сферы дополнительного образования детей в вузе.

Принцип метапредметности не противоречит традиционным педагогическим принципам, скорее он детерминирован ими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горский, В. А. Компетентностный подход в дополнительном образовании детей / В. А. Горский // Теория и практика дополнительного образования. — 2007. — № 2. — С. 8—11.

2. Золотарева, А. В. Перспективы профессиональной подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей / А. В. Золотарева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — Сер. «Педагогика, Психология. Социальная работа. Ювентология. Социокинетика». — 2012. — Т. 18. — № 1. — Ч. 2. — С. 153—157.

3. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ., обуч. по спец. «Профессиональное обучение» : в 2 кн. / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. — Брянск : Изд-во Брянского государственного университета, 2003. — Кн. 1. — 174 с.

4. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.



МУЗЫКАЛЬНЫЙ ВКУС ШКОЛЬНИКОВ: ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ

Р. И. УДАЛОВА,
соискатель НИРО
pshv1995@yandex.ru

Статья посвящена актуальной проблеме формирования основ музыкального вкуса младших школьников в современном образовании. В рамках рассматриваемого вопроса основное внимание уделяется философско-историческому обзору и теоретическим основам воспитания музыкального вкуса.

The article is devoted to the actual problem of forming the bases of musical taste of primary pupils in modern education. The author of the article gives the philosophical, historical review and theoretical bases of forming the musical taste.

Ключевые слова: *музыка, музыкальное восприятие, музыкальный вкус, художественный вкус, эстетический вкус, эстетическое воспитание, музыкальная культура*

Key words: *music, musical perception, musical taste, art taste, aesthetic taste, aesthetic education, musical culture*

Одним из приоритетных направлений развития современного образования является воспитание культурного человека, способного воспринимать прекрасное, ценить мировые шедевры искусства и создавать новые. В Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования также отмечается важность «воспитания ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание)» [10, с. 26].

Музыкальный вкус влияет на ценностно-культурное поле общества и формируется через непосредственные связи музыки и философии, музыки и науки, музыки и морали, музыки и образователь-

ной политики. Философ Г. И. Панкевич говорит о том, что здоровое общество стремится создавать почву для развития хорошего вкуса, а уродливые формы вкуса характеризуют болезненность общества [8].

Формирование основ музыкального вкуса у подрастающего поколения актуально во все времена. Человек, имея хороший музыкальный вкус, способен воспринимать и понимать прекрасные образцы культуры, содержащие в себе этические и эстетические ценности, ценить и наслаждаться шедеврами мирового музыкального искусства, обогащая при этом свой духовный мир.

Стержневой основой процесса формирования музыкального вкуса, бесспорно,

является предметная область «Музыка» как «наиболее эффективное из искусств, способное сильнее всех остальных искусств действовать на эмоциональную сферу человека» [5, с. 237]. «Музыка, — писал Л. Бетховен, — более высокое откровение, чем любая мудрость и философия». Выдающийся советский педагог В. А. Сухомлинский рассматривает музыку как могучий источник мысли: «Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие человека. Первоисточником музыки является не только окружающий мир, но и сам человек, его духовный мир, мышление и речь» [7, с. 13].

Музыка считается одним из самых ранних видов искусства. Музыкальные жанры (хороводы, обрядовые танцы, заклинания, лирические и свадебные песни, траурные причитания) были связаны с жизненными событиями, вплетены в трудовую жизнь и быт людей. Со времен Античности теоретики и практики указывали на воспитательную функцию музыки, учитывая ее духовную воздействующую силу на личность человека. Философы древности говорили о том, что «изучение музыки — это самый привлекательный предмет для юных умов, и настаивали на нем как на *sine qua non* (от лат.: «необходимое условие») образования именно из-за того, что в музыке сочетаются научное и духовное начала» [1, с. 14]. Так, Сократ указывал на необходимость устанавливать общие понятия: *мера, гармония, прекрасное*. По его мнению, прекрасное всегда полезно. Аристотель считал обязательными для произведений искусства целостность, ясность, соответствие формы содержанию. Он утверждал, что произведения искусства дают человеку знания и облагораживают его нравственно. Античные философы говорили в своих трактатах о наличии и согласовании рациональных и чувственных сторон эстетического сознания и вкуса и различали первичные (эмоциональная, чувственная

реакции) и вторичные (рациональные, логические) суждения вкуса. В XVIII столетии представители французской эстетики Д. Аламбер и Ж.-Ж. Руссо под влиянием рационализма рассматривали музыку как особый язык, с помощью которого выражаются разнообразные движения души. А китайских философов, ученых, политических деятелей волновали проблемы дальнейшего упорядочения музыкальной жизни [11, с. 41].

Многие выдающиеся отечественные ученые-музыковеды, музыканты, композиторы прошлого (Б. В. Асафьев, Ф. Одоевский, В. В. Стасов, А. Н. Серов, П. И. Чайковский и др.) стремились приобщить как можно более широкий круг людей к шедеврам музыкального искусства, при этом решительно протестуя против «всяческих проявлений дурного вкуса в музыке» (И. В. Нестьев). А. Н. Серов призывал слушателей упорно и систематически овладевать навыками музыкального восприятия. «Не всем быть художниками, но любить и понимать искусство могут и должны все. Вкус развивается, воспитывается, как всякая способность в человеке...», — утверждал А. Н. Серов, призывая к музыкальной «начитанности» и приобретению минимального слухового музыкально-эстетического опыта, который, открывая красоту музыкальной гармонии, формирует основы музыкального вкуса. «Музыкально-слуховая панорама» современного мира расширяется, раздвигаются рамки музыкальных систем, построенные на иных художественных принципах, изменяется музыкальный язык и вкус [8, с. 67].

На современном этапе исследования вопросов воспитания эстетического, музыкального вкуса и культуры провели ученые-музыковеды: М. В. Архипова, С. М. Борисова, О. А. Буракова, Э. Гантумур, О. П. Кеериг, О. А. Лазаревская, Н. В. Новикова, И. В. Просандеева

Со времен Античности теоретики и практики указывали на воспитательную функцию музыки, учитывая ее духовную воздействующую силу на личность человека.

И. Разуткина, М. С. Родиченко, К. С. Роуз, Е. Н. Тимофеева, М. Р. Шамтиева и др.

По мнению многих исследователей, *эстетический вкус* определяется как развитая способность человека воспринимать, давать свою аргументированную оценку, отличая прекрасное от безобразного и в реальной жизни и искусстве.

В основе эстетического вкуса лежит *художественный вкус*, который проявляется в оценке произведений искусства. *Музыкальный вкус* является составной частью эстетического вкуса, который рассматривается как способность человека к эстетическому восприятию и оценке, развитое чувство прекрасного. Также вкус определяют через такие понятия, как «выбор», «ориентир», «уровень», «предпочтение». Музыкальный вкус связан со способностью человека понимать смысл, содержание и пользу музыкальных произведений, чувствовать красоту музыкального языка. Развитость вкуса зависит от глубины, широты способности определить пользу, богатство и содержательность музыкального произведения. Музыкальный вкус определяет диапазон музыкально-вкусовых потребностей человека. Музыкально-вкусовые предпочтения зависят от воспитания, жизненного опыта, социального окружения и круга общения, а также от индивидуальных особенностей человека.

Музыкальный вкус связан со способностью человека понимать смысл, содержание и пользу музыкальных произведений, чувствовать красоту музыкального языка.

Таким образом, эстетический (художественный, музыкальный) вкус рассматривается, прежде всего как развитая способность получать эмоциональное

наслаждение от восприятия подлинно прекрасного, устойчивое желание и потребность видеть, слышать, понимать и создавать красоту в повседневной жизни и искусстве.

Музыкальный вкус — это еще и музыкальная воспитанность, образованность, которая проявляется в способности чело-

века тактично, деликатно высказывать свое мнение о качестве, достоинствах и недостатках музыкальных произведений. О воспитании музыкального вкуса и музыкальной культуры писали в своих работах исследователи: В. А. Васина-Гроссман, Е. А. Добрынина, Д. Б. Кабалевский, Г. Я. Левашева, И. В. Нестьев, О. П. Радынова, Р. А. Тельчарова и др.

В педагогике рассматривается проблема прекрасного и морального, этики и эстетики в тесной взаимосвязи как орудие морального воспитания человека через приобщение его к прекрасному [6].

Формирование основ музыкального вкуса зависит от музыкально-эстетического воспитания. Исследователи выделяют следующие критерии музыкально-эстетической воспитанности:

✓ *психологические критерии* указывают на способность человека адекватно воспринимать и эмоционально реагировать на музыкальные произведения, оценивая их;

✓ *педагогические критерии* дают возможность определить уровень художественно-образного мышления и творческого воображения; умение создавать собственный новый, оригинальный образ, а также навыки творческой деятельности;

✓ *социальные критерии* музыкально-эстетической воспитанности требуют наличия широкого интереса к музыкальному искусству и различным видам искусства, осознанной потребности в слушании музыкальных произведений хорошего качества и желания пополнять музыкальный репертуар.

Музыкально-эстетическая воспитанность человека тесно связана с развитым музыкально-эстетическим вкусом, способностью чувствовать и оценивать совершенства или несовершенства, единство или противоположность содержания и формы в музыкальном искусстве. В процессе формирования музыкального вкуса важно осознание «чувства меры» как способ оценки. *Мера* в музыкально-эстетическом искусстве рассматривается как

необходимость и достаточность определенных количественных характеристик произведения искусства, обязательного для него качества музыкально-художественной выразительности и содержательности [3, с. 230—231].

Говоря об основах музыкального вкуса, мы имеем в виду первоначальные музыкальные предпочтения ребенка, которые проявляются и закладываются уже в раннем детстве, а также элементарные знания и представления о музыке (Е. В. Боякова, Н. А. Ветлугина, Э. П. Костина, О. П. Радынова, С. А. Фадеева, Н. А. Чичерина и др.). Ученые-исследователи и педагоги-практики сходятся во мнении, что формировать музыкальный вкус необходимо с раннего возраста. Д. Б. Кабалевский утверждал, что формирование хорошего вкуса надо начинать как можно раньше, подчеркивая: «Только любовь и привычка к подлинному искусству может стать надежным иммунитетом против пошлости, против дурного вкуса!» [5, с. 104]. Н. И. Сац, уделяя особое внимание проблеме формирования музыкального вкуса, говорила, что необходимо «начать воспитание музыкального вкуса, любви к музыке, ее понимания с первых школьных лет» [12, с. 138]. Истинную цену и огромное значение имеет то, что образованный человек с хорошим музыкальным вкусом в дальнейшем способен разобраться в потоке музыкальной информации. Знаменитый дирижер Г. Н. Рождественский также видел задачу педагога в «развитии вкуса ученика, в ознакомлении его с традициями классического и современного репертуара». Он считал, что сложившийся на протяжении многовековой истории музыки музыкальный язык требует от слушателя тренированного слуха, поскольку «неразвитый, нетренированный слух является первым барьером на пути проникновения современной музыки к сердцу публики» [11].

Начальный этап формирования музыкального вкуса начинается с *восприятия* музыки. Музыкальные первичные впечат-

ления строятся на особенностях слухового восприятия. Спектр восприятия музыки широк по диапазону — от простого наслаждения живым звучанием до глубокого проникновения в смысл музыкального содержания. В восприятии музыкального произведения присутствуют два важных аспекта — гносеологический (познавательный) и аксиологический (ценностный).

Музыкальное восприятие связано со своеобразием музыкального языка: интонационными, ритмическими, темповыми, тембровыми, динамическими, ладовыми особенностями звуков и мелодии. Для того чтобы полноценно воспринимать музыку, необходимо, прежде всего, чаще слушать ее, обращаясь по несколько раз к одному и тому же музыкальному произведению и репертуару. Г. Гегель писал: «Поскольку звуки не обладают сами по себе длительным объективным существованием, как постройки, статуи и картины, а вновь исчезают, мимолетно промелькнув, то музыкальное произведение уже в силу этого моментального существования постоянно нуждается в повторном воспроизведении» [2, с. 295—296]. Постепенно слух совершенствуется, музыкально-эмоциональное восприятие станет более гибким, тонким и чутким к истинной музыкальной красоте. Причем самые увлекательные пояснения и комментарии о музыке не смогут заменить живого и непосредственного восприятия красоты произведения музыкального искусства. Музыкально-эстетическое восприятие выражается в эмоциональном переживании. Особенности восприятия зависят от исторических, индивидуально-возрастных, ситуационных, социальных аспектов. От полноты и яркости музыкального восприятия зависят сила, глубина эмоционального переживания. Н. А. Римский-Корсаков писал о том, что для понимания художественного произведения необходима оценка гармонии, мелодии,

Для того чтобы полноценно воспринимать музыку, необходимо, прежде всего, чаще слушать ее, обращаясь по несколько раз к одному и тому же музыкальному произведению и репертуару.

ритма, голосоведения, тембров и оттенков, а это значит, что, слушая музыку, следует воспринимать в неразрывном единстве все ее стороны как необходимые части художественного целого. При восприятии богатства музыкальной гармонии, формы, вслушивании в выразительность оркестровки раскрывается содержание музыкального произведения, что, безусловно, влияет на формирование музыкального вкуса.

Следовательно, музыкальное восприятие — это первичные музыкально-эмоциональные переживания, впечатления, которые строятся на индивидуальной слуховой способности человека реагировать на тонкости музыкального языка и различать особенности музыкального содержания в различных видах музыкальной деятельности.

Музыкально-оценочная деятельность проявляется в оценке музыкального произведения с точки зрения его музыкальной, культурной, исторической ценности. Таким образом, музыкально-оценочная деятельность — это способность человека осмысленно воспринимать музыкальное произведение, что формирует музыкальный вкус. Различают два вида оценки

музыкального произведения: эмоциональную и рациональную. Музыкально-эстетическая оценка произведения невозможна на чисто эмоциональном, чувственном уровне. Она требует анализа содержания и формы, соотношения произведения с жизнью и социальными

задачами художественного творчества. Таким образом, необходимо опираться на критерии, доказательства, факты, веские аргументы, подтверждающие музыкально-эстетическую ценность музыкального произведения*. Музыкальный вкус — это утонченное и важное умение понять подлинно

прекрасное, верно и компетентно оценить его, используя способность суждения.

Музыкально-эстетические суждения включают грамотную эмоционально-содержательную оценку музыкального произведения, которая устанавливает подлинную эстетическую ценность произведения как осознаваемый результат музыкального восприятия.

В процессе формирования основ музыкального вкуса необходимо учитывать возрастные и психологические особенности детей младшего школьного возраста (Л. С. Выготский, В. Н. Колюцкий, И. Ю. Кулагина, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.). Уже в этот период учение становится значимой деятельностью. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни, поэтому так важно не упустить данный период развития личности, максимально уделив внимание процессу формирования музыкально-вкусовых основ, духовно-нравственных ценностей. Известный психолог Б. Теплов писал: «Чтобы оценить музыку, ребенок должен ее эмоционально пережить и поразмыслить над ней». Человек задумывается над смыслом услышанного, а это гораздо полезнее и ценнее, чем тратить время на слушание второсортной музыки или песни-однодневки, которую через несколько минут не вспомнишь. Хороший вкус оказывает прямое воздействие на всестороннее развитие ребенка. «Малейшие трещины в сознании, во вкусе, в стремлениях, допущенные в этом возрасте, угрожают дальнейшему человеческому формированию. Не надо любить пошлость в музыке, банальность, серость. Надо любить все хорошее и благородное в музыке! И именно это хорошее и благородное надо ставить на службу своему внутреннему развитию... Ничто так не обога-

* Обычная формула вкуса «нравится — не нравится» не срабатывает в отношении художественных произведений как сколько-нибудь удовлетворительная характеристика их эстетической ценности...» (В. К. Сктерщиков).

Музыкальное восприятие — это первичные музыкально-эмоциональные переживания, впечатления, которые строятся на индивидуальной слуховой способности человека реагировать на тонкости музыкального языка и различать особенности музыкального содержания в различных видах музыкальной деятельности.

щает душу, как музыка» [6, с. 25]. А. И. Герцен писал сыну: «Есть классические художественные творения, без которых человек не есть полный человек». Это можно отнести к людям, которые проходят мимо великих богатств, накопленных мировой музыкальной культурой, ограничивая свой духовный мир. Л. И. Гольдин подчеркивает, что «без активного приобщения к вершинным достижениям музыкальной культуры о духовном возрождении общества, формировании интеллигентной, эстетически развитой личности не

может быть и речи... В области музыкальной культуры девальвация вкуса и ориентаций остается реальной угрозой и поныне; чтобы эффективно воздействовать на вкусы, пристрастия, выбор и оценки музыкальной аудитории, нужно постоянно и всесторонне ее изучать, привлекать к сотрудничеству» [3, с. 53, 63—64].

Главная задача педагога — не только дать определенный объем музыкальных знаний, а бережно, уважительно относиться к музыкальной классике, увлечь ею, научить ее слушать и понимать.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бернстайн, Л.* «Музыка всем» / Л. Бернстайн ; пер. с англ. В. Н. Чемберджи. — М. : Всесоюзное издательство «Советский композитор», 1978.
2. *Гегель, Г.* Эстетика : в 4 т. / Г. Гегель. — Т. 3. — М., 1973.
3. *Гольдин, Л. И.* Космическое и земное: Размышления о месте и судьбе музыкальной классики в современном обществе / Л. И. Гольдин. — М. : Знание, 1989.
4. *Дивненко, О. В.* Эстетика : экспериментальное учеб. пособ. для учащихся ст. кл. гимназий, лицеев, колледжей и школ гуманитар. профиля / О. В. Дивненко. — М. : Издательский центр «Аз», 1995. — (Сер. «Библиотека лиценста»).
5. *Кабалевский, Д.* Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Кабалевский. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 1984.
6. *Кремлев, Ю. А.* Очерки по вопросам музыкальной эстетики / Ю. А. Кремлев. — М. : Государственное музыкальное издательство, 1957.
7. Музыка и общение молодежи : сборник. — М. : Знание, 1985. (Сер. «Новое в жизни, науке, технике»).
8. *Панкевич, Г. И.* Искусство музыки / Г. И. Панкевич. — М. : Знание, 1987.
9. *Португалов, К. П.* Серьезная музыка в школе : пособие для учителей / К. П. Португалов. — 2-е изд. испр. и доп. — М. : Просвещение, 1980.
10. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения: Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2010. — (Стандарты второго поколения).
11. *Рождественский, Г. Н.* Мысли о музыке / Г. Н. Рождественский. — М. : Советский композитор, 1975.
12. *Сац, Н. И.* Всегда с тобой. Страницы жизни. / Н. И. Сац. — 2-е изд., доп. — М. : Детская литература, 1978.
13. *Уколов, В. С.* Музыка в потоке времени / В. С. Уколов, Е. Л. Рыбакина. — М. : Молодая гвардия, 1988.
14. *Фадеева, С. А.* Музыкальный дизайн в образовательном учреждении / С. А. Фадеева. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011.



ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М. П. КАЗАЧЕНОК,
соискатель НИРО
klimok.k@yandex.ru

В статье рассматриваются основные направления педагогического содействия развитию комплекса музыкальности детей дошкольного возраста, необходимые в обеспечении качества музыкального образования дошкольников.

The author of the article describes the main directions of pedagogical assistance to development of a complex of musicality of children of the preschool age, necessary qualities in providing music education of preschool children

Ключевые слова: *структура музыкальности, музыкальные способности, эмоциональная, сенсорная и интеллектуальная стороны музыкальности*

Key words: *musicality structure, musical abilities, emotional, touch and intellectual parties of musicality*

Предполагая возможность поиска ответа на вопрос, какова главная цель музыкального образования в дошкольном периоде ребенка, вероятнее всего, ответ на него будет: побуждать детей влюбляться в хорошую музыку. Ее решению подчинено много задач музыкального образования дошкольников, одна

из которых ориентирована на развитие у дошкольника музыкальности, которая рассматривается как комплекс специальных способностей, выражающихся в своеобразной ориентировке

в музыке. Как подчеркивает Б. М. Теплов, чем более музыкален человек, тем больше он слышит в музыке [12].

У каждого ребенка есть задатки для музыкальной деятельности. Основное, что

должно интересовать педагога, — не то, насколько музыкален тот или другой ребенок, а какова его музыкальность и каковы должны быть пути ее развития.

Музыка — самое сложное из искусств. Ее сложность определяется не столько тем, что она состоит из большого числа самых разных средств музыкальной выразительности, сколько абстрактным характером музыкального художественного образа. С этими особенностями музыки связаны сложность и индивидуальность ее восприятия. Музыка представляет собой временное искусство, она течет во времени, что делает весьма непростой задачу восприятия целостного музыкального образа, а значит, вводить ребенка в мир музыки надо постепенно, стараясь помочь ему понять содержание музыкальных художественных образов и, следовательно, дать возможность их пережить.

Основное, что должно интересовать педагога, — не то, насколько музыкален тот или другой ребенок, а какова его музыкальность и каковы должны быть пути ее развития.

Лишь по мере накопления запаса музыкальных впечатлений, опыта музыкальной деятельности в ее самых разных формах у ребенка формируется система сначала элементарных, а затем все более сложных музыкальных способностей, которая позволяет ему понимать содержание музыки, эмоционально на нее откликаться.

Постепенно у детей появляются любимые музыкальные произведения, формируется потребность в общении с музыкой. Возникновение потребности в музыке — важнейший момент музыкального развития ребенка. Важно, чтобы этот путь ребенок проходил со взрослыми: педагогами-музыкантами или родителями, которые являются его проводниками в мир музыкальных образов. Для того чтобы деятельность педагога была успешной, требуется многое: любовь к ребенку и музыке, профессионализм, соответствие поставленных задач возможностям ребенка и уровню развития его музыкальности — иначе ребенок не сможет воспринимать музыку, понимать, переживать ее.

Так что же такое музыкальность и какова ее структура? В известной уникальной монографии «Психология музыкальных способностей» (1947 г.) Б. М. Теплов определил музыкальность как «качественно своеобразное сочетание специальных музыкальных способностей, необходимых для успешного осуществления музыкальной деятельности». В музыкальности он выделил общие компоненты (богатство и инициативность воображения, способность к музыкальному переживанию, внимание, волевые способности и т. д.) и «специальные компоненты» (своеобразии различных музыкальных способностей).

Музыкальные способности ученый разделил на основные, без которых не может состояться ни один вид музыкальной деятельности, и неосновные, необходимые только для некоторых ее видов.

Главным признаком музыкальности Б. М. Теплов считал «переживание музыки как выражение некоторого содержа-

ния», что означает эмоциональную отзывчивость на музыку, а к основным способностям относил те, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения — звуковысотный слух и чувство ритма. При этом в звуковысотном слухе он выделял два компонента — перцептивный, связанный с восприятием мелодического движения (ладовое чувство), и репродуктивный (способность к слуховому «представлению» мелодии). К неосновным компонентам комплекса музыкальности Б. М. Теплов относил тембровый, динамический, гармонический и абсолютный слух [13].

Однако вопрос о структуре музыкальности остается дискуссионным до сих пор: расширяется сфера музыкальности, ее интеллектуализация, выделяются общие музыкальные способности, отражающие восприятие и понимание целостного музыкального образа.

Структура музыкальности в литературных источниках представлена двумя основными элементами: эмоциональной отзывчивостью на музыку и познавательными музыкальными способностями [2; 6; 10; 13].

В комплексе музыкальности можно выделить три основные стороны: эмоциональную, сенсорную и интеллектуальную. Они отражают эмоциональное, чувственное и рациональное начала в музыке. Эмоциональная сторона характеризуется эмоциональной отзывчивостью на музыку, сенсорная — совокупностью сенсорных музыкальных способностей, интеллектуальная — показателями музыкального мышления. Познавательные музыкальные способности включают в себя, таким образом, музыкальные сенсорные способности и музыкальный интеллект [10, с. 158].

Познавательные музыкальные способности мы рассматриваем в виде трех под-

Для того чтобы деятельность педагога была успешной, требуется многое: любовь к ребенку и музыке, профессионализм, соответствие поставленных задач возможностям ребенка и уровню развития его музыкальности — иначе ребенок не сможет воспринимать музыку, понимать, переживать ее.

структур: сенсорных музыкальных способностей (мелодический слух и чувство музыкального ритма), музыкального мышления (в единстве его репродуктивного и продуктивного компонентов) и музыкальной памяти.

Каждая из познавательных музыкальных способностей включает в себя ряд компонентов различной сложности.

Так, например, к элементам мелодического слуха, которые формируются в условиях элементарной музыкальной деятельности, относятся тембровый, динамический и звуковысотный слух. В системе чувства музыкального ритма (в его узком значении) выделяются такие его компоненты, как чувство темпа, чувство метра и чувство ритмического рисунка. В системе звуковысотного — слышать регистры, направление движения мелодии и ладовое чувство.

Рассматривая вопрос развития музыкальности, коснемся самых общих его закономерностей.

Музыкальность как система музыкальных способностей не только развивается, но и формируется в каждом из видов музыкальной деятельности. Однако в некоторых видах те или иные способности развиваются наиболее успешно. Так, чувство музыкального ритма лучше всего развивается в музыкальном движении, звуковысотный слух — в пении и игре по слуху на музыкальном инструменте, репродуктивный компонент музыкального мышления — в процессе слушания и анализа музыки, продуктивный компонент музыкального мышления — в процессе импровизации и сочинения музыки.

Музыкальность как многоуровневая система специальных музыкальных способностей, необходимых для восприятия и создания музыкальных художественных образов, развивается во взаимодействии этих способностей.

Музыкальность как многоуровневая система специальных музыкальных способностей, необходимых для восприятия и создания музыкальных художественных образов, развивается во взаимодействии этих способностей.

Каждая музыкальная способность состоит из компонентов различной сложности и развивается от простых ко все более сложным составляющим. При этом элементарные компоненты той или иной способности не исчезают с появлением более сложных, а продолжают развиваться. Так, например, тембровый и динамический слух — первые ласточки элементарной системы музыкального слуха, — дав жизнь звуковысотному, а вслед за ним и другим видам музыкального слуха, сами достигают в будущем высочайших уровней развития в сложных видах музыкальной деятельности.

В связи с этим на каждом этапе индивидуального развития ребенка система музыкальности представляет собой качественно особое образование. Его характеристика включает в себя как возрастные, так и индивидуальные показатели развития каждой музыкальной способности.

Основные направления педагогического содействия развитию комплекса музыкальности детей заключаются в следующих положениях:

Эмоциональная сторона музыкальности.

Целью данного направления является развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста.

Эмоциональная отзывчивость на музыку понимается как:

- ✓ способность погружаться в ее настроение;
- ✓ способность вживаться в музыкальные образы;
- ✓ острота, глубина и богатство эмоциональных переживаний в процессе восприятия музыки;
- ✓ умение откликаться на события, явления в произведениях разных жанров;
- ✓ способность сопереживать героям, соотносить события с жизненным опытом;
- ✓ способность эмоционального сопереживания музыке.

Как специальная музыкальная способность эмоциональная отзывчивость развивается, прежде всего, в ходе восприя-

Музыкальность как многоуровневая система специальных музыкальных способностей, необходимых для восприятия и создания музыкальных художественных образов, развивается во взаимодействии этих способностей.

тия музыки дошкольником. Развивающий потенциал музыки зависит от того, насколько оптимально подобран репертуар руководителем.

При этом кодирование тех или иных музыкальных эмоций дошкольников можно осуществить при помощи предложенной В. И. Петрушиным схемы:



Согласно этой схеме, можно выделить следующие закономерности, которые следует учитывать при восприятии музыки для понимания заложенных в ней эмоций:

✓ Медленный темп + минорная окраска звучания в обобщенном виде моделируют эмоцию печали и передают настроения грусти, уныния, скорби, сожаления об ушедшем прекрасном прошлом.

✓ Медленный темп + мажорная окраска моделируют эмоциональные состояния покоя, расслабленности, удовлетворенности. Характер музыкального произведения в этом случае будет созерцательным, уравновешенным, умиротворенным.

✓ Быстрый темп + минорная окраска в обобщенном виде моделируют эмоцию гнева. Характер музыки в этом случае будет напряженно-драматическим, взволнованным, страстным, героическим.

✓ Быстрый темп + мажорная окраска моделируют эмоцию радости. Характер музыки жизнеутверждающий, оптимистический, веселый, радостный, ликующий.

Сенсорная сторона музыкальности

Развитие музыкально-сенсорных способностей (элементарных представлений о свойствах музыкальных звуков) является средством активизации слухового внимания детей, накопления первоначальных ориентировок в языке музыки. Как отмечает О. П. Радынова, дети с легкостью усваивают представления о тембре и динамике звуков и труднее — о высоте и ритме. О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили утверждают, что «основные музыкальные способности ле-

жат в основе переживания выразительного содержания именно звуковысотных и ритмических движений. Следует использовать, в первую очередь, музыкально-дидактические игры и пособия, моделирующие звуковысотные и ритмические отношения мелодии. Применение зрительной наглядности, включающей пространственные представления (выше — ниже, длиннее — короче), помогает сформировать у детей представления о свойствах музыкальных звуков. Зрительная наглядность в образной форме моделирует отношения звуков по высоте и длительности» [8].

Н. А. Ветлугина, рассматривая вопросы развития музыкально-сенсорных способностей дошкольников, не только вкладывала в это понятие качество восприятия, позволяющее ребенку различать отдельные компоненты музыкальных звуков: высоты, тембра, длительности, силы, — но и предполагала наглядно-действенное знакомство с ними.

По мнению Н. А. Ветлугиной, звуковысотные отношения поддаются успешной дифференцировке с ранних лет, если найти наглядную форму их моделирования. Так, при звуковысотных различиях важную роль играют наглядно-зрительные представления знаковых символов, различные их обозначения, моделирующие высотные связи. Высотные отношения музыкальных произведений выступают перед детьми в виде контрастных сопоставлений звуков, порой изменяющих направление движения мелодии, или же разнообразных интонационных ходов, выражающих определенную мысль, нюансы чувств.

По мнению К. В. Тарасовой, модели звуковысотных отношений формируются у детей в следующей последовательности:

- ✓ слышание и осознание регистров;
- ✓ различение хода движения мелодии;
- ✓ формирование одной из самых тон-

Применение зрительной наглядности, включающей пространственные представления (выше — ниже, длиннее — короче), помогает сформировать у детей представления о свойствах музыкальных звуков.

ких и сложных систем — ладового чувства.

Ладовое чувство — одна из основ эмоциональной отзывчивости на музыку. Поскольку оно проявляется при восприятии звуковысотного движения, в нем прослеживается взаимосвязь эмоциональной отзывчивости на музыку с ощущением музыкальной высоты.

Ладовое чувство — это различие не только общего характера музыки, настроений, выраженных в ней, но и определенных отношений между звуками — устойчивыми, завершенными (при окончании на них мелодии) и требующими завершения.

Музыкально-ритмические отношения, по мнению Н. А. Ветлугиной, поддаются различению несколько позже, чем звуковысотные, но импульсивный отклик на них отмечается в раннем возрасте. Ритм хорошо воспринимается в старшем дошкольном возрасте. Особенно легко он воспроизводится в пении.

Общая линия формирования чувства ритма идет от формирования чувства темпа к чувству метра и ритмического рисунка. Это фактически этапы все более дифференцированного слышания ритма музыки: темпы от глобального — быстро — медленно и быстро — средне — медленно — к метрической пульсации, а затем —

к все более сложным и тонким ритмическим рисункам. Ознакомление с ритмическими отношениями происходит путем сопоставления длительностей (преимущественно четвертей и

восьмых) [10, с. 161]. Вариативное сочетание их весьма выразительно и разнообразно, что позволяет видоизменять задачи восприятия и воспроизведения.

Тембровый и динамический слух — разновидности мелодического слуха, которые позволяют слышать музыку во всей полноте ее выразительных, красочных средств. Тембровый и динамический слух формируется на основе звуковысотного.

Развитие тембрового и динамического слуха способствует полноте восприятия музыки. Дети узнают тембры музыкальных инструментов, различают динамику как выразительное средство музыки.

Интеллектуальная сторона музыкальности

Цель данного направления определена развитием музыкального мышления (репродуктивного и продуктивного) и музыкальной памяти.

Современное музыкознание выделяет два основных компонента музыкального мышления: репродуктивный, связанный с восприятием и анализом существующей музыки, и продуктивный, лежащий в основе создания новой музыки.

Музыкальное восприятие — сложный эмоционально окрашенный процесс, включающий восприятие и анализ музыкального произведения. По мнению К. В. Тарасовой, сложность этого процесса и является, по-видимому, причиной того, что до сих пор ни в музыкознании, ни в музыкальной психологии и педагогике нет единого термина для его обозначения. Его называют «музыкальным восприятием», «слушанием музыки», «интеллектуальным восприятием», «отражением человеческой музыки» и др. Наиболее адекватным может быть предложенный В. В. Медушевским термин «музыкальное восприятие — мышление», который достаточно точно отражает специфику этого процесса. «Репродуктивный компонент музыкального мышления» используется как синоним.

В интересах формирования и развития музыкальности у детей важно создавать условия, при которых происходит накопление запаса музыкальных впечатлений, расширяются рамки репертуара, осваиваемого детьми. Способностью, опосредующей эти «приобретения» и накопления, обеспечивающей их сохранность и использование в соответствующей деятельности, является музыкальная память.

Музыкальная память — способность узнавать и воспроизводить музыкальный материал. Это самостоятельная и специ-

Развитие тембрового и динамического слуха способствует полноте восприятия музыки. Дети узнают тембры музыкальных инструментов, различают динамику как выразительное средство музыки.

фическая музыкальная способность, не сводимая ни к другим музыкальным способностям, ни к некоторым другим видам памяти. В структуре музыкальной памяти обычно рассматривают ее опознающий и воспроизводящий вид.

Формирование опознающей памяти предшествует формированию памяти воспроизводящей. При этом опознающая музыкальная память, как и некоторые другие разновидности «непосредственной» памяти индивида, мало изменяется под воздействием обучения.

Несколько позднее по времени формируется воспроизводящая музыкальная память, которая имеет достаточно сложную, многокомпонентную структуру. В дошкольном возрасте структурные элементы непосредственной воспроизводящей музыкальной памяти — в ее узком значе-

нии — развиваются неодновременно и неравномерно. Формирование ритмической памяти предшествует становлению мелодической. Труднее всего дается детям запоминание звуковысотных и ритмических отношений мелодии в их единстве.

Последовательность развития компонентов музыкальной памяти подтверждает и иллюстрирует общую линию становления музыкальности.

Таким образом, развитие музыкальности каждого ребенка, «подтягивание» в процессе непосредственно образовательной деятельности сторон его музыкальности — главные задачи педагога. Опорой в этом процессе могут служить сильные ее стороны.

Развитие музыкальности каждого ребенка, «подтягивание» в процессе непосредственно образовательной деятельности сторон его музыкальности — главные задачи педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ветлугина, Н. А.* Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. — М. : Просвещение, 1967. — 415 с.
2. *Ветлугина, Н. А.* Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр / Н. А. Ветлугина. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 248 с.
3. *Выготский, Л. С.* История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. — Т. 3. — М. : Педагогика, 1983. — С. 5—328.
4. *Выготский, Л. С.* Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. — Т. 6. — М. : Педагогика, 1984. — С. 5—90.
5. *Комиссарова, Л. Н.* Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников / Л. Н. Комиссарова, Э. П. Костина. — М. : Просвещение, 1989. — 144 с.
6. *Костина, Э. П.* Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников : монография / Э. П. Костина. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011. — 417 с.
7. *Костина, Э. П.* Музыкально-дидактические игры : метод. пособие / Э. П. Костина. — Ростов н/Д : Феникс, 2010. — 2012 с. : ил. — (Сер. «Сердце отдаю детям»).
8. Музыкальное воспитание дошкольников : учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили. — 3-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2000. — 240 с.
9. *Петрушин, В. И.* Моделирование эмоций средствами музыки / В. И. Петрушин // Вопросы психологии. — 1988. — № 5. — С. 141—144.
10. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера ; науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1986. — 224 с.
11. *Сапогова, Е. Е.* Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е. Е. Сапогова. — Тула : Приок. кн. изд-во, 1993. — 269 с.
12. *Теплов, Б. М.* Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избр. труды : в 2 т. — Т. 1. — М. : Педагогика, 1985. — 329 с.
13. *Штофф, В. А.* Моделирование и философия / В. А. Штофф. — М. — Л. : АН СССР, 1966. — 293 с.



АПРОБАЦИОННЫЕ ПЛОЩАДКИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «ДРОФА»

Апробация учебной продукции издательства «Дрофа» в Нижегородской области осуществляется уже не первый год. В 2011/2012 учебном году учителям местных школ в числе прочих были предложены линия учебно-методических комплексов (УМК) по математике Г. К. Муравина, О. В. Муравиной и линия инновационных учебно-методических комплексов (ИУМК) по биологии «Навигатор» В. И. Сивоглазова. Приводим отчеты специалистов о результатах проделанной работы.



ОТЧЕТ ОБ АПРОБАЦИИ УМК Г. К. МУРАВИНА, О. В. МУРАВИНОЙ «МАТЕМАТИКА. 6 КЛАСС»

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики
обучения математике ГБОУ ДПО НИРО
М. А. МИЧАСОВА

Учебно-методический комплекс «Математика. 6 класс» на момент апробации включал в себя, кроме учебника, рабочие тетради, методические рекомендации, дидактические материалы, программу курса математики для 6-го класса. В группу по апробации данного УМК вошли учителя-эксперты:

✓ И. А. Фадеева, МБОУ СОШ № 149
Нижнего Новгорода (28 учащихся);

✓ Л. Н. Лосева, МБОУ СОШ № 144
Нижнего Новгорода (30 учащихся);

✓ Е. А. Лукьянова, МБОУ СОШ № 19
г. Заволжья Нижегородской области (27 учащихся);

✓ Н. А. Сироткина, МБОУ СОШ № 45
Нижнего Новгорода (30 учащихся).

В концепции развития универсальных учебных действий, изложенной в стандартах второго поколения, обозначена цель общего образования на современном этапе: «Общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться». Разработана деятельностная парадигма образования, сог-

ласно которой развитие личности учащихся осуществляется посредством освоения способов деятельности, применимых не только в обучении, но и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. А это значит, что УМК по математике авторов Г. К. Муравина и О. В. Муравиной, которые считают главными задачами «развитие личности школьника средствами математики, его подготовку к продолжению обучения и к самореализации в современном обществе», в полной мере соотносится с целью образования.

УМК обеспечивает комфортность учебной деятельности для учащихся, для педагогов и родителей школьников. Стоит отметить особое внимание авторов комплекса к осуществлению преемственности с курсом как 5-го класса, так и основной школы.

Интерес к изучению предмета поддерживается доступностью курса для шестиклассников. Материал излагается небольшими порциями, тексты кратки по объему, написаны простым языком в соответствии с возрастом учащихся, но при этом сохранены научные достоверность и точность;

присутствуют правила чтения математических терминов, что очень важно для формирования математической культуры.

Темы курса раскрываются увлекательно и наглядно. Объем иллюстративного материала оптимален. Теоретический материал и система заданий дают возможность реализовать принцип дифференцированного обучения, выстраивая индивидуальные образовательные траектории как для отдельных учеников, так и для групп учащихся.

Учебник практически не содержит упражнений чисто репродуктивного характера: даже типовые задания имеют нестандартные формулировки, что усиливает их развивающую роль. Включены задания, в которых необходимо обосновывать ответы, выдвигать гипотезы, что заставляет ученика не следовать шаблону, а задействовать собственный опыт, благодаря чему тренируется память, формируются самостоятельность мышления и грамотная математическая речь, создается прочная база для изучения курсов алгебры и геометрии. Обилие геометрического материала развивает у школьников глазомер (при оценивании расстояний и величин углов), пространственное представление и воображение, вырабатывается умение делать аккуратные и точные чертежи от руки.

Обращают на себя внимание задания на смекалку и логику, присутствующие в каждой теме. Контрольные вопросы и задачи к параграфам позволяют достаточно легко перейти на зачетную форму контроля успеваемости в 7-м классе. Рефлексивный характер итоговых заданий помогает школьнику осознать свои достижения и проблемы в изучении данного курса.

В системе упражнений прослеживаются межпредметные связи: многие задания содержат интересные факты из географии, истории, биологии, информацию о технических устройствах и т. д. К примеру, дети разбирают достаточно сложные задачи на процентное содержание вещества в сплаве, в растворе, в смесях. Деятельностный характер обучения реализован и в других темах курса, что готовит шестиклассников к решению задач

качественного, экспериментального плана. Так, изучив основные положения параграфа «Свойства делимости произведения, суммы и разности чисел», школьник самостоятельно выведет признаки делимости на любое натуральное число.

Учебник включает в себя необходимый справочный материал, который ученики в результате анкетирования отметили как наиболее полезный. По мнению родителей, полезной является рубрика, содержащая ответы, советы и решения к большинству заданий. Их наличие облегчает школьникам самоконтроль при выполнении домашней работы, а также экономит время родителей при проверке ее правильности.

В учебник включен раздел «Повторение», задания которого можно использовать в течение всего учебного года. Кроме того, систематизация и обобщение знаний проводятся на базе вычислительного и геометрического практикумов, практикумов по решению текстовых задач, по развитию пространственного воображения. Этот материал удобен и для ликвидации пробелов в знаниях отдельных учеников.

В рабочих тетрадях акцентируется внимание на пошаговых упражнениях, в которых нужно поэтапно заполнять пропуски. Ученик, не сумевший сразу выполнить задание, видит в этой рабочей тетради, какие действия следует совершить для достижения необходимого результата.

Огромную помощь учителю оказывают авторские «Методические рекомендации», в которых расписаны подробные сценарии уроков с методикой их ведения, представлены устные упражнения, тесты, математические диктанты, самостоятельные и контрольные работы.

Вот выдержка из отчета учителя математики МБОУ СОШ № 19 с углубленным изучением отдельных предметов г. Заволжья Нижегородской области Е. А. Лукьяновой:

«Почему был выбран УМК авторов Муравиных?»

В начальной школе класс обучался по системе Л. В. Занкова. Чтобы решить

вопрос преемственности с курсом математики начальной школы, был выбран данный УМК, реализующий систему развивающего обучения.

Достоинства УМК авторов Муравиных

✓ Удобство для работы учителя. В УМК входит все необходимое: учебник, рабочие тетради, дидактические материалы, методические рекомендации для учителя, программа. Имеются все самостоятельные и контрольные работы в двух вариантах, а также задания в тестовой форме (с ответами).

✓ Реализована концепция развивающего обучения: в каждом параграфе, кроме стандартного набора упражнений, есть задачи повышенной сложности и задачи на смекалку. Их количество настолько велико, что этого хватает не только для классной, но и для домашней работы. В классе даже сформировалась небольшая группа из 5 человек, систематически решавшая данные задачи. Также в учебнике много интересных задач, содержащих факты из географии, из биологии и истории.

✓ Отсутствие опечаток в тексте, ошибок в ответах.

✓ Качественное художественное оформление учебника.

Возникавшие трудности

✓ На мой взгляд, количество заданий базового уровня не всегда достаточно для

отработки и закрепления умений и навыков, поэтому мне иногда приходилось дополнительно пользоваться дидактическими материалами других УМК. Но следует отметить, что уровень моего класса был средний, поэтому для классов с более высокой подготовкой заданий базового уровня может оказаться и достаточно.

✓ Хотелось бы, чтобы разработанные авторами контрольные работы были в четырех вариантах, а не в двух».

Работа по данному УМК способствует повышению качества подготовки учащихся по математике, формированию интереса к изучению предмета, развитию у школьников творческих способностей и навыков самообразования. В настоящий момент издательством «Дрофа» подготовлены учебники и пособия Г. К. Муравина, О. В. Муравиной для 5—9-х классов, включенные в систему «Вертикаль». В них внесены изменения, соответствующие требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), разработаны новые обложки. Электронные приложения к учебникам доступны для бесплатного скачивания на сайте издательства. Они являются хорошим подспорьем в работе учителя и бесспорно вызовут интерес учащихся.



РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ ИУМК В. И. СИВОГЛАЗОВА «НАВИГАТОР. БИОЛОГИЯ. ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ. 9 КЛАСС»

Учитель биологии МБОУ СОШ № 44
с углубленным изучением отдельных предметов
Нижнего Новгорода Е. Е. БУЛАТОВА

Условия апробации

27 обучающихся: из них один отличник, семеро учатся на «4» и «5», а остальные имеют удовлетворительные ре-

зультаты в целом по всем предметам учебного плана. По биологии оценка «5» — у 8 человек, «4» — у 11, «3» — у 8. У каждого ученика был в пользовании

учебник-навигатор. Занятия проходили в мобильном компьютерном классе (15 ноутбук для обучающихся, учительский компьютер, мультимедийное оборудование).

Учебная нагрузка — 102 часа (3 часа в неделю). Программа по углубленному изучению биологии (издательство «Дрофа»).

**Качество знаний по темам учебного курса
по результатам тестирования (на бумажном носителе)**

Тема	Процент выполнения	Качество знаний, %
Многообразие и свойства живого	100	74
Становление биологии как науки	100	74
Теория Ч. Дарвина	100	68
Химический состав клетки	97	63
Обмен веществ и энергии	97	61
Строение и функции клеток	100	74
Размножение и индивидуальное развитие организмов	97	68
Наследственность организмов	100	68
Изменчивость организмов	100	68
Селекция организмов	97	61
Современные представления об эволюции	94	58
Возникновение и развитие жизни на Земле	97	63
Основы экологии	100	74

Выполнение интерактивных заданий

Тема	Процент выполнения с 1-й попытки	Процент выполнения со 2-й попытки
Многообразие и свойства живого	68	97
Теория Ч. Дарвина	64	94
Химический состав клетки	61	94
Обмен веществ и энергии	61	94
Строение и функции клеток	68	97
Размножение и индивидуальное развитие организмов	68	100
Наследственность организмов	68	100
Изменчивость организмов	64	97
Селекция организмов	64	94
Современные представления об эволюции	61	91
Возникновение и развитие жизни на Земле	64	94
Основы экологии	68	100

**Выполнение компьютерных тестов
(с диска)**

*1 ошибка — «5», 2 ошибки — «4»,
3—4 ошибки — «3»
(при условии, что 6 заданий
выполнены на 100 %)*

Тема	Процент качества
Многообразие и свойства живого	84
Теория Ч. Дарвина	74
Структурная и функциональная организация клетки	74
Размножение и индивидуальное развитие организмов	68
Наследственность организмов	64
Изменчивость организмов	68
Селекция организмов	61
Современные представления об эволюции	61
Возникновение и развитие жизни на Земле	64
Основы экологии	84

**Оценка эффективности работы
с учебником с целью достижения
образовательных результатов**

Личностных: возможность осознавать необходимость самосовершенствования, адекватно судить о причинах своего успеха или неуспеха в учении, увеличивать интерес к познанию нового.

Метапредметных: возможность организации самостоятельной работы, работы в группах и с информацией, а также возможность формулировать задачи, искать пути их решения, корректировать собственную деятельность.

Предметных: возможность развивать биологическое мышление, формировать биологические знания, вести работу по профессиональной ориентации в области биотехнологии, медицины, селекции, биохимии и др.

**Оценка эффективности работы
с учебником с целью формирования
УУД**

Познавательных:

✓ общеучебные — освоение способов выполнения заданий творческого и поис-

кового характера путем решения промежуточных учебных задач, изложение ранее изученного материала параллельно с изучением нового, использование биологических понятий на более высоком уровне;

✓ логические — видение и поиск решения проблем, установка и объяснение причинно-следственных связей биологических явлений, поиск доказательств в подтверждение биологических теорий, формулирование выводов по проблемному заданию.

Коммуникативных: совершение коммуникативно-речевых действий при обсуждении биологических проблем, согласованность усилий по достижению общих целей, осуществление совместной деятельности при работе в группах и при выполнении творческих заданий учебника-навигатора.

Регулятивных: рассмотрение нравственно-этических категорий при изучении генетики, эволюции, экологии; представление индивидуальных программ, включающих основные гуманистические качества человека и раскрывающих основы экологического мировоззрения.

Анкетирование обучающихся показало стопроцентный интерес к учебнику-навигатору, нежели к традиционному учебнику.

**ИЗДАТЕЛЬСТВО
«ДРОФА»**

127018, Москва, Суцевский вал, д. 49, стр. 1
Тел.: 8-800-2000-550 (звонки по России бесплатные), (495) 795-05-50, 795-05-51
Факс: (495) 795-05-52
E-mail: sales@drofa.ru

По вопросам сотрудничества и приобретения продукции обращайтесь на сайт: www.drofa.ru

**ОАО «КНИГА»
ИП ГУРЬЯНОВ В. В.**

Офис, склад, оптовая и розничная торговля: Нижний Новгород, ул. Совхозная, д. 13
Тел.: (831) 241-16-05, 275-41-81
Факс: (831) 241-24-12
E-mail: knigann@yandex.ru
Сайт: www.kniga-nn.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

The quality of education: what is a management subject? (*A. M. Moiseyev*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the pro-rector on scientific work and innovative activity of Academy of social management of the Moscow Region)

Who rules the quality of education? (*G. P. Ryabov*, the professor, president NGLU of N. A. Dobrolyubov, the committee-man of experts of UNESCO and the International organisation of work by training)

The estimation of quality of educational services in high school: pedagogical aspects (*E. A. Korchagin*, the doctor of pedagogical sciences, the professor managing laboratory IPP ON the Russian Open Society; *R. S. Safin*, the doctor of pedagogical sciences, the professor, dean KGASU)

Education in the XXI-st century: problems of quality of higher education (*S. J. Trapitsyn*, the doctor of pedagogical sciences, the professor managing chair of management by formation RGPU of A. I. Gertsena, the winner of the award of the President of the Russian Federation in a sphere of education, the expert of committee on a science and the higher school of Administration of St.-Petersburg)

How much does the qualitative education cost? (*G. N. Trapitsyna*, the senior teacher of chair of management of formation RGPU of A. I. Gertsena)

The quality of the general education: different views on a problem (*V. U. Eremina*, the head of the laboratory of the evaluation of the educational services quality, Nizhegorodsky institute of further professional education; *M. S. Grishina*, the senior scientific employee of laboratory of an estimation of quality of educational services NIRO)

The approaches to forming the regional model of an estimation the quality of education (*V. U. Eremina*, the head of the laboratory of the evaluation of the educational services quality, Nizhegorodsky institute of further professional education; *M. S. Grishina*, the senior scientific employee of laboratory

of an estimation of quality of educational the NIRO services)

The basic results of approbation the estimation of quality of a preschool education (*R. J. Belousova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, managing chair of management of a preschool education; *A. N. Shobonova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior teacher of chair of management of a preschool education)

Forming of culture of pupils'health at the primary step of education: the efficiency of estimation (*O. S. Gladysheva*, a Dr. Sci. Biol., the professor, the manager chair healthcare in the NIRO'S education; *V. V. Nikolina*, the doctor of pedagogical sciences, the professor, the pro-rector on scientifically-educational and social activity NGPU of K. Minin; *I. JU. Abrosimova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of healthcare chair in the NIRO'S education)

Monitoring the quality of education in high school (*JU. JU. Kolesnikov*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of management of education RGPU of A. I. Herzen)

The professional field of the manager's education (*P. A. Bavina*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of social management RGPU of A. I. Gertsena, the assistant to the dean on the educational programs)

Self-estimation of activity the additional education of children (*A. V. Zolotaryova*, the doctor of pedagogical sciences, the professor, managing chair of management of formation of the Yaroslavy state pedagogical university of K. D. Ushinsky)

Purposes and estimation of expected results of the design-differentiated training of preschool children at the basic school (*O. V. Pleteneva*, the candidate of sociological sciences, the manager of the Laboratory of scientifically-methodical maintenance of the design-differentiated training of the NIRO)

Complex pedagogical monitoring as

a basis of quality management of music education of preschool children (*E. P. Kostina*, the doctor of pedagogical sciences, the senior lecturer, the professor of chair of management of the NIRO'S preschool education)

Gender specificity of spiritually-moral development of preschool children (*L. E. Semanova*, the doctor of psychological sciences, the professor of chair of age and pedagogical psychology NGPU of K. Minin; *V. E. Semenova*, the candidate of philosophical sciences, the senior lecturer of chair of philosophy and political science NNGASU)

Methodological reference points of an estimation the forming of pupils' competence trained establishments NiSpO (*O. V. Tulupova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the head of the design-network Center of formation of experts of establishments NiSpO NIRO; *A. B. Hodzhibekova*, the candidate of pedagogical sciences, the item the teacher of the design-network Center of formation of experts of establishments NiSpO NIRO)

Methodological aspect of an estimation the quality of language education (*M. A. Vikulina*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogics and psychology NGLU of N. A. Dobrolyubov; *L. V. Vilкова*, the post-graduate student of chair of pedagogics and psychology NGLU of N. A. Dobrolyubov)

Higher education quality assurance in England (*N. N. Sonina*, the candidate of pedagogical sciences, the senior teacher of chair of foreign languages NIRO; *A. A. Shavenkov*, the candidate of psychological sciences, the senior lecturer managing chair of foreign languages NGPU by Minin)

The organisation of psychological support of students in high schools (*T. N. Knyazeva*, the doctor of the psychological sciences, managing chair of general psychology NGPU of K. Minin)

Technological methods of pedagogical diagnostics in the primary school (*N. N. Demeneva*, the candidate of pedagogical

sciences, the senior lecturer of chair of social pedagogics, psychology and subject techniques of elementary education NGPU of K. Minin)

The analysis of results on experimental quality check of education on the mathematician in the elementary school (*N. N. Demeneva*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of social pedagogics, psychology and subject techniques of elementary education NGPU of K. Minina; *T. A. Runova*, the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of an elementary education of the NIRO)

The results of test assessment of primary school leavers in the educational field «Technology» (*A. U. Tuzhylin*, the candidate of pedagogical science, the associate professor, the head of the chair of the theory and the methodic of technology and economy learning, Nizhegorodsky institute of further professional education)

The communicatively-focused control as a way of checking up the pupils' socio-cultural competence (*N. A. Jurlova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, managing chair of foreign languages of the NIRO)

The limiting factor in formation of professional competence of cadets of high schools of the Ministry of Internal Affairs (*A. I. Orlov*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of physical training and sports of the Volga branch of the Moscow auto-road state technical university; *A. A. Lukutin*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of combat training of the Nizhniy Novgorod academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation; *N. N. Us-tjuzhanin*, the senior teacher of chair of combat training of the Nizhniy Novgorod academy of the Ministry of Internal Affairs; *K. N. Doronin*, the competitor of chair of physical training and sports of the Chuvash state university of I. N. Ulyanov)

The mixed training to a foreign language: genesis and essence of concept

(*I. A. Kurbeeva*, the post-graduate student of chair of foreign languages, the methodologist of laboratory of realisation the Federal Standards of the Vologda institute of a development of education)

Estimation of quality of graphic preparation of experts in the field of land management and a cadastre (*E. P. Savinov*, competitor of NNGASU)

Formation of concept of selectivity of chemical reactions in a school course of chemistry (*C. Ф. Zhiltsov*, the Doctor of Chemistry, professor of NGPU K. Minina, the honoured worker of a science of the Russian Federation; *M. A. Hnyrev*, post-graduate student NGPU of K. Minina, the

teacher of chemistry МБОУ Lycéum № 8)

Features of vocational training of teachers of sphere of an additional education of children (*N. A. Muhamedjarova*, the assistant to chair of management of education of the Yaroslavl pedagogical university of K. D. Ushinsky)

Musical taste of pupils: historical-theoretical and pedagogical aspects of studying (*R. I. Udalova*, the competitor of the NIRO)

The basic directions of pedagogical assistance to development of children's musicality of the senior preschool age (*M. P. Kazachenok*, the competitor of the NIRO)

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В 2012 ГОДУ

Интервью

C. В. Наумов. Образовательное пространство Нижегородской области и общедоступность информационной среды

Система повышения квалификации взрослых

Н. Ю. Бармин. Повышение квалификации педагогических работников как условие формирования человеческого капитала инновационного развития. № 1. С. 4—12.

И. С. Батракова, А. В. Тряпицын. Профессиональная компетентность преподавателя системы образования взрослых. № 1. С. 42—48.

А. Ю. Белогуров. Проектирование программ повышения квалификации педагогических кадров в контексте социокультурной модернизации образования. № 1. С. 97—102.

Р. У. Богданова. Программы повышения квалификации постдипломного образования педагогов. № 1. С. 102—110.

А. А. Вербицкий. Контекстное обучение в системе дополнительного образования педагога. № 1. С. 36—42.

Е. Н. Глубокова. Анализ профессиональных затруднений преподавателей вузов как основа наполнения программ повышения квалификации. № 1. С. 110—116.

Л. А. Даринская. Организация занятий по педагогической риторике на основе модели Д. Колба. № 1. С. 116—122.

Е. Г. Еделева. Психологическое обеспечение специалистов в системе постдипломного образования. № 1. С. 122—128.

М. Г. Ермолаева. Смыслорождение в постдипломном педагогическом образовании как фактор актуализации авторской позиции учителя. № 1. С. 77—82.

С. П. Калинин. Развитие проектной культуры педагогов в системе повышения квалификации работников образования. № 1. С. 64—70.

Н. М. Колеватов. Развитие профессиональной готовности педагогов к осуществлению тестового контроля средствами ИКТ. № 1. С. 53—59.

В. П. Ларина. Развитие учительского потенциала: подготовка кадров для информатизации образования. № 1. С. 48—53.

С. А. Максимова, И. В. Герасимова.

Построение научного пространства как основа повышения квалификации педагогов в институте развития образования. № 1. С. 12—17.

С. А. Максимова, Г. А. Игнатьева, М. Н. Крайникова. Кредитно-модульная подготовка научно-педагогических кадров в условиях постдипломного образования. № 1. С. 83—91.

С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. Проблемное пространство образовательной программы аспирантуры. № 1. С. 91—97.

О. В. Плетенева. Непрерывное профессиональное образование как фактор формирования социально-профессиональной позиции педагога в методическом пространстве. № 1. С. 17—22.

О. В. Плетенева, В. В. Целикова. Анализ профессиональных затруднений педагогов как основа формирования содержания различных уровней системы постдипломного образования. № 1. С. 70—77.

Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. От изменений в системе высшего педагогического образования к развитию постдипломной подготовки педагогов. № 1. С. 22—29.

В. Ю. Смольников. Семиотическая компетентность в системе профессиональной деятельности педагога. № 1. С. 59—64.

А. Ю. Тужилкин. Своеобразие системы постдипломного образования учителей технологии и экономики Нижегородской области. № 1. С. 128—134.

О. В. Тулупова. Позиционное взаимодействие обучающихся и обучающихся в системе постдипломного образования. № 1. С. 22—28.

Система управления образованием

Е. Н. Агапова, И. С. Петрова. Обучение профессорско-преподавательского состава технологиям воспитательной работы в вузе. № 2. С. 112—119.

П. А. Бавина. Комплексно-уровневый подход в проектировании образовательных программ профессиональной подготовки менеджеров образования. № 2. С. 99—105.

А. Ю. Белогуров. Адаптивная модель повышения квалификации управленческих кадров и особенности ее реализации. № 2. С. 89—93.

Р. Ю. Белоусова. Управление инновационным развитием дошкольного образования на основе маркетингового подхода. № 2. С. 48—54.

З. А. Булатова. Модель нравственного воспитания подрастающего поколения. № 2. С. 72—77.

Л. С. Гребнев. Образование — современная «группа А». № 2. С. 11—17.

Л. А. Долгова. Самоменеджмент, или Искусство успешного управления собой. № 2. С. 105—112.

А. В. Долматов, Л. А. Долматова. Подготовка менеджеров образования: новые задачи и технологии. № 2. С. 93—99.

В. Ю. Дудина, Т. М. Лозгачева. Региональные аспекты развития системы дополнительного образования детей. № 2. С. 77—81.

Е. Я. Коган. Управлять — значит предвидеть. № 2. С. 4—11.

А. О. Кравцов. Гуманитарное проектирование как механизм управления муниципальными образовательными системами. № 2. С. 64—68.

Т. А. Куликова, С. В. Рыжова. Особенности управленческой деятельности при переходе школы на стандарты нового поколения. № 2. С. 68—72.

А. М. Моисеев. Ключевые методологические вопросы теории стратегического управления школой. № 2. С. 39—44.

С. Ю. Новоселова. Современный муниципальный образовательный консалтинг. № 2. С. 58—62.

А. А. Седельников. Проблемы и задачи развития государственно-общественного управления образованием. № 2. С. 26—31.

Л. П. Совина. Образовательный процесс в единстве урочной и внеурочной деятельности. № 2. С. 44—47.

В. В. Тимченко, С. С. Неустроев, К. В. Кайшева. Интернет-технологии в маркетинге образовательных услуг. № 2. С. 54—58.

О. В. Тулупова. Реализация принципа открытости в управлении системными изменениями начального и среднего профессионального образования. № 2. С. 31—39.

М. В. Федотова. Некоторые аспекты модернизации экономики муниципальных общеобразовательных учреждений. № 2. С. 83—88.

Н. А. Шобонов, Л. А. Долгова, А. П. Махов. Государственно-общественное управление как ресурс развития школы. № 2. С. 17—26.

Информатизация образования

С. А. Балунова. Профессиональная подготовка техника-программиста в современных условиях информатизации. № 3. С. 81—87.

С. П. Васина. Мультисервисная информационная среда школы и современные интерактивные средства обучения. № 3. С. 98—104.

И. А. Вдовина. ГИС-технология «Живая география» в школьном образовании. № 3. С. 121—126.

М. В. Веселова. Электронно-информационные ресурсы библиотеки НИРО и их роль в развитии информационной среды повышения квалификации педагогов. № 3. С. 73—78.

Д. А. Грачев, Л. Л. Изюменко. Комплекс мер по фильтрации веб-контента через локальный NAT-сервер в школе. № 3. С. 110—116.

С. М. Дмитриев, Е. Г. Ивашкин, С. Н. Митяков, В. В. Беляков, М. Е. Бушуева. Создание системы развития профессиональных компетенций учащихся с использованием диагностического комплекса «Профориентатор». № 3. С. 35—39.

Е. А. Енюшкина. Методика использования цифрового оборудования на уроке и во внеурочной деятельности. № 3. С. 116—121.

А. Н. Забелин, Е. П. Рябчикова. Влияние интегрированной художественной деятельности с использованием ИКТ в школе на развитие творчества учащихся. № 3. С. 130—135.

Е. Г. Калинкина. Вариативные модели повышения квалификации педагогических и руководящих работников в области ИКТ в контексте задач современного образования. № 3. С. 46—54.

Е. Г. Калинкина, Н. И. Городецкая. Развитие дистанционных технологий в образовательной практике обучения детей и повышения квалификации педагогов. № 3. С. 60—68.

В. А. Колосова. Совершенствование работы учителя математики. № 3. С. 138—141.

Е. П. Круподерова. Подготовка педагогов к проектной деятельности в информационной образовательной среде. № 3. С. 78—81.

Н. В. Кудимова. Как провести успешный урок в среде «1 ученик : 1 компьютер»? № 3. С. 126—130.

М. Л. Курьян. Стратегии выбора ответа на комплимент. № 3. С. 92—96.

И. Н. Лескина. Информационный центр как ресурс развития образовательной среды. № 3. С. 21—28.

Е. В. Малкина, Е. И. Соколова, В. И. Швецов. Внедрение технологий дистанционного обучения через программу повышения квалификации преподавателей. № 3. С. 68—73.

А. Н. Немова. Опыт учителя в применении средств информационного взаимодействия. № 3. С. 135—138.

Т. В. Регалова. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном учреждении. № 3. С. 104—110.

Э. К. Самерханова. Информационно-образовательное пространство вуза: структурный аспект. № 3. С. 16—21.

О. А. Сафонова, Л. В. Красильникова. Информационно-управленческая среда дошкольного образовательного учреждения. № 3. С. 28—35.

И. И. Спирина, А. А. Смирнов, О. Д. Соколова. Информатизация муниципальной системы образования. № 3. С. 9—16.

С. К. Тивикова. Становление речевых стратегий педагога в процессе профес-

сионального саморазвития. № 3. С. 87—92.

О. Н. Шилова. Изменение информационно-образовательной среды повышения квалификации работников образования при внедрении ФГОС. № 3. С. 54—60.

О. А. Щукина. Аспекты и критерии оценки качества управления электронным обучением: международный опыт. № 3. С. 39—45.

Система оценки качества образования

П. А. Бавина. Профессиональное поле деятельности менеджера образования. № 4. С. 61—65.

Р. Ю. Белоусова, А. Н. Шобонова. Основные результаты апробации оценки качества дошкольного образования. № 4. С. 42—48.

М. А. Викулина, Л. В. Вилкова. Методологический аспект оценки качества иноязычного образования. № 4. С. 100—104.

О. С. Гладышева, В. В. Николина, И. Ю. Абросимова. Формирование культуры здоровья учащихся на начальной ступени образования: оценивание эффективности. № 4. С. 49—54.

Н. Н. Деменева. Технологические приемы педагогической диагностики в начальной школе. № 4. С. 114—118.

Н. Н. Деменева, Т. А. Рунова. Анализ результатов экспериментальной проверки качества образования в начальной школе по математике. № 4. С. 119—125.

В. Ю. Еремина, М. С. Гришина. Качество общего образования: разные взгляды на проблему. № 4. С. 31—36.

В. Ю. Еремина, М. С. Гришина. Подходы к формированию региональной модели оценки качества образования. № 4. С. 36—42.

А. В. Золотарева. Самооценка деятельности учреждения дополнительного образования детей. № 4. С. 66—72.

Ю. Ю. Колесников. Мониторинг качества образования в вузе. № 4. С. 56—61.

Т. Н. Князева. Организация психологического сопровождения студентов вузов. № 4. С. 108—113.

Е. А. Корчагин, Р. С. Сафин. Оценка качества образовательных услуг в вузе:

педагогические аспекты. № 4. С. 14—19.

Э. П. Костина. Комплексный педагогический мониторинг как основа управления качеством музыкального образования дошкольников. № 4. С. 81—86.

А. М. Моисеев. Качество образования: что является предметом управления? № 4. С. 4—9.

А. И. Орлов, А. А. Лукутин, Н. Н. Устюжанин, К. Н. Доронин. Лимитирующий фактор в формировании профессиональной компетентности курсантов вузов МВД. № 4. С. 137—143.

О. В. Плетенева. Целевые установки и оценка ожидаемых результатов проектно-дифференцированного обучения учащихся в основной школе. № 4. С. 72—80.

Г. П. Рябов. Кто управляет качеством образования? № 4. С. 10—13.

Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова. Гендерная специфика духовно-нравственного развития дошкольников. № 4. С. 87—93.

Н. Н. Сониная, А. А. Шавенков. Контроль качества высшего образования в Англии. № 4. С. 104—108.

С. Ю. Трапицын. Образование в XXI веке: проблемы качества высшего образования. № 4. С. 19—25.

Г. Н. Трапицына. Сколько стоит качественное образование? № 4. С. 25—31.

А. Ю. Тужилкин. Результаты пробной итоговой аттестации выпускников начальной школы по предметной области «Технология». № 4. С. 125—132.

О. В. Тулупова, А. Б. Ходжибекова. Методологические ориентиры оценки сформированности компетенций обучающихся учреждений НИСПО. № 4. С. 93—99.

Н. А. Юрлова. Коммуникативно ориентированный контроль как способ проверки сформированности социокультурной компетенции обучающихся. № 4. С. 133—136.

История образования

В. А. Амосов. Из истории детского общественного движения. № 1. С. 180—187.

Л. Д. Гошуляк. Земская школа дореволюционной России: методология историко-педагогических исследований. № 2. С. 182—185.

Л. В. Кильянова. Из истории Нижегородского графа Аракчеева кадетского корпуса. № 2. С. 185—189.

В. А. Сомов, Д. В. Сомова. Проблемы трудового воспитания в советской школе в 1964—1984 годах. № 1. С. 188—194.

Е. Н. Фомичева, Д. И. Воронин. Профессional в своем деле: К 75-летию со дня рождения В. Т. Чичикина. № 2. С. 190—194.

Н. А. Юрлова. Ученый, педагог и организатор иноязычного лингвистического образования: К 60-летию со дня рождения А. Н. Шамова. № 3. С. 208—210.

Слово аспиранту

В. С. Балакин. Планирование и функции межпредметных связей в детских художественных школах. № 3. С. 182—189.

О. А. Волкова. Выбор парадигмы педагогической интеграции в процессе подготовки ребенка к школе. № 2. С. 156—163.

С. А. Гапонова, Н. Г. Воскресенская. Использование медиатекстов в психологическом сопровождении профессионально-личностного развития студентов. № 3. С. 153—159.

И. С. Дрягина. Исследование профессиональной компетентности педагога при работе с детьми, имеющими задержку психического развития. № 2. С. 163—169.

С. Ф. Жильцов, М. А. Хнырев. Формирование понятия селективности химических реакций в школьном курсе химии. № 4. С. 154—158.

Е. К. Зимина. Формирование дизайнерского подхода к предметному миру у школьников в условиях дополнительного образования. № 2. С. 169—175.

Н. Г. Иванов, И. В. Иванова. Единая информационно-образовательная система: новый подход к реализации психолого-педагогического сопровождения саморазвития обучающихся внешкольных учреждений. № 3. С. 142—149.

М. П. Казаченок. Использование наглядного моделирования в формировании комплекса музыкальности детей старшего дошкольного возраста. № 3. С. 172—177.

М. П. Казаченок. Основные направления педагогического содействия развитию музыкальности детей старшего дошкольного возраста. № 4. С. 170—175.

Е. Г. Калинин, Ю. В. Грузинова. Использование вебинаров в процессе повышения квалификации педагогов в системе постдипломного образования. № 3. С. 196—200.

Е. Г. Калинин, Е. В. Кокина. Роль внутрикорпоративного повышения квалификации в условиях автоматизации управления на основе внедрения электронного документооборота. № 3. С. 165—168.

Н. М. Катыхева. Модель управления педагогическим колледжем в условиях модернизации образования. № 2. С. 125—129.

В. Б. Клепиков. Формирование системы использования информационных технологий на уроках обществоведческого цикла. № 1. С. 149—152.

В. Б. Клепиков. Электронная персональная образовательная среда как фактор эффективной профессиональной деятельности педагога. № 3. С. 159—164.

И. Г. Кольцовская. Песенная импровизация как вид музыкального творчества дошкольников. № 1. С. 135—140.

Р. М. Красовский. Бизнес-инкубатор в структуре педагогического вуза. № 2. С. 120—125.

Е. П. Круподерова, К. Р. Круподерова. Формирование метапредметных результатов в учебной проектной деятельности с помощью сервисов ВЕБ 2.0. № 3. С. 149—153.

И. А. Курбеева. Смешанное обучение иностранному языку: генезис и сущность понятия. № 4. С. 144—149.

А. Г. Любимцева. Принципы формирования профессиональной готовности будущих информатиков-менеджеров в условиях развития информационного общества. № 1. С. 164—169.

А. П. Махов. Формирование тьюторской позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования. № 3. С. 200—206.

А. С. Мольков. Сетевое проектирование инновационной деятельности педагога

гов в условиях постдипломного образования. № 2. С. 135—141.

В. О. Мохова. Гендерная социализация: проблемы и способы их решения в современной школе. № 3. С. 177—182.

И. Н. Мохова. Критериально-диагностическая база формирования учебно-исследовательской деятельности младших школьников. № 1. С. 157—163.

Н. А. Мухамедьярова. Особенности профессиональной подготовки педагогов сферы дополнительного образования детей. № 4. С. 158—163.

М. К. Приятелева. Семейный воспитательный потенциал как условие социального партнерства школы и семьи. № 1. С. 153—156.

Е. П. Савинова. Оценка качества графической подготовки специалистов в области землеустройства и кадастра. № 4. С. 149—153.

И. Е. Сарафанова. Условия формирования организационно-управленческой компетентности менеджера образования в вузе. № 2. С. 175—180.

Е. И. Сатаева. Психолого-педагогические условия развития мотивации достижений и познавательной активности студентов в процессе обучения в вузе. № 1. С. 170—174.

М. П. Семенцова, О. В. Паклина. Реализация технологии модульного обучения, основанного на инновационном и компетентностном подходе. № 3. С. 168—172.

Н. А. Скурихин. Модель формирования коммуникативного стиля в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей. № 1. С. 175—178.

Н. В. Сухенко. Коммуникативная политика как стратегическое направление в развитии вуза. № 2. С. 129—135.

Р. И. Удалова. Музыкальный вкус школьников: историко-теоретический и педагогический аспекты изучения. № 4. С. 164—169.

О. Е. Фефелова. Сравнительно-сопоставительный анализ понятий «педагогический опыт» и «инновационный педагогический опыт». № 2. С. 142—148.

С. А. Хорев. Диагностика музыкальных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья в дистанционном режиме. № 1. С. 141—148.

А. Э. Чеканова, Н. Н. Сергеева. Развитие словесно-логического мышления студентов при обучении написанию учебной аналитической статьи. № 2. С. 148—156.

С. Ф. Шарафутдинова. Формирование гуманитарной культуры младших школьников. № 3. С. 190—195.

Оригинал-макет подписан в печать 28.12.2012. Формат 84×108^{1/16}.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 19,74.
Тираж 400 экз. Заказ 2019.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Распространяется по подписке.

Дата выхода в свет 29.01.2013