Министерство просвещения Российской Федерации
Департамент образования Ярославской области
Институт развития образования Ярославской области

ЕВРАЗИЙСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИАЛОГ

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ФОРУМА

Ярославль
29-30 апреля 2019 г.

УДК 371.145
ББК 74.200я43
Е 22

Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума / под ред. И. В. Лободы, А. В. Золотаревой. — Электрон. текстовые дан. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. — 615 с.

ISBN 978-5-907070-31-8

Публикуется в авторской редакции

© Департамент образования ЯО, 2019
© ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019

ISBN 978-5-907070-31-8

Содержание

ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКАМ ФОРУМА «ЕВРАЗИЙСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИАЛОГ» 13

Конференция I Формирование новых образовательных практик в системе общего и дополнительного образования.....18

Л. С. Андрианова «ТАЙНЫ ЗЕМЛИ ВОЛОГОДСКОЙ»: К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАОЧНЫХ ШКОЛ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ 18

О. А. Баранова, Н. Н. Жукова ВНЕДРЕНИЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ФИНАНСИРОВАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦЕНТРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА: ПЕРВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ 23

С. Ю. Богданова, К. О. Кондаурова К ВОПРОСУ ОБ УСТАНОВЛЕНИИ КОРРЕЛЯЦИИ МЕЖДУ САМООЦЕНИВАНИЕМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ САМООЦЕНКОЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....25

О. В. Бучина, Н. В. Мачулина МЕТОДЫ, ФОРМЫ, ПРИЁМЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 30

А.Н. Быкова, Е.С. Казько СОЦИАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «СОПРОВОЖДАЕМОЕ ПРОЖИВАНИЕ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ 34

Э.Л. Ванданова ЭТНОРЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ 36

С. А. Волосова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РЕБЁНКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ 42

И.А. Гаврилова, А.Л. Исаханов НАРУШЕНИЯ ПЕРИНАТАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА КАК ПРИЧИНА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ.....45

Е.В. Гатауллина, В.В. Моисеева РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 49

С. А. Дегтярева ИНФОРМАЦИОННО-БИБЛИОТЕЧНЫЕ ЦЕНТРЫ В ВЕК «ГЛОБАЛЬНОЙ ТУРБУЛЕНТНОСТИ»: ЭКОСИСТЕМА ИННОВАЦИЙ И ТРАДИЦИЙ.....52

О. М. Дорошенко К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ И ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННОЙ СВЯЗИ РАЗЛИЧНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ (НА ПРИМЕРЕ «ШКОЛЬНОГО РЭКЕТА») 55

К. С. Жиганова РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПРЕСС-ЦЕНТРА 60

И. В. Захарова ТЕХНОЛОГИЯ МАРКЕТИНГОВОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ 63

Е. С. Казько НЕКЛАССНО-УРОЧНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ 66

С. Ю. Каймакова, Е. К. Истратий СОЗДАНИЕ ВДОХНОВЛЯЮЩЕЙ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 71

Н. В. Киселева ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ «ТЕТРАДКА ДРУЖБЫ» В ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ.....76

Кларейс Рене ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ В ЕВРОПЕ, ХАРАКТЕРНОЕ ДЛЯ ОСНОВ ОБЩЕСТВА И УЗАКОНЕННОЕ, С ДРЕВНИХ ВРЕМЕН И ДО НАШИХ ДНЕЙ.....80

Н. М. Колыгин, И. В. Шишебарова О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНОГО ПРОЕКТА «ДОСТУПНОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ» И УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ ДОСТУПНОСТИ В ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ 91

М. А. Коновалова, Н. Ю. Пугина ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ МОУ «ГИМНАЗИЯ № 1» Г. УГЛИЧА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....96

С. Г. Корешова ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 99

Е. В. Коточигова, М. П. Лепешкова КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ — КЛЮЧ К МАТЕМАТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ 102

М. П. Кривунь, Н. В. Короткова МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ДОСТУПНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 106

М. П. Кривунь ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКОВ..... 110

Н.В. Крюковская ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 114

И. Э. Кулакова, С. К. Смирнова «ДЕНЬ ЕДИНОГО ТЕКСТА» КАК СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ..... 118

Е. В. Кунгурцева , В. Ф.Шакирова ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ С ДОШКОЛЬНИКАМИ..... 122

Т. В. Курочкина, И. Г. Евсеева МЕХАНИЗМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВСЕХ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ 125

О. А. Леонова, Ю. Б. Головицина ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ БИЗИБОРД «РЕЧЕВИЧОК» КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ 128

Г.А. Махмутова, Н.Ф. Журавлева, А.Г. Конопельцев ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В ОБЪЕДИНЕНИИ ШАХМАТЫ 133

И. Н. Медведева, О. А. Рябова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ КОМПЕТЕНЦИЙ XXI ВЕКА 136

М. А. Николаева РОЛЬ ПСИХОЛОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ИМЕЮЩИХ МЕНТАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ 140

Ю. М. Орехова ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ И СРЕДНЕМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ 144

С. Г. Осьмачко СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ 148

О. Р. Радионова ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ 5-11 ЛЕТ В ДУХЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 153

О. Р. Радионова ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК КОМПОНЕНТ ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ. ОПЫТ РАБОТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ ФИРО РАНХИГС 157

М. И. Рожков САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКА КАК ЦЕЛЕВАЯ ФУНКЦИЯ ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ 162

С. Г. Романова ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В ИЗМЕНЯЮЩЕМ МИРЕ: РАЗВИТИЕ ВОСТРЕБОВАННОСТИ, РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ В ХОРЕОГРАФИИ 166

Л. С. Ручко ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК МЕХАНИЗМ УКРЕПЛЕНИЯ КАДРОВОГО РЕСУРСА РЕГИОНА 168

Е. В. Савина ВОЗМОЖНОСТИ МОБИЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЛАБОРАТОРИУМА 172

К. В. Сапегин ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ФГОС СРЕДСТВАМИ МЕТАПРЕДМЕТА «СМЫСЛ» 176

Е. А. Сапегина ВЫПУСКНИК ШКОЛЫ ПО ФГОС СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗЕРКАЛЕ КОМПЕТЕНЦИЙ XXI ВЕКА 181

И. С. Синицын, С. Е. Купцов ПОДГОТОВКА К ЕГЭ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ 185

Д. Ю.Скрябина ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В Г. ГЛАЗОВЕ УДМУРСКОЙ РЕСПУБЛИКИ 189

Д. Ю. Скрябина, Н. П. Иванова К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ В МОНОГОРОДЕ 194

С. К. Смирнова ТЕХНОЛОГИЯ СЦЕНИРОВАНИЯ ЗАНЯТИЯ (УРОКА) С ЗФО КАК ОДНО ИЗ КЛЮЧЕВЫХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ 198

Я. С. Соловьев РОССИЙСКАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ШКОЛА: ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ 203

М. И. Солодкова, А. В. Кисляков, Ю. В. Ребикова, А. В. Щербаков ПРОЕКТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ СЕТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ 207

С. Н. Сорокоумова, Д. Д. Мухина, Е. А. Юдина МОНИТОРИНГ ВЛИЯНИЯ ИГРУШКИ НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ 211

Л. Ю.Сысуева СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАССЕ 216

Н. В. Тамарская ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ПОКОЛЕНИЯ Z 220

Н. В. Тарасова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ 225

Г. З. Хамидуллина, Г. З. Хамидуллина МОДЕЛЬ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 229

Е. М. Харланова РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ИНТЕРАКТИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 233

Е. В. Чебушева ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТА-ИНВАЛИДА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ 237

Е. В. Черникова ПОНЯТИЕ «ОБРАЗОВАНИЕ» В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО МИРА 240

О. А. Шишлина ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕРЕЗ СОТРУДНИЧЕСТВО С ШИБЦ 244

А. В. Шишова ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 247

С. А. Ярмакеева, Ф. Г.Сунгатуллина КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ 251

Конференция 2 Развитие профессионального мастерства педагогических работников как условие формирования новых образовательных практик 257

С. С. Аверина АТТЕСТАЦИЯ ВЧЕРА И СЕГОДНЯ 257

Е. А. Артамонова, Д. Р. Чулакова ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ И КАРЬЕРНЫЙ РОСТ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ 262

А. Т. Асхадуллина, Г. Р. Яхина, Р. Ф. Хусаенова, А. Ю. Прудникова, А. Р. Исхакова РАЗВИТИЕ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЯВЛЕНИЕ И ПРЕОДОЛЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ДЕФИЦИТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 265

О. А. Беляева МОТИВАЦИОННЫЕ ДОМИНАНТЫ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ 269

О. А. Беляева, И. В. Серафимович ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОРКШОПА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ ШКОЛЬНИКОВ 273

Е. П. Бородина, А. Л. Бородин ЦЕНТР НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАБОТЫ С МОЛОДЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ Г.О. БАЛАШИХА — ОДНА ИЗ ЛУЧШИХ ПРАКТИК НАСТАВНИЧЕСТВА В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ 278

Е. С. Боярова, Т. Б. Иванова, Т. А. Лашичева РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА: НОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДОСТИЖЕНИЯ 282

Э. Л. Ванданова РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ 287

Е. Е. Васильева ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛОГОПЕДА 291

Т. Б. Волобуева СУПЕРВИЗИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГОВ 296

Д. В. Горева ПЕРСОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 300

Ю. Б. Ешкилев СЕТЕВЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СООБЩЕСТВА КАК ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ 304

О. А. Жбанникова СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОЗИЦИЙ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА 309

Т. А. Задонская, Ф. Г. Назмутдинова, С. И. Сагитова, Ж. В. Сайгафарова, Р. Ф. Хусаенова ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ОТКРЫТЫХ ЗАНЯТИЙ В ХОДЕ ЭКСПЕРТИЗЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПДО: ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ 314

А. В. Золотарева ПОСТРОЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГОВ 318

Е. И. Ибрагимова ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРЕБОВАНИЙ 324

Т. В. Коротаева ПРОПЕДЕВТИКА ВВЕДЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА В ПЕРМСКОМ КРАЕ 329

Е. К. Кравцова ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ 333

Е.В. Кувакина, Г.Д. Редченкова СЕТЕВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ 337

М. П. Кулемина ВИРТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА 340

М. Л. Кусова, С. А. Новоселов СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА И ДОУ 343

И. В. Латыпова ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ 347

Н. В. Ляшевская РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ИНФОРМАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ: РЕГИОНАЛЬНАЯ ПРАКТИКА ОМСКОЙ ОБЛАСТИ 351

С. А. Медведева ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ ПЕДАГОГА: МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 355

А. В. Морозов ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ 359

Ю. С. Никитина КОУЧИ КАК ВСТРОЕННОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ 363

О. В. Ковальчук ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РУКОВОДИТЕЛЯ ОО В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 367

И. А. Патронова ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ В СТРУКТУРЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ 372

Н. Ю. Прудова, В. Ю. Лобов ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА 376

Г. В. Резапкина СЛАГАЕМЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ УЧИТЕЛЯ 379

Е. Н. Ромашкина МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ И НЕТРАДИЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 383

С. В. Сайгушкина, Е. В. Бакач ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ МАССОВОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ – ОРГАНИЗАТОРОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ 387

С. О. Шувалова, О. Ю. Семенова ПРАКТИКИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАДРОВ В РЕАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТИПА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА 393

Г. Г. Столяров ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ШКОЛЫ 397

С. В. Суханова БАНК ЭКСПЕРТОВ КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ 403

В. В. Утёмов СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УСЛОВИЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ 407

Л. Н. Харавинина НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ 410

Р. Р. Хуссамов ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ «ЛИДЕРЫ УЧАТ ЛИДЕРОВ» В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ 414

Е. Е. Цамуталина ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И НЕПРЕРЫВНОСТЬ РАЗВИТИЯ — КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ БУДУЩЕГО 418

Конференция III Новая дидактика педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации .. 421

Е. А. Антонова ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ КРИТЕРИЕВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН 421

О. А. Артамонова ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННЫХ ВУЗОВ 426

Л. В.Байбородова ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 430

М. Ж. Балабекова, Ж. Ж. Кожамкулова ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ НА СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ 434

*И. В. Балашова*ДИСЦИПЛИНА ПО ВЫБОРУ «ОТКРЫТОЕ ОБУЧЕНИЕ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 439

А. А. Бикбулатова, Н. В. Ерофеева, А. В. Карплюк, Г. Н. Паршин РЕЗУЛЬТАТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУМЦ РГСУ ЗА ПЕРИОД 2016–2018 ГОДЫ 443

Т. В. Бугайчук ПРОТИВОРЕЧИЯ И СМЫСЛЫ В ВОСПИТАНИИ ЦЕННОСТЕЙ 448

М. А. Варзанова ИНДИВДУАЛИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 452

С. А. Волков ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОЕННОМ ВУЗЕ 456

С. П. Волохов ТРАЕКТОРИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕХАНИЗМА ЦЕЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ 459

Л. Н. Волошина, В. В. Демичева, К. К. Стебунова, Т. В. Яковлева ЭТАПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНО УСТАНАВЛИВАЕМЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 463

И. Н. Грушецкая ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ 468

В. Н. Гурьянчик, Т. В. Макеева НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЖИЗНЕННАЯ ЦЕННОСТЬ МОЛОДЕЖИ 471

Т. Н. Гущина РЕФЛЕКСИВНО-СРЕДОВОЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ СТУДИЙНОГО ОБУЧЕНИЯ И «WORKSHOP» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 476

А. Н. Дворцова ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЧАСТЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА 480

В. В. Демичева НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО (3++) И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ» 484

С. А. Ермолаева СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 489

Н.В. Захаров О ПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 493

Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 497

М. Д. Иванова ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ..... 501

В. А. Ильичева РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ 505

О. В. Козлова, Д. Н. Христенко ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЛОСОФИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ 509

Е. Л. Куприянова ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 512

П. С. Ломаско, А. Л. Симонова ДЕТЕРМИНАНТЫ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 516

М. А. Лямзин ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К РЕЗУЛЬТАТАМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 520

В. А. Мазилов ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ 523

О. Н. Мачехина СИСТЕМНО-ДИДАКТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ПРОЦЕССОВ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ГЛОБАЛЬНОМ МАСШТАБЕ 528

Д. С. Молоков ВЛИЯНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ФАКТОРА НА ТРАНСФОРМАЦИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ 533

О. Н. Монахов ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА..... 537

Т. Г. Мухина, П. А. Егорова АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ 541

А. В. Невзорова ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА... 546

Е. И. Приходченко ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ 550

Г. В. Резапкина РИСКИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 555

А. В. Репина МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 559

А. Д. Розыев, Е. В. Мельникова КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 563

Ю. В. Сенько ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: В ПОИСКАХ СМЫСЛА .568

А. Э. Симановский СЦЕНАРНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ..... 571

Е. С. Смирнова ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В ПРОЦЕССЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 574

Е. Л. Тихомирова ТЕХНОЛОГИЯ МОДЕРАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ..... 579

И. В. Ульянова ПРОБЛЕМА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБНОВЛЕНИЯ И ЦИФРОВИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА..... 583

А. Н. Ундозерова, О. Н. Близнюк О ВНЕДРЕНИИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМУ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННОГО ВУЗА 587

О. А. Фиофанова МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КАК ИЗМЕНИЛАСЬ В УНИВЕРСИТЕТАХ ОРГАНИЗАЦИЯ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 44.04.01 592

Чжу Фанчжуань ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧЕНИЯ О ВСЕСТОРОННЕМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ 596

О. М. Шеренцова УСЛОВИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 600

Е. С. Шувалова УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ 603

О. С. Щербинина СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ 607

В. В. Юдин НОВАЯ ДИДАКТИКА: ВЫЗОВЫ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ..... 611

ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКАМ ФОРУМА «ЕВРАЗИЙСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИАЛОГ»

Уважаемые друзья!

Приветствую участников, гостей и организаторов международного форума «Евразийский образовательный диалог»!

Неизменными задачами просвещения, его в высшей степени благородной миссией являются нравственное и эстетическое воспитание, передача молодому поколению накопленных человечеством знаний. Это во многом предопределяет здоровый консерватизм отрасли, её приверженность гуманистическим принципам.

Вместе с тем стремительный темп жизни, усложняющийся комплекс социальных явлений и процессов ставят перед педагогическим сообществом новые непростые вопросы.

Открывающаяся уже в седьмой раз на гостеприимной Ярославской земле встреча компетентных специалистов из разных стран обеспечит содержательный обмен практическими наработками, поиск новых форм и эффективных методик адаптации сферы образования к глубинным трансформациям современного общества.

Пусть это мероприятие пройдет в атмосфере плодотворного дружеского общения!

Успехов в работе!

Губернатор Ярославской области
Дмитрий Юрьевич Миронов

Уважаемые коллеги!

От имени Министерства просвещения Российской Федерации приветствую участников Международного форума «Евразийский образовательный диалог»!

Вот уже восемь лет Форум является авторитетной дискуссионной площадкой, в рамках которой обсуждаются широкий круг профессиональных задач, актуальные вопросы международного сотрудничества в области разработки стратегических направлений усовершенствования школьного образования.

Сегодня уровень развития образования в значительной степени предопределяет перспективы социально-экономического прогресса современных государств. Образование выполняет самую важную общественную функцию — формирует в человеке национальное самосознание, его духовность, нравственность. Наша общая цель — создать условия для всестороннего развития подрастающего поколения, сделать процесс обучения максимально удобным и качественным.

Желаю участникам плодотворной дискуссии и взаимного обогащения новыми идеями в области совершенствования образовательного процесса, а организаторам — продолжения традиции проведения Международного форума «Евразийский образовательный диалог», результативной работы, конструктивного диалога и эффективного взаимодействия.

Министр просвещения РФ
Ольга Юрьевна Васильева

Дорогие коллеги!

Все мы знаем, что век науки, знаний и высоких технологий немыслим без становления нового качества образования. Отличительной особенностью цифрового общества является высокая динамика социальных и экономических изменений, которые затрагивают все сферы нашей жизни. Безусловно, именно система непрерывного образования может и должна стать основой для прорывного развития нашей страны в ответе на большие вызовы современности.

Важнейшим критерием результативности системы образования становится формирование у выпускников компетенций, которые позволят молодым людям свободно ориентироваться в современном информационном пространстве, анализировать нестандартные ситуации, работать в команде, принимать на себя ответственность за собственные решения в общественной и профессиональной деятельности. К сожалению, мы часто сталкиваемся с тем, что новые образовательные результаты активно декларируются, но фактическое их достижение сопряжено с многочисленными сложностями. На смену традиционным классно-урочным и лекционно-семинарским формам обучения должны прийти новые образовательные практики, позволяющие в процессе учебной деятельности формировать компетенции XXI века.

Все эти задачи требуют серьезного научного осмысления. Уверен, что на традиционном ярославском образовательном форуме будет предпринята попытка обстоятельной дискуссии на эту тему с участием широкого круга ученых, педагогов и экспертов как нашей страны, так и зарубежных партнеров. Примечательно, что организаторы форума ставят вопрос о необходимости разработки «новой дидактики» для системы общего и профессионального образования.

Желаю продуктивной работы участникам форума на Ярославской земле!

Президент Российской академии образования
Юрий Петрович Зинченко

Дорогие коллеги и друзья!

Общероссийский Профсоюз образования уже не первый раз принимает участие в Форуме «Евразийский образовательный диалог», который организуют ярославские коллеги для обсуждения развития образования в России.

В 2019 году Форум посвящен таким важным темам, как формирование новых образовательных практик в системе общего и дополнительного образования, развитие профессионального мастерства педагогических работников, особенности новой дидактики педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации.

Надеюсь, профессиональное обсуждение этих проблем позволит интегрировать усилия педагогического сообщества на евразийском пространстве и найти конструктивные ответы на современные вызовы системе образования.

Уверена, что Форум будет насыщен успешной и плодотворной работой, интересными находками, встречами с новыми коллегами и единомышленниками из Российской Федерации, ближнего и дальнего зарубежья.

Председатель Общероссийского Профсоюза образования
Галина Ивановна Меркулова

Дорогие коллеги и друзья!

Позвольте поприветствовать всех участников Международного Форума «Евразийский образовательный диалог» от имени Национальной ассоциации организаций дополнительного профессионального педагогического образования и Санкт-Петербургской академии последипломного педагогического образования. Примечательно, что уже несколько лет подряд форум становится центром диалога и консолидации усилий для ведущих экспертов в области разработки направлений развития образования. Акценты, сделанные в рамках форума, направленны на решение таких ключевых вопросов как эффективные технологии формирования у школьников компетенций XXI века и воспитание в эпоху цифровизации, обсуждение вопросов инклюзивного образования и новые модели повышения доступности дополнительного образования детей.

Немаловажным в современных социально-экономических условиях является обсуждение вопросов, связанных с совершенствованием профессионального мастерства руководителей образовательных организаций, новыми моделями сопровождения профессионального становления молодых педагогов, а также профессиональным и карьерным ростом педагогов, развитием кадрового потенциала системы педагогического образования и преодолением компетентностных дефицитов.

Желаю развития партнерских отношений для организаций общего, высшего И дополнительного образования, конкретных предложений, новых инициатив, творческого настроения и, в целом, успешного проведения Форума.

Председатель совета НАОДППО,
ректор СПБ АППО
Степан Васильевич Жолован

Конференция I
Формирование новых образовательных практик в системе общего и дополнительного образования

Л. С. Андрианова[*]

«ТАЙНЫ ЗЕМЛИ ВОЛОГОДСКОЙ»: К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАОЧНЫХ ШКОЛ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Изучение историко-культурного и природного наследия родного края, включение школьников в активную поисковую и научно-исследовательскую деятельность, всегда считалось важнейшим направлением в работе учреждений дополнительного образования Вологодской области, особенно в областном центре детско-юношеского туризма, который после реорганизации 2013 года стал частью вновь созданного образовательного учреждения «Региональный центр дополнительного образования детей». Одной из наиболее интересных, эффектных и результативных видов историко-краеведческой деятельности стало изучение юными археологами древнейшей истории родного края. Вологодская земля богата древними памятниками и привлечение школьников к научным археологическим исследованиям имеет давние традиции [1, с. 181-187]. Особенно эта работа активизировалась в 1990–2010 гг., когда в областном центре туризма появились первые историко-археологические объединения, которыми руководили педагоги, имеющие специальное разрешение (открытый лист) на право производства археологических исследований, поскольку любые самостоятельные археологические изыскания, связанные с проведением земляных работ, строго запрещены на законодательном уровне [2, с. 45.1]. С 1995 года в Вологодской области начала действовать областная историко-краеведческая экспедиция «Ловитва», основной частью которой стали автономные археологические отряды школьников, принимавшие участие в раскопках многих известных археологических памятников как на территории области (Вёкса, Боровиково, Тудозеро-V и др.), так и за ее пределами (Костёнки-XIV в Воронежской обл., Ивановское-VII в Ярославской, Немецкий Кузов-I на Белом море).

Вовлечение школьников в археологическую деятельность имеет большое значение в деле сохранения культурного наследия нашего края. Вместе со своими наставниками юные археологи ведут регулярные мониторинговые наблюдения за состоянием памятников, сообщают в органы охраны о нанесении ущерба, а в определенных случаях могут предотвратить их уничтожение [3, с. 9-18]. Деятельность юных исследователей вологодских древностей была высоко оценена Фондом содействия охране памятников археологии «Археологическое наследие». В 2006 году областной центр детского и юношеского ту-

[*] **Андрианова Лариса Сергеевна** — методист АОУ ДО Вологодской области «Региональный центр дополнительного образования детей», г. Вологда

ризма и экскурсий стал лауреатом Национальной премии в номинации «За выявление, изучение и сохранение памятников археологии».

Эта важная работа была не только продолжена, но и получила дальнейшее развитие в Региональном центре дополнительного образования детей. Одной из уставных видов деятельности нового учреждения стало «проведение исследовательских экспедиций, охранных археологических работ, участие в мониторинге состояния исторических памятников и историко-природных объектов».

С целью расширения образовательного пространства для развития способностей одаренных детей и дальнейшего их включения в интеллектуально-практическую деятельность в области гуманитарных наук, а также для обеспечения доступного качественного дополнительного образования, независимо от места проживания и социального статуса обучающихся, была разработана дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа областной заочной школы туристско-краеведческой направленности «Тайны земли Вологодской». Через дистанционное обучение программа должна помочь способным и целеустремлённым школьникам расширить горизонты познания, определиться с предпочтениями, получить дополнительные знания по древнейшей истории, включиться в исследовательскую деятельность и найти свой путь в науку. Важной задачей программы стало привлечение внимания обучающихся к актуальным проблемам сохранения археологического наследия, формированию научного мировоззрения и убеждения в необходимости охраны памятников археологии.

Программа предусматривает два года обучения и рассчитана на детей и подростков 12–17 лет, проявляющих интерес к историческому краеведению и археологии, демонстрирующих высокий уровень способностей к познавательной и исследовательской деятельности. Программа Школы включает четыре основных содержательных блока: археология как историческая наука; археологические исследования на территории Вологодской области (история и современность); археологические памятники Вологодской области и охранная археология; естественнонаучные исследования в археологии.

С 01.09.2018 года обучение в Школе основано на модульной технологии, позволяющей ученикам различного возраста и базовой подготовки обучаться самостоятельно (полностью или частично).

Первый (начальный) модуль — «Основы археологии» предназначен для обучающихся 5-8 классов. Предусматривает получение первоначальных знаний об археологии, выдающихся археологических открытиях, объектах культурного наследия на территории Вологодской области, а также приобретение практических умений работы с археологическим материалом в лабораторных условиях и навыков полевой археологии.

Второй (углублённый) модуль — «Археология Вологодской области: история, достижения, перспективы» предназначен для обучающихся 9-11 классов, а также участников второго года обучения независимо от возраста. Предусматривает знакомство с современными достижениями мировой археологии, важнейшими археологическими открытиями на территории области, междисци-

плинарными исследованиями в археологии, значением охранной археологии на современном историческом этапе.

Программа школы реализуется через заочные семестры, очные сессии в каникулярный период, индивидуальные и групповые очно-заочные консультации, профильные экскурсии по исторической городам Вологодской области, а также через участие обучающихся в летней полевой практике и областных детских научных конференциях.

Важной составной частью программы стало приобщение современных детей к чтению художественной и научно-популярной литературы. С этой целью был разработан список наиболее интересных детских изданий по археологии (А. С., Амальрик, А. Л. Монгайт, К. Керам, З. Косидовский, Ж. Рони-Старший, Э. д`Эрвильи, К. Сенак, А. М. Линевский, М. Л. Мейерович, К. М. Моисеева и др.), подготовлены краткие интригующие аннотации и яркие иллюстрации. Некоторые из этих книг переиздавались в последний раз 40-50 лет назад и во многих библиотеках, особенно сельских, они отсутствуют, поэтому участникам школы рассылались тексты книг в PDF-формате, а свои впечатления о каждой прочитанной книге, незнакомые слова, новые термины и понятия они вносили в специально разработанный «Дневник чтения». Символом заочной школы «Тайны земли Вологодской» стала зооморфная каменная фигурка, обнаруженная юными археологами в 2004 году в детском погребении, в ходе раскопок мезолитической стоянки на Кумзерском озере.

Программа областной заочной археологической школы «Тайны земли Вологодской» (первый год обучения) была апробирована в Региональном центре дополнительного образования детей в 2017-18 учебном году. Желающих обучаться в заочной школе оказалось немало — около 300 человек, практически из всех муниципальных районов области. После первичной регистрации было проведено дополнительное анкетирование и предложены пробные задания, после чего число потенциальных участников школы сократилось почти на четверть — отсеялись «случайные» слушатели, зарегистрировавшиеся «за компанию» или «на всякий случай».

В ходе двух заочных семестров предполагалась самостоятельная работа над каждой темой. Каждому участнику школы по электронной почте высылались видеоматериалы, учебные тексты, презентации с комментариями, рабочие листы по изучаемой теме, творческие задания, темы историко-археологических эссе, тексты научно-популярных статей для реферативной и аналитической работы, повторительно-обобщающие задания и т.д. На изучение каждой темы отводился примерно месяц; выполненные задания оценивались по балльной системе.

Для повышения эффективности обучения и общения с участниками заочной школы в социальной сети «ВКонтакте» была создана закрытая группа «Тайны земли Вологодской», внутри которой размещались задания, ссылки на статьи и научно-популярные фильмы, видеоролики, тексты редких художественных книг по археологии в PDF-формате, анализ выполненных работ, ответы на задания, велись дискуссии и обсуждения. Стать членом группы можно было с 14 лет; младших школьников в закрытой группе представляли родители или преподаватель.

Первый год работы заочной школы во многом стал экспериментальным: выявлялись наиболее эффективные формы дистанционного общения, апробировались различные типы заданий, их объём и уровень сложности, по ходу обучения частично видоизменялись отдельные темы (уточнялись, усложнялись или наоборот упрощались), варьировались виды контроля обучающихся; для желающих проводились встречи с вологодскими археологами и специалистами смежных наук.

Серьезную поддержку обучающимся оказала книга «В глубину веков: очерки вологодской археологии» – лауреат конкурса «Вологодская книга-2016» в номинации «За лучшее учебное пособие». Книга была издана сотрудниками Регионального центра за счёт полученного гранта Министерства образования и науки РФ. По окончании первого года обучения, всем участникам заочной школы, набравшим определенное количество баллов, были вручены сертификаты, а наиболее успешные выпускники смогли принять участие в археологической экспедиции.

Экспедиция «Ловитва» проходила в одном из живописных уголков Вологодской области, на реке Сухоне, где на высоком, поросшем соснами берегу, был разбит полевой лагерь юных археологов. Программа экспедиции была весьма насыщенной. Ребята приняли участие в раскопках стоянки каменного века эпохи мезолита; школьники учились аккуратно и тщательно разбирать совками и ножами культурный слой, отличать артефакты от естественных камней, замерять и записывать находки, расчищать кисточками очажные камни, делать зачистки. Нужно сказать, что большую часть находок, составляли отходы каменного производства (отщепы, осколки, чешуйки, обломки пластинок), орудия встречались нечасто, тем не менее, подростки работали с большим азартом, и находка самой невзрачной кремнёвой чешуйки вызывало бурный восторг.

Важной частью экспедиции стала Школа первобытных ремёсел, где ребята узнали, как первобытные люди разводили огонь, плели сети, строили жилища; как древние мастера раскалывали кремень, делали каменные орудия, и какой формы обломки получались в процессе производства. Полученные знания сразу же находили применение: юные археологи стали разводить костры подручными средствами, плести при помощи реплик древних инструментов, а на раскопе легко отличали естественные камни от искусственных сколов. Были организованы очень важные занятия по технике водного туризма, которые пригодились в ходе проведения палеонтологических и археологических разведок по р. Старая Тотьма. Ребята осматривали береговые обнажения и прибрежные отмели; результатом работ стало обнаружение костей вымершей плейстоценовой фауны, кремневых орудий и обломков древней керамики.

В 2018-2019 учебном году, с учетом предыдущего опыта (отсеялось много детей младшего возраста, для которых программа оказалась непосильной), было разработано два модуля обучения, учитывающих возраст, способности и уровень подготовки обучающихся. Значительная часть первого выпуска заочной школы пришли на второй год обучения: кто не сумел получить сертификат в первый учебный год, записался на начальный курс, остальные — на углубленный курс.

В целом, первые шаги заочной археологической школы «Тайны земли Вологодской» можно назвать успешными. Ребята получили новые знания по древнейшей истории родного края, навыки работы с научно-популярной и специальной литературой по археологии; в процесс обучения оказались включенными школьники из дальних районов области, где никогда не было компетентных специалистов данного профиля (археологические объединения всегда существовали только в двух-трёх крупных городах области). Главным достижением заочной школы можно считать формирование постоянной потребности к самообразованию, активной познавательной и исследовательской деятельности, о чём свидетельствую первые результаты: в рамках областной олимпиады по научному краеведению «Мир через культуру-2019» после значительного перерыва вновь открылась секция археологии «Река времён» — все доклады были подготовлены участниками заочной школы. Один из призёров этой олимпиады прошел отборочный тур в Крымскую археологическую экспедицию для школьников, ещё один занял I место на всероссийской научно-практической конференции «Науки юношей питают». И все эти ребята хотят продолжить обучение в заочной школе, участвовать в экспедициях, заниматься научными исследованиями, изучать и охранять археологическое наследие родной земли.

Литература

1. Еремеев, С. Т. Памяти А. А. Алексеевой [Текст] / С. Т. Еремеев // Череповец: краеведческий альманах. Вып. 1. Вологда, 1996.

2. Федеральный закон от 25.06.2002 № 73-ФЗ «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» (статья 45.1).

3. Багулина, Т. Н. Андрианова, Л. С. Организация исследовательской деятельности школьников по изучению природного и историко-культурного наследия родного края [Текст] / Т. Н. Багулина, Л. С. Андрианова // Сетевое взаимодействие учреждений образования Вологодской области: направления и результаты естественнонаучных исследований. — Вологда: Древности Севера, 2016.

*О. А. Баранова, Н. Н. Жукова**

ВНЕДРЕНИЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ФИНАНСИРОВАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦЕНТРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА: ПЕРВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

В 2018 году Центр технического творчества вместе с другими образовательными организациями городского округа город Рыбинск начал реализацию регионального приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей в Ярославской области». В связи с внедрением персонифицированного финансирования появился запрос на обновление программного обеспечения. Для наполнения регионального навигатора по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам педагогическими работниками Центра технического творчества были обновлены 22 программы четырёх направленностей. Наряду с пересмотром и обновлением имеющихся программ разработаны и внедряются новые программы, а также модули к программам.

На 30 апреля 2019 г. прошли экспертизу и включены в реестр регионального навигатора 45 дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ. 29 программ нашей организации признаны важными для социально-экономического развития города и включены в реестр значимых программ. В реестр сертифицированных образовательных программ вошли 11 дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ художественной, 2 — технической, 2 — физкультурно-спортивной и 1 — социально-педагогической направленностей. Дополнительное образование по сертифицированным программам получили 462 обучающихся в возрасте от 5 до 13 лет, что составляет примерно 30 % от общего числа обучающихся в 2018–2019 учебном году.

Все наши нововведения направлены на удовлетворение социального запроса со стороны общества, детей, их родителей и педагогов и на повышение доступности дополнительного образования.

В Концепции развития дополнительного образования дополнительное образование нового качества характеризуется как персональное образование [1]. С целью обеспечения доступности образовательных услуг для всех категорий детей в нашей организации разработаны и реализуются программы для обучающихся с разными образовательными потребностями независимо от места жительства, социально-экономического статуса и состояния здоровья.

Благодаря механизму межмуниципального обмена возможность бесплатного обучения в творческих объединениях Центра технического творчества получили 12 детей из Рыбинского муниципального района.

* **Баранова Ольга Анатольевна** — заместитель директора по УВР Центра технического творчества, г. Рыбинск, Ярославская область

Жукова Наталия Николаевна — методист Центра технического творчества, г. Рыбинск, Ярославская область

По дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Радиоуправляемое спортивное судомоделирование», занимаются дети, проявляющие высокие достижения в обучении.

Дети с ОВЗ получили возможность обучаться по программам технической направленности с учётом индивидуального подхода, удовлетворяющего требованиям познавательной деятельности этой категории детей. В реестр значимых вошли программы «Мир творчества» и «Умелые ручки», обеспечивающие доступность дополнительного образования для детей-инвалидов. Организация занятий по этим программам предусматривает обучение по индивидуальным образовательным маршрутам в группах по 1-2 человека.

В Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года подчеркивается, что «современные организации дополнительного образования должны обеспечивать… развитие инфраструктуры с упором на реализацию инновационных программ исследовательской, инженерной, технической и конструкторской направленности» [2]. При разработке новых программ нами учитывается промышленный потенциал города и востребованность рабочих и инженерных специальностей, требования к формированию компетентностей XXI века. Педагогами Центра реализуются 20 программ технической направленности, по которым к 30 апреля 2019 года обучились 916 детей, что составляет 71,8 % от общего количества детей, обучающихся в организации в 2018-2019 учебном году.

Мотивация детей с различными образовательными потребностями и возможностями на обучение в творческих объединениях осуществляется за счёт:

– развития разнообразия и вариативности дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ;

– внедрения новых образовательных технологий, в том числе STEAM – технологий;

– реализации сетевых проектов, в том числе по развитию социального партнёрства в вопросах профориентации;

– модернизации инфраструктуры и оборудования;

– вовлечения в реализацию дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ специалистов из различных сфер науки и техники.

С целью удовлетворения социального заказа педагоги Центра технического творчества в 2018–19 учебном году разработали 6 программ технической направленности, предусматривающих получение детьми навыков и умений разного уровня:

– вводный уровень: «Технотворчество», автор Ибрагимова Б. Н. (12 часов);

– ознакомительный уровень: «Арт-моделирование», авторы Жукова Н. Н. и Ярлыкова М Г. (24 часа); «3D ручка», авторы Домщикова О А. и Жукова Н Н. (24 часа);

– базовый уровень: «Начальное судомоделирование», автор Шварёв С. А. (72 часа);

– углублённый уровень: «Радиоуправляемое спортивное судомоделирование», авторы Ярлыкова М. Г., Неробов А. В., Нефёдов И. С., Смирнов П.Н. (648 часов).

Разработка и реализация востребованных программ невозможна без развития кадрового потенциала. В условиях внедрения персонифицированного финансирования дополнительного образования в текущем учебном году 8 педагогических работников нашей образовательной организации прошли обучение на базе регионального модельного центра дополнительного образования детей Ярославской области и муниципального опорного центра дополнительного образования детей г. Рыбинска.

Всё, что наработано в нашей организации за время реализации инновационного проекта «Доступное дополнительное образование для детей в Ярославской области», тиражируется на муниципальном уровне в рамках работы муниципального методического объединения педагогов дополнительного образования и публикуется в методическом журнале «Образовательный диалог».

Педагогический коллектив Центра технического творчества и дальше готов искать новые подходы и направления деятельности, нацеленные на удовлетворение потребностей ребенка в развитии и обеспечивающие повышение доступности дополнительного образования.

Литература

1. Концепция развития дополнительного образования детей: распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://static.government.ru/

2. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р [Электронный ресурс] – URL: https://www.garant.ru/

С. Ю. Богданова, К. О. Кондаурова*

К ВОПРОСУ ОБ УСТАНОВЛЕНИИ КОРРЕЛЯЦИИ МЕЖДУ САМООЦЕНИВАНИЕМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ САМООЦЕНКОЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Современное общество предъявляет совокупность требований к реализации школьного образования: требований к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения ООП. Регламентируемые ФГОС на каждом уровне школьного образования, эти требования включают в себя универ-

* **Богданова Светлана Юрьевна —** профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики, доктор филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Кондаурова Кира Олеговна — магистрант ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

сальные учебные действия, определяющей задачей которых является освоение учениками умений самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать, а также критически оценивать собственную учебную деятельность. Реализация данных положений невозможна без сформированного у ученика умения самостоятельно оценивать собственную деятельность на уроке, а, следовательно — без наличия адекватной психологической самооценки школьником собственной личности.

В самых общих чертах психологический термин «самооценка» (англ. self-esteem)понимается в литературе как сложная система, определяющая характер самоотношения индивида и включающая общую самооценку, отражающую уровень самоуважения, целостное принятие или непринятие себя, и парциальные, частные, самооценки, характеризующие отдельное отношение к различным сторонам своей личности, поступкам, а также степени успешности отдельных видов деятельности [3]. В психологической науке существует множество подходов к изучению самооценки. По мнению отечественных психологов И И. Чесноковой, А И. Божович и В В. Столина, природа самооценки являет собой единство двух ее компонентов — когнитивного и аффективного (эмоционального) [3]. При этом ученые указывают на различия, существующие в генезисе данных образований. Когнитивный компонент самооценки, выделенный в трудах Л. С. Выготского, возникает, в основном, в результате приобретения ребенком опыта в различных сферах индивидуальной деятельности. Аффективный аспект самооценки, выделенный в работах А. Н. Леонтьева [4], возникает благодаря опыту общения и взаимодействия ребенка с окружающей средой, в которой происходит ассимиляция ребенком отношения к нему окружающих людей. При обзоре теоретической литературы, посвященной психологической самооценке личности, также необходимо обратить внимание на следующие функции психологической самооценки, выделенные М. Б. Позиной: регуляторную, отражающую, прогностическую, корригирующую, ретроспективную, мотивирующую и терминальную [6]. Данные функции психологической самооценки личности отвечают за успешный процесс выполнения и оценки человеком собственной деятельности. В учебной деятельности необходимо обеспечивать формирование адекватной психологической самооценки у школьников.

Чаще всего, в психологической литературе встречается разделение самооценки на заниженную, среднюю (адекватную) и завышенную [1]. Самый оптимальный уровень самооценки для человека — это средний уровень, при котором человек реально оценивает свои возможности, действия, поступки, черты характера и качества личности. Человек со средним уровнем самооценки достаточно объективно оценивает то, что у него получается, и что не получается, он ставит перед собой достижимые цели (как краткосрочные, так и долгосрочные) и чаще добивается намеченных результатов.

При анализе понятия «самооценка» целесообразным является раскрытие схожих по значению понятий «оценка» и «самооценивание деятельности». Уже в младшем школьном возрасте оценка, которую определяют как относительно самостоятельное когнитивно-ценностное отношение, становится осознанным видом деятельности. Помимо прочего, субъект может осуществлять

оценку результатов деятельности. Говоря об оценке результатов собственной деятельности, целесообразно использовать термин самооценивание (англ. self-assessment), близкий по значению термину самоконтроль.

Умение оценивать собственную деятельность и адекватный уровень психологической самооценки являются одним из главных компонентов критического мышления, которое в свою очередь имеет общие положения с понятием самостоятельного обучения. По мнению Д. Халперн, критическое мышление — система суждений, которая используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам [7]. Данное понятие критического мышления имеет в своей структуре компонент обоснованного индивидом процесса самооценивания, а также психологической самооценки личности относительно какого-либо предмета или явления [4].

Эффективность самостоятельного обучения (англ. self-directed learning) зависит от интеллектуальной развитости: умения критически мыслить и оценивать свою учебную деятельность, а также от наличия волевых качеств. Обзор теоретической литературы позволяет говорить о сложности и многоплановости понятий психологической самооценки и самооценивания деятельности, как и о необходимости изучения взаимосвязи данных понятий в условиях современного образования. Гипотезой начатого нами исследования является наличие прямой связи между уровнем самооценки ученика и его способностью адекватно осуществлять самооценивание своих достижений в изучении определенного предмета в рамках школьной программы. При этом мы исходим из положения о том, что психологическая самооценка, являясь ядром личности, сказывается на эффективности и успехе деятельности человека.

Для проверки данной гипотезы существует необходимость экспериментального подтверждения и установления характера связей между уровнем самооценки и способностью к самооцениванию деятельности как одного из навыков критического мышления школьников. Следовательно, предполагается применить два самостоятельных подхода: с точки зрения педагогической психологии и методики преподавания иностранных языков. Именно поэтому нами был разработан алгоритм педагогического эксперимента, основанный на тестировании учеников 10-х классов СОШ № 14 г. Иркутска. В качестве психологических методик были выбраны: 1) методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн; 2) тест на уровень критического мышления. В качестве предмета, в рамках которого начато проведение данного эксперимента, был выбран английский язык: подготовка к ЕГЭ, выполнение и самооценивание задания 39 (письмо личного характера) по разработанным и предложенным школьникам на бланке критериям.

Самооценивание определяется как «четко контролируемый учителем процесс, который способствует формированию рефлексивных способностей учащихся — способностей осознавать и оценивать результаты своей учебной деятельности, соотносить результаты с поставленной целью, определять уровень сформированности знаний и анализировать ошибки, критически осмысли-

вать причины неудач и пытаться найти способы для их устранения» [2: 118]. В связи с этим учителем была проведена предварительная работа по организации процедуры самооценивания. Процесс самооценивания деятельности, являясь автономным процессом, отображает умение адекватно сравнивать результат собственной деятельности с предоставленным эталоном, образцом. В качестве эталона анкетного типа на основе критериев проверки ЕГЭ по английскому языку, расположенных на сайте http://fipi.ru, был составлен бланк оценивания. Всего в бланк нами включено 20 критериев. На данном этапе эксперимента внимание было сосредоточено на критериях из разделов «Решение коммуникативной задачи» и «Организация текста», которые представлены последовательно для облегчения самостоятельной проверки своей работы учеником (начало бланка с критериями см. в табл.1).

Таблица 1

Начало бланка с критериями проверки личного письма в формате ЕГЭ

Критерии оценивания	**Условие выполнено – поставьте «1» Не выполнено – «0»**
1. В письме количество слов входит в допустимый диапазон: от 100 до 140 слов	
2. В правом верхнем углу указан адрес автора: город и страна	
3. Под адресом указана текущая дата	
4. Слева на отдельной строке указано обращение к адресату (после слов обращения поставлена запятая)	
5. В письме присутствует благодарность за полученное письмо, ссылка на тему или дату письма	
6. В письме присутствует соединяющая фраза (между благодарностью за полученное письмо и основной частью письма – ответами на вопросы)	

Критерии из раздела «Языковое оформление текста» на данном этапе не использовались. Методика самооценивания и взаимооценивания по данному разделу при подготовке к ЕГЭ была описана С. Ю. Богдановой и О. А. Кавериной [2].

Выполнив задание 39 ЕГЭ (написание письма личного характера), участники эксперимента проверили свои работы с использованием бланка проверки. Это позволило учащимся оценить свои работы по двум проверяемым разделам и набрать определенное количество баллов из 20 возможных. Позже учитель проверил по тем же 20 критериям сами работы и сопоставил полученные результаты с теми, которые выставили себе ученики в бланках самооценивания. Расхождение между баллами, выставленными учениками в процессе самооценивания, и баллами, выставленными учителем, будет подвергнуто статистической обработке, после чего в экспериментальной группе будет проведено несколько подобных занятий, и в конце учебного года будет вновь проведен срез. Полученные статистические данные по результатам развития навыка самооце-

нивания учебной деятельности будут сопоставлены с результатами психологических тестов по определению самооценки.

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод о необходимости внедрения в учебный процесс технологии самостоятельного обучения, которая будет предполагать самооценивание школьником собственной учебной деятельности по различным предметам с упором на развитие критического мышления, тем самым обеспечивая помощь учителю при подготовке учеников, в частности, к Государственной итоговой аттестации по иностранным языкам. На данной стадии исследования нами проанализированы и разграничены понятия «самооценка» и «самооценивание», установлено их место в парадигме критического мышления и самостоятельного обучения. На основе анализа теоретического материала обоснована актуальность дальнейшей работы, спроектированы этапы педагогического эксперимента и проведен первый этап эксперимента, который заключался в выполнении задания 39 ЕГЭ по английскому языку и самооценивания учениками его результатов путем их сравнения с эталоном анкетного типа.

Литература

1. Артамонова, Т. Ф., Ерина, Т. Ф. Роль самоконтроля и самооценки в процессе обучения иностранному языку [Текст] / Т. Ф. Артамонова, Т. Ф. Ерина // Международный журнал экспериментального образования. — 2012. — № 4. — С. 33-41.

2. Богданова, С. Ю., Каверина, О. А. Самооценивание и взаимооценивание в процессе подготовки к ЕГЭ по иностранным языкам [Текст] / С. Ю. Богданова, О. А. Каверина // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. — 2018. — № 4(100). — С. 117-122.

3. Гайфулин, А. В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки [Текст] / А. В. Гайфулин // Вестник ТГПУ. — 2009. — № 1. — С. 74-79.

4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. — М.: Смысл, 2006. — 352 с.

5. Новикова, З. И. Самооценка как критерий сформированности критического мышления учащихся [Текст] / З. И. Новикова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. — Пермь: Меркурий, 2011. — С. 150-152.

6. Позина, М. Б. Когнитивная самооценка и объективные показатели интеллектуальной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук. — М., 2009. — 214 с.

7. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. — СПб.: Питер, 2011. — 512с.

*О. В. Бучина, Н. В. Мачулина**

МЕТОДЫ, ФОРМЫ, ПРИЁМЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Каким должен быть современный урок? Что поставить на первое место в классе для детей с ограниченными возможностями здоровья — развитие школьника или обучение? Основной задачей учителя является создание на уроке образовательной среды, где каждому ученику было бы комфортно и интересно добывать новые знания вместе с учителем.

Традиционное обучение не может быть эффектитвным в настоящее время. Следовательно, требуются новые педагогические технологии, эффективные формы организации образовательного процесса, активные методы обучения. Мы хотим вам предложить как можно использовать различные коррекционные методы, приемы, технологии на различных этапах урока в соответствие с ФГОС.

I. Самоопределение к деятельности

Цель: установление психологического комфорта, настрой детей на работу, мотивация.

Методы, приемы, технологии

- «Нестандартный вход в урок». Учитель начинает урок с противоречивого факта, который трудно объяснить на основе имеющихся знаний.
- «Отсроченная отгадка». ***1 вариант.*** В начале урока учитель дает загадку (удивительный факт), отгадка к которой (ключик для понимания) будет открыта на уроке при работе над новым материалом. ***2 вариант .*** Загадку (удивительный факт) дать в конце урока, чтобы начать с нее следующее занятие.
- «Ассоциативный ряд». К теме или конкретному понятию урока нужно выписать в столбик слова-ассоциации. Оставить запись на доске, объяснить новую тему, в конце урока вернуться, что-либо добавить или стереть.
- Прием «Удивляй!». Учитель находит такой угол зрения, при котором даже хорошо известные факты становятся загадкой.
- «Фантастическая добавка». Прием предусматривает перенос учебной ситуации в необычные условия. Можно перенестись на фантастическую планету; придумать фантастическое животное или растение; перенести литературного героя в современное время; рассмотреть привычную ситуацию с необычной точки зрения.
- Коррегирующие упражнения: кинезиологическое упражнение «Солнце» (Борбат Н. С., общий эмоциональный настрой на работу, развитие межполушарного взаимодействия); корригирующая гимнастика для глаз «Письмо носом» (снижает напряжение в области глаз); упражнение «Волшебный камень» (Е. Л. Набойкина, оптимизация тонуса мышц, активизация мозговой деятельности).

---

* **Бучина Оксана Владимировна** — учитель, воспитатель ГПД МОУ «Средняя школа № 72»
Мачулина Наталья Владимировна — учитель, воспитатель ГПД МОУ «Средняя школа № 72»

II. Актуализация знаний учащихся

Цель: отработка изученных правил, выявление уровня знаний, определение типичных недостатков. Подготовка к восприятию нового материала.

Чаще всего актуализацию знаний учащихся в начале урока учитель проводит либо в виде опроса, либо в виде проверочной самостоятельной работы, либо призывами «вспомнить», «подумать», «предложить».

Методы, приемы, технологии

- «Цепочка признаков» — приём , направленный на актуализацию знаний учащихся о признаках тех объектов, которые включаются в работу. Учащиеся называют свой объект по какому-либо признаку. Необходимо продолжить цепочку.
- «Я беру тебя с собой». Педагог загадывает признак, по которому собирается множество объектов и называет первый объект. Ученики пытаются угадать этот признак и по очереди называют объекты, обладающие, по их мнению, тем же значением признака.
- «Шаг за шагом». Ученики, шагая к доске, на каждый шаг называют термин, понятие, явление и т.д. из изученного ранее материала.
- «До-после». В таблице из двух столбцов заполянется часть «До», в которой учащийся записывает свои предположения о теме урока. Часть «После» заполняется в конце урока, когда изучен новый материал, проведен эксперимент, прочитан текст и т.д. Далее ученик сравнивает содержание «До» и «После» и делает вывод.
- «Толстый и тонкий вопрос». Тонкий вопрос предполагает однозначный кратнкий ответ. Толстый вопрос предполагает ответ развернутый.
- «Перекинем мостик». Учитель предлагает «перекинуть мостик» из предмета в предмет. Например, на уроке английского языка предлагаю записать географические названия той или иной страны, вспомнить исторические события и т. д.

III. Фиксация затруднения

Цель: выявление и фиксация места и причины затруднения.

В большинстве случаев поиск решения проблемы происходит на этапе изучения нового материала. Однако умению решать проблемы необходимо учить, и не всегда это уместно и эффективно в том, случае, когда не хватает знаний.

Методы, приемы, технологии

- Стратегия «ИДЕАЛ». Интересно в чем проблема? Давайте найдем как можно больше решений данной проблемы. Есть ли хорошие решения? А теперь выберем единственное решение. Выбирается самое сильное решение проблемы. Любопытно, а как это будет выглядеть на практике?
- Стратегия «Фишбоун». Голова — вопрос темы, верхние косточки — основные понятия темы, нижние косточки — суть понятий, хвост — ответ на вопрос. Записи должны быть краткими.

- «Заочная экскурсия». Ученик — экскурсовод готовит информацию для проведения экскурсии. Во время экскурсии берется «интервью» у исторических личностей, ведутся «репортажи» с мест событий.

IV. Постановка учебной задачи

Цель: организовать постановку проблемы через побуждающий от проблемной ситуации диалог.

Методы, приемы, технологии

- «Ящик вопросов»
- Создание плана, алгоритма
- «Дерево предсказаний». Ствол дерева — тема, ветви — предположения, листья — обоснование этих предположений, аргументы в пользу того или иного мнения.

V. Психогимнастика и релаксация, позволяющие снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области лица и кистей рук

Методы, приемы, технологии: общешкольная гимнастика, музыкальные паузы, массаж активных точек, психогимнастика, офтальмотренажер, конторка Базарного.

VI. Построение проекта выхода из затруднения

Цель: исследование проблемной ситуации, построение и фиксация нового знания.

Даже в самых «безнадежных», «неинтересных» случаях можно найти прием, который позволит не просто ввести учащихся в новую тему, но и организовать их самостоятельную деятельность по изучению нового материала.

Методы, приемы, технологии: использование аналогий, сигнальных карточек, вставок на доску, восприятие материала с закрытыми глазами.

VII. Первичное закрепление материала

Цель: включение нового знания в систему знаний, повторение и закрепление ранее изученного.

Методы, приемы, технологии

- «Узелки на память». Составление алгаритма в разной форме (план, таблица, рисунок).
- «Лови ошибку». Учитель предлагает учащимся информацию, содержащую неизвестное количество ошибок. Учащиеся ищут ошибку группой или индивидуально, спорят, совещаются. Придя к определенному мнению, группа выбирает спикера. Спикер оглашает задание и результат его решения перед всем классом.
- «Зигзаг». Прием используется для изучения и систематизации большого по объему материала. Для этого предстоит сначала разбить текст на смысловые отрывки для взаимообучения. Количество отрывков должно совпадать с количеством членов групп.

VIII. Контроль усвоения знаний

Цель: обсуждение ошибок и их коррекция.

Наибольший эффект на данном этапе можно получить:

- если предложить учащимся на выбор несколько заданий разного уровня;
- если использовать нетрадиционные формы проведения контроля;
- если включить в проверочную работу задания, которые обозначат границы применения имеющихся знаний, приоткроют новые возможности и неизвестные пока знания.

Методы, приемы, технологии

- «Жокей и лошадь». Приём интерактивного обучения. Класс делится на две группы: «жокеев» и «лошадей». Первые получают карточки с вопросами, вторые — с правильными ответами. Каждый «жокей» должен найти свою «лошадь».
- «Рюкзак». Суть — зафиксировать свои продвижения в учебе, а также, возможно, в отношениях с другими. Рюкзак перемещается от одного ученика к другому. Каждый не просто фиксирует успех, но и приводит конкретный пример.
- «Шторка». Ученики записывают в тетрадь только условие задания и кладут ручки на парту, готовясь работать устно. Под руководством учителя задание активно выполняется, и записывается на доске. Затем выполненное задание закрывается, а учащиеся записывают его в тетради. После этого можно открыть для самопроверки, выяснить, какие затруднения возникли при выполнении работы.
- «Реставратор». Учащиеся восстанавливают текстовый фрагмент, намеренно «поврежденный» преподавателем.

IX. Подведение итогов, рефлексия

Цель: фиксация достижений поставленных целей.

При организации рефлексии важно помнить, что рефлексия проводится не для учителя, не для логического завершения урока, а для ученика.

Методы, приемы, технологии

- Лесенка достижений.
- «Плюс — минус — интересно».. Эту таблицу придумал Эдвард де Боно, доктор медицинских наук, доктор философии Кембриджского университета, специалист в области развития практических навыков в области мышления. Это упражнение позволяет учителю взглянуть на урок глазами учеников, проанализировать его с точки зрения ценности для каждого ученика.
- «Ромашка Блума» состоит из шести лепестков, каждый из которых содержит простой вопрос («Что?», «Когда?», «Где?», «Как?»).

Важнейшим критерием внедрения инклюзивных технологий является их применимость и полезность как для работы с детьми, имеющими особенности развития, так и для работы с типично развивающимися детьми. В заключении хотим сказать, что многое зависит от желания и характера педагога. Если учитель открыт для всего нового и не боится перемен, то он, несомненно, будет делать первые уверенные шаги в новых условиях, потому что именно учитель, его отношение к учебному процессу, его творчество и профессионализм — главный ресурс, без которого невозможно воплощение новых стандартов школьного образования.

Литература

1. Алёхина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С. В. Алёхина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. С. 83-92.

2. Алёхина, С. В. Принципи инклюзии в контексте изменений образовательной практики [Текст] / С. В. Алёхина // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 1. — С. 5-16.

3. Захарова, Н. Инклюзивное образование в начальной школе в свете внедрения новых ФГОС [Текст] / Н. Захарова // Наука XXI века: взгляд в будущее: материалы Всерос. Заоч. Студен. Науч.-практ. Конф. — Шадринск: ШГПИ, 2013. — С. 64-67.

4. Кутепова, Е. Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики [Текст] / Е. Н. Кутепова // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 103-112.

5. Лубовский, В. И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного и интегрированного обучения [Текст] / В. И. Лубовский // Специальная психология. — 2008. — № 4. — С.11-21.

А.Н. Быкова, Е.С. Казько*

СОЦИАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «СОПРОВОЖДАЕМОЕ ПРОЖИВАНИЕ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ

Перспективой развития форм социального обслуживания населения является организация сопровождаемого проживания инвалидов. Одной из самых сложных категорий людей с инвалидностью являются молодые люди с интеллектуальной недостаточностью. При обеспечении специальных социальных условий, формировании развивающей психолого-педагогической среды, они успешно интегрируются в обществе: ведут самостоятельную жизнь, учатся, работают, создают семьи и становятся полноценными членами нашего общества.

Обеспечение таких условий регламентирует ратификация Конвенции ООН о правах инвалидов, где говорится об уважении человеческого достоинства и обеспечении равных прав и возможностей всем гражданам страны [1].

Кроме того, Федеральный Государственный Образовательный стандарт (ФГОС) обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) содержит практическую направленность образовательного процесса, обеспечивающего овладение жизненными компетенциями [2].

* **Быкова Анастасия Николаевна** — магистрант Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет».

Казько Елена Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»

Сопровождаемое проживание — такая социальная технология, которая обеспечивает форму жизнеустройства человека с инвалидностью, при которой он живёт в домашних условиях (один или в группе), получает комплекс социальных услуг и различных форм сопровождения, направленных на поддержку его максимально возможной независимости и самостоятельности в организации быта, досуга, общения и социальных связей, с учетом его индивидуальных потребностей [5].

Внедрение настоящей технологии должно осуществляться в соответствии с рекомендациями Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации [3].

Такая технология уже развивается во многих субъектах Российской Федерации, таких как, Псковская область (город Порхов) [4], Владимирская область [8], Санкт-Петербург, Москва [7]. В мире также реализуется такой подход к социализации лиц с интеллектуальными нарушениями (Минск, Беларусь) [6]. С недавних пор началось внедрение технологии в Республике Карелия, поселок Ладва, Прионежский район [5].

Анализ программ сопровождаемого проживания показал их сходства в образовательной части. Каждая программа включает в себя следующие блоки обучения навыкам самостоятельной жизнедеятельности: самообслуживание (прием пищи, обращение с одеждой и обувью, пользование туалетом, гигиена тела), уборка помещения (подметание пола, вытирание пыли, уборка пылесосом, влажная уборка пола, мытье стеклянных поверхностей, чистка сантехники, вынос мусора), уход за вещами (уход за обувью, чистка одежды, хранение одежды, ручная и машинная стирка, утюжка), экономика домашнего хозяйства (обращение с деньгами, ведение бюджета, планирование и осуществление покупок), организация питания (приготовление пищи, сервировка стола, мытье посуды), социально-коммуникативная деятельность (ориентировка во времени, ориентировка в окружающей среде, правила и нормы поведения), досуговая деятельность.

Обучение проходит во вне классно-урочной системы, оно проходит в рамках жизнедеятельности, для этого каждый день для каждого участника индивидуально составляется план (в перспективе участник сам прорабатывает план). Индивидуальный план может включать в себя текст или визуальные опоры, пиктаграммы для тех, кто не умеет читать. В помещении тренировочной квартиры везде расположены визуальные опоры с алгоритмом действий. Выработанный алгоритм в тренировочной квартире переносится в новые условия — квартиры сопровождаемого проживания.

В настоящее время 8 воспитанников Государственного бюджетного стационарного учреждения социального обслуживания Республики Карелия «Ладвинский детский дом-интернат для умственно отсталых детей» проживают в условиях тренировочной квартиры в рамках проекта «Шаг в жизнь». Учебное пособие по созданию социальных условий и обучению самостоятельности было составлено на основе анализа опыта других регионов с учетом особенностей регионального карельского компонента.

Таким образом, анализ программ и опыта реализации технологии сопровождаемого проживания показывают, что обеспечение равных прав и возможно-

стей, воспитание толерантного отношения у общества к людям с ментальными нарушениями возможно при организации межведомственного взаимодействия специалистов образовательной, социальной сфер и сферы здравоохранения.

Литература

1. Федеральный закон от 03.05.2012 №46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».

2. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

3. Приказ Минтруда России от 14.12.2017 № 847 «Об утверждении методических рекомендаций по организации различных технологий сопровождаемого проживания инвалидов, в том числе такой технологии, как сопровождаемое совместное проживание малых групп инвалидов в отдельных жилых помещениях».

4. Жизнь с достоинством (сопровождаемое проживание) [Текст] : практическое пособие / под ред. А. М. Царёва. — Москва : Издательство «Перо», 2017. — 272 с.

5. Методические рекомендации по организации сопровождаемого проживания «Шаг в жизнь» [Текст] / Н. А. Окунева, А. Н. Быкова. — Петрозаводск, 2018. — 92 с.

6. Новые формы проживания для молодых людей с особенностями психофизического развития в Беларуси [Текст] / М. Синякевич, Е. Бойко. — Минск, 2010. — 60 с.

7. Помощь людям с инвалидностью в организации самостоятельной жизни (Сопровождаемое проживание) [Текст] : информационно-методический сборник. — Москва, 2017. — 200 с.

8. Формы сопровождаемого проживания во Владимирской области: юридические аспекты и опыт работы ВООО АРДИ «СВЕТ» по внедрению и развитию сопровождаемого проживания [Текст] / Л. И. Кац, О. Г. Сторожук, Ю. М. Кац. — Владимир: Транзит-Икс, 2015. — 204 с.

Э.Л. Ванданова*

ЭТНОРЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Современное человечество находится на новом этапе развития, связанного с ростом цифровой экономики. Цифровые технологии актуализировали вопросы о модернизации для всех стран, а также России и ее регионов. Для стран

* **Ванданова Эльвира Леонидовна** — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, научно-исследовательский центр стратегии, развития и правового обеспечения Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации

Европы и Америки встал вопрос о вторичной модернизации. Исследователи модернизации в России выделяют несколько, так называемых, модернизационных волн, это: 1) догоняющая модернизация – до 90-х годов 20 века, 2) ремодернизация (с элементами стагнации) — 90-е годы 20 вв. и по настоящее время, 3) цифровая модернизация — после 2010 гг. Исследователи отмечают, что видеть только «техническое и экономическое содержание» модернизации без учета человеческих, социокультурных изменений, означает увеличивать социальные риски [1]. Н. И. Лапин утверждает «…модернизация в XXI веке есть комплексный способ решения политических и экономических, социальных и культурных задач, которые в полный рост стоят перед государством и обществом в контексте внутренних, мегарегиональных и глобальных угроз и рисков; это совокупность процессов технического, экономического и социокультурного развития общества (страны и ее регионов), повышающих его конкурентоспособность» [1].

Надо отметить, наличие двух позиций относительно того, что есть социокультурная модернизация. Согласно одной из них социокультурную модернизацию следует рассматривать как готовность населения страны к модернизационным изменениям. Так, под социокультурной модернизацией ряд исследователей понимают «… формирование новых систем ценностей, включая рост роли достижительных ценностей, распространение индивидуализма и мотивации успеха, а также формирование нового типа мышления – рационального, что, в совокупности, создает базу и для формирования новых социальных институтов» [2, с.16].

Другая позиция, основывается на антропосоциентальном подходе, в рамках которого социокультурная модернизация – процесс качественного повышения уровня жизни населения. Их сходство заключается в признании важности ценностных позиций населения для роста социокультурной конкурентоспособности.

Отличие, как нам видится, заключено в следующем:

- в первом случае готовность к изменениям оценивается как динамика распространения индивидуалистических ценностей и мотивации достижения;
- во втором случае готовность к изменениям это — современность ценностных ориентаций.

Кроме того, в число параметров, способствующих социокультурной модернизации, согласно второй позиции, входит еще ряд, так называемых человеческих измерений:

- удовлетворенность жизнью в целом,
- достаточность дохода для жизни,
- удовлетворенность трудом,
- возраст матери первенца,
- продвинутость социальной структуры,
- демократизм политической культуры [1, с.11-13]

Трансформация экономических систем (в соответствии с существующей классификацией видов систем: традиционная, плановая, рыночная, смешанная)

соответствует ее модернизации. Вместе с тем трансформация любых явлений и процессов, в том числе экономических, не всегда является развитием. Мы все наблюдали трансформацию плановой отечественной экономики в рыночную, со всеми ее сложностями. Рыночная экономика больше апеллирует к личности к ее выбору: равные возможности, равные результаты. В рамках социокультурной логики модернизации экономическую эффективность необходимо сопоставлять с справедливостью.

На сегодняшний день социокультурная модернизация может быть представлена на примере отдельных составляющих ее компонентов (социально-экономический, этнорегиональный). Для оценивания социокультурного потенциала модернизации мы обратились к доступным статистическим данным. Оценивая риски социокультурной модернизации, мы имеем возможность обратиться к существующим статистическим показателям качества жизни в регионах России, позволяющим охарактеризовать статистическую ситуацию условий жизни, начиная от уровня доходов и до транспортной инфраструктуры (см. рис 1).

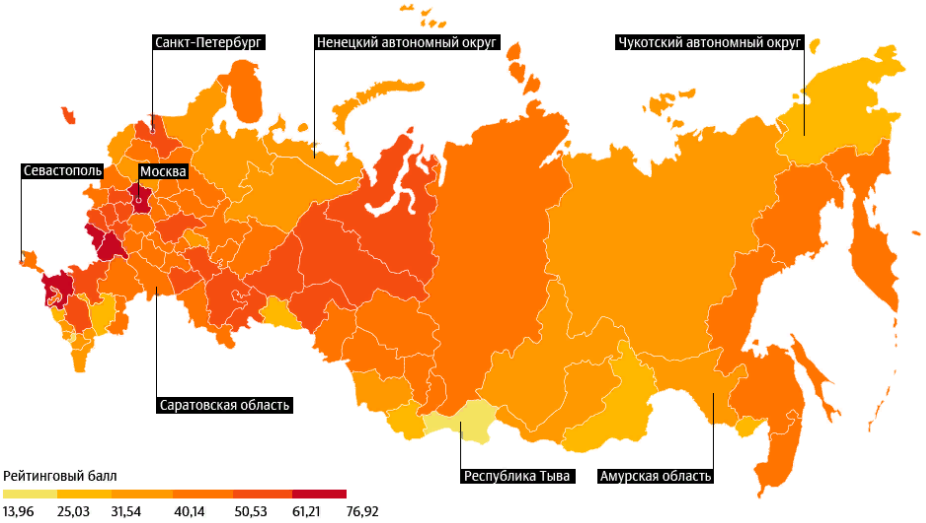


Рис. 1. Рейтинг российских регионов по качеству жизни в 2017[**]

На рисунке цветом выделены условные группы по значениям показателей 3 группы входящие в регионы с уровнем жизни выше среднего и высоким (оранжевый. Красный и темно-красный цвет заливки) и регионы, входящие в 3 группы с качеством жизни ниже среднего медианного значения (бледно-желтый, желтый и оранжевый цвет заливки). Максимальное значение рейтингового показателя в России в 2017 году — 76,92 (из максимально возможных 100 баллов) отмечается в Москве. Минимальное значение 13,96 в Республике Тыва.

Этнорегиональный компонент в социально-экономическом аспекте, по представленным статистическим данным отражает существующий риск для модернизации. Далее на рисунке 2 представлены показатели качества жизни в регионах России со средним и ниже среднего уровня (см. рис. 2).

[**] http://www.riarating.ru/infografika/20180214/630082471.html

Кировская область	40,14	60		60
Амурская область	39,96	61	▲	67
Псковская область	39,74	62		62
Республика Марий Эл	39,58	63	▲	65
Тверская область	39,46	64	▼	61
Республика Коми	38,90	65	▼	59
Алтайский край	38,46	66	▼	64
Ненецкий автономный округ	37,74	67	▲	68
Чеченская Республика	36,60	68	▲	74
Иркутская область	36,17	69		69
Республика Карелия	35,95	70		70
Республика Саха (Якутия)	35,61	71		71
Республика Северная Осетия - Алания	35,51	72	▼	57
Республика Дагестан	35,15	73		73
Архангельская область	34,61	74	▼	71
Кабардино-Балкарская Республика	33,69	75		75
Республика Бурятия	31,54	76		76
Курганская область	28,78	77	▲	78
Чукотский автономный округ	27,72	78	▼	77
Республика Калмыкия	27,21	79	▲	83
Еврейская автономная область	27,17	80	▲	81
Забайкальский край	25,91	81	▼	80
Республика Алтай	25,16	82		82
Карачаево-Черкесская Республика	25,03	83	▼	79
Республика Ингушетия	19,53	84		84
Республика Тыва	13,96	85		85

Рис. 2. Рейтинг российских регионов с показателем качества жизни ниже среднего значения (по данным РИА Рейтинг)

В изучении социокультурной модернизации образования, с точки зрения управленческих подходов можно выделить три направления: процессный, ситуационный и системный. Для изучения этнорегиональных особенностей социокультурной модернизации образования, наиболее подходящим на наш взгляд является ситуационный подход. С его помощью доступен анализ ситуаций, имеющих социокультурную природу и имеющих отношение к организации образования. На основании статистических данных было выделено 4 типа социокультурных ситуаций в соответствии с интегральным показателем качества жизни в регионах России:

- Социокультурная ситуация с высоким потенциалом для модернизации образования;
- Социокультурная ситуация с средним потенциалом для реализации модернизации образования;
- Социокультурная ситуация с потенциальными рисками для модернизации образования;
- Социокультурная ситуация с высоким рисками для модернизации образования.

Средние и ниже среднего показатели в рейтинге — это группы, в которых представлены, в основном этнические регионы. Говоря этнические регионы, мы имеем в виду регионы с традиционным проживанием этносов России. Минимальные значения в показателях значения с баллом ниже 20 в республиках Тыва, Алтай, Карачаево-Черкесской, Ингушетии, Забайкальском крае. Такие показатели свидетельствую о существующих рисках модернизации общества, в том числе и для социокультурной модернизации образования. Все регионы с низким качеством жизни — этнические регионы.

В 2018 году регионы со значениями выше медианного показателя от 48 и до 77 (округленно до целых чисел, рейтинговые баллы от 1 до 100) в порядке убывания представлены следующим образом: Москва, Санкт-Петербург, Московская область, Татарстан, Белгородская область, Краснодарский край, Воронежская область, Ханты-Мансийский автономный округ, Липецкая область, Калининградская область, Ленинградская область, Ямало-Ненецкий автономный округ, Свердловская область, Тюменская область, Курская область, Нижегородская область, Тульская область, Самарская область, Ростовская область, Севастополь, Калужская область, Ставропольский край, Челябинская область, Новосибирская область, Башкортостан, Рязанская область, Ярославская область, Ульяновская область, Хабаровский край, Пензенская область.

Регионы, чьи значения расположены ниже средней, медианной с рейтинговым показателем в интервале, округленно до целых чисел — от 47до 16: Адыгея, Камчатский край, Оренбургская область, Владимирская область, Магаданская область, Мурманская область, Волгоградская область, Саратовская область, Смоленская область, Тамбовская область, Орловская область, Пермский край, Удмуртия, Мордовия, Красноярский край, Сахалинская область, Чувашия, Ивановская область, Брянская область, Приморский край, Томская область, Крым, Амурская область, Кемеровская область, Хакасия, Астраханская область, Омская область, Псковская область, Тверская область, Костромская область, Новгородская область, Вологодская область, Кировская область, Республика Коми, Северная Осетия, Марий Эл, Ненецкий автономный округ, Иркутская область, Дагестан, Чукотский автономный округ, Чечня, Якутия, Алтайский край, Карелия, Архангельская область, Кабардино-Балкария, Бурятия, Еврейская автономная область, Курганская область, Республика Алтай, Калмыкия, Ингушетия, Забайкальский край, Карачаево-Черкесия, Республика Тыва.

В первой группе этнорегиональные особенности социокультурной модернизации образования могут быть изучены 2 субъектах РФ: Татарстане (показатель качества жизни — 65,69) и Башкирии (показатель качества жизни — 50,53). Все остальные регионы 22 субъекта РФ по рейтинговому показателю оказались во второй группе, это — Адыгея, Камчатский край, Удмуртия, Мордовия, Хакасия, Республика Коми, Северная Осетия, Марий Эл, Ненецкий автономный округ, Дагестан, Чукотский автономный округ, Чечня, Якутия, Алтайский край, Кабардино-Балкария, Бурятия, Еврейская автономная область, Республика Алтай, Калмыкия, Ингушетия, Карачаево-Черкесия, Республика Тыва.

Таблица 1

Самые низкие значения интегрального показателя качества жизни по регионам России в 2018 (по данным «РИА Рейтинг»[***])

Позиция в рейтинге	Субъект РФ	Рейтинговый балл
80	Республика Алтай	28.77
81	Калмыкия	28.76
82	Ингушетия	28.53

[***] Материалы сайта «РИА Рейтинг»: https://russia.duck.consulting/maps/12/2017

83	Забайкальский край	27.19
84	Карачаево-Черкесия	25.3
85	Республика Тыва	16.2

Оценивая социокультурный модернизационный потенциал регионов по данным статистики можно отметить следующее: для 26 регионов России (см. список регионов выше и на рис. 2), в том числе для этнических, необходимой стратегией модернизации является, так называемая модернизация сверху — государственная инициатива. Для ряда регионов с высокими показателями качества жизни, социокультурная модернизация как модернизационная стратегия реализуется, и возможно, является органической стратегией, т. е. отражает естественный ход развития и не вступает в противоречие с культурой. Вместе с тем, порядка 10 регионов России стабильно остаются с ситуации высоких социокультурных рисков из-за низкого уровня жизни населения.

Таблица 2

Анализ рейтинга регионов с низким уровнем жизни 2015-2018 гг.

Субъект федерации[****]	**Рейтинг 2015**	**Рейтинг 2016**	**Количество баллов 2017**	**Количество баллов 2018**
Республика Тыва	85	85	12,53	13,96
Республика Ингушетия	84	84	20,61	19,53
Республика Калмыкия	82	83	24,93	27,21
Республика Алтай	80	82	25,23	25,16
Еврейская АО	78	81	25,81	27,17
Забайкальский край	81	80	25,95	25,91
Карачаево-Черкесская республика	83	79	27,12	25,03
Курганская область	77	78	28,08	28,78
Чукотский автономный округ	79	77	28,84	27,72
Республика Бурятия	75	73	30,88	31,54

Анализ рейтинга регионов с низким уровнем жизни в 2015 и 2016 годах показывает, что состав регионов группы аутсайдеров остается практически неизменным. В них высок риск для проживания населения (см. табл. 2).

В общественно-историческом процессе модернизации общества ключевая роль, наряду с экономической модернизацией отводится модернизации образования. Сегодня говоря об образовании, мы имеем много версий того, каким должен быть его результат. Список того, что можно назвать результатом образования открыт и его можно дополнять, содержательно он включает и знаниевый компонент и компетентностный. Вместе с тем, как утверждает О. А. Карабанова, все согласны в том, что образование — это ключ к ответам вызовов современности и культуры, которой нужно овладеть. Поэтому важным аспектом модернизации образования является социокультурная модернизация образования как один из ресурсов для улучшения качества жизни людей. Поэтому необходимо обращаться к существующим наработкам в области социокультурной

[****] https://www.vestifinance.ru/articles/81645

модернизации образования. Наиболее разработанными отечественными технологиями социокультурной модернизации образования являются технологии спроектированные М. А. Цирульниковым в рамках ситуационного подхода. Они основаны на использовании территориально-географических, культурно-этнорегиональных особенностей и региональной специфики. Другой вариант социокультурной модернизации образования, основанный на системном подходе — это социокультурная модернизация образовательной политики разрабатывается А. Г. Асмоловым.

Литература

1. Лапин, Н. И. Социокультурные факторы Российской стагнации и модернизации [Текст] / Н. И. Лапин // Социологические исследования. — 2011. — № 9(329). — С. 3-18.

2. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы [Текст] / под ред. М. К. Горшкова и Ф. Э. Шереги. — М.: ЦСПиМ, 2010. –- 352 с.

С. А. Волосова*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РЕБЁНКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

В Федеральном законе РФ от 03.05.2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» (последняя редакция) было рекомендовано для детей с ограниченными возможностями здоровья использовать инклюзивное образование. Наша страна стала внедрять и реализовывать инклюзивную практику [1].

По мнению С. В. Алехиной, директора Института проблем инклюзивного образования МГППУ, сейчас наблюдается активное исследование инклюзивного образования, но мало работ по инклюзии. Есть работы по психолого-педагогическому исследованию в инклюзивном образовании (Семаго М. М., Суковатая В. А., Юсфин С. М., Ертакова О. Н., Хорошева Е. В.),но по проблеме сопровождения родителей на сегодняшний день недостаточно. Семья составляет ближайшее окружение ребёнка и по своему положению призвана удовлетворять различные его потребности (физиологические, потребности в психологическом комфорте, в эмоциональной поддержке, безопасности и защите, в любви, уважении и самоуважении, в самоактуализации, в структурировании времени и пр.) и формировать у растущего человека базовое доверие к миру. [2]

Многие исследователи указывают на дисфункциональность семей, воспитывающих таких детей (Басилова Т. А., Богданова Т. Г., Левченко И. Ю., Мазурова Н. В., Мишина Г. А., Стребелева Е. А., Ткачева В. В., Тюрина Н. Ш., Ушакова Е. В., Югова О.В. и др.) Авторы отмечают возникновение проблем на пси-

* **Волосова Светлана Александровна** — магистрант Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского

хологическом и социальном уровнях, разрушение эмоциональной системы семьи и ее психологического здоровья, искажение поведенческих реакций и когнитивных представлений. В таких случаях близкие люди нередко становятся источником формирования у ребёнка дезадаптивных признаков поведения, а затем включению в пространство образовательной школы.

Тем не менее родители, будучи первыми воспитателями своих детей, несут основную ответственность за их развитие и обучение. Все другие социальные институты, в том числе система образования, призваны лишь помогать, поддерживать, направлять, дополнять их воспитательную деятельность.

В практике инклюзивного образования взаимодействие и сотрудничество семьи и образовательной организации в деле воспитания, развития, социальной адаптации ребёнка с особыми образовательными потребностями, признание и соблюдение взаимной ответственности родителей и педагогов за желаемые и достигнутые результаты – важнейшие условия успешности такого взаимодействия [3].

Запрос семьи на обучение их сына или дочери именно в инклюзивной школе имеет под собой самые различные мотивы — от желания дать ребенку шанс развиваться и социализироваться в среде обычных сверстников до удовлетворения собственных пожеланий, не учитывающих состояние и возможности ребенка и необходимые для его обучения в общеобразовательной школе условия. Общее у всех семей одно — на начальном этапе многие родители могут декларировать полную готовность сотрудничать со специалистами школы, помогать создавать условия для успешной адаптации ребенка, а в реальности через некоторое время (по различным причинам «внутреннего» и «внешнего» характера) начинают демонстрировать неготовность к сотрудничеству, нежелание менять привычный уклад жизни даже в интересах собственного сына или дочери. И тогда школа становится заложником ситуации недоверия и непонимания со стороны родителей, и, как следствие, невозможности помочь ребенку без их поддержки. Поэтому основная задача администрации и сотрудников школы на этапе целеполагания — договориться с родителями об одной общей цели на определенный, «понятный» период времени, например, на один год. На фоне развития инклюзивных процессов меняется роль родителей во взаимодействии со школой. Их мнение порой становится важнейшим фактором для принятия административных решений. Под влиянием активности средств массовой информации постепенно меняется отношение родителей обычных детей к совместному обучению. В большей степени родители детей с особыми образовательными потребностями склонны видеть основной результат и эффект от инклюзии в повышении адаптационных возможностей своего ребенка, ожидая от образовательного учреждения специальных условий и индивидуальной поддержки. Родители обычных детей в наибольшей степени опасаются переключения внимания педагогов на детей с ОВЗ в ущерб их детям. Родители, планирующие обучение детей в инклюзивной школе, прогнозируют различные трудности, с которыми может столкнуться их ребенок в школе [2]. Нашей задачей является оказание разносторонней комплексной помощи родителям детей с особыми образовательными потребностями.

В рамках указанной проблемы наше исследование было направлено на изучение отношения и готовности родителей на обучение здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями. Для реализации поставленной задачи в рамках эксперимента нами была разработана авторская анкета, включающая различные сведения о ребенке, его семье, мнение родителей об инклюзивном образовании, школе в которой обучается ребенок, и предложено родителям этих детей для заполнения. Экспериментальное исследование проводилось на базе средней школы № 25 г.Ярославля в течение 2018-2019 гг. Цель исследования — повышение эффективности психолого-педагогического сопровождения родителей в условиях инклюзивного обучения детей. В исследовании приняли участие 95 родителей учеников, имеющих нарушения в развитии, и родителей здоровых детей. Полученные с помощью анкет данные от родителей по поводу отношения совместного обучения этих групп детей, имеющих особые образовательные потребности, и семьи со здоровым ребенком имеют различные мнения. В анкетах наиболее часто встречаются ответы: «Такие дети должны обучаться вместе со здоровыми детьми – 47 %; «Необходимо обучать их отдельно от других детей» — 31 %; «Затрудняюсь ответить» — 17 %. Анализируя ответы родителей мы можем сделать вывод, что существует определённый барьер принятия родителей обучения и социализации ребёнка с особыми образовательными потребностями совместно со здоровыми детьми. Соответственно этот факт имеет влияние на детей с особыми образовательными потребностями не в лучшую сторону. Наша задача — создание благоприятных социально-психологических условий в семье и, как следствие, эффективного обучения ребёнка в инклюзии. В результате этого мы выделили что особое внимание, с нашей точки зрения стоит уделить важным аспектам психолого-педагогического сопровождения семьи, чьи дети обучаются в условиях инклюзии:

- информирование об инвалидах (детей с особыми образовательными потребностями);
- создание благоприятной психолого-педагогической атмосферы в классе;
- педагогическая пропаганда;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей в рамках мероприятия родительского всеобуча.

Литература

1. Федеральный закон РФ от 03.05.2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».

2. Алехина, С. В. Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования [Текст] / С. В. Алехина // Развитие инклюзии в высшем образовании сетевой подход: сборник статей / под.ред. В. В. Рубцова. — М.: МГППУ. — 2018. — С. 5-13.

3.Педагогика инклюзивного образования [Текст] / Т. Г. Богданова., А. А. Гусейнова., Н. М. Назарова [и др.]; под.ред. Н. М. Назаровой. — М.: Инфра — М.: 2019. — 335 с.

*И.А. Гаврилова, А.Л. Исаханов**

НАРУШЕНИЯ ПЕРИНАТАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА КАК ПРИЧИНА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

На успешность ребенка в школьной жизни влияют различные факторы: педагогическая запущенность, недостаточное развитие познавательных функций, различные нарушения здоровья ребенка, нервно-психические патологии.

Перинатальное развитие ребенка является одним из главных периодов жизни будущего школьника и оказывает огромное влияние на развитие нервно-психической патологии. Психическое здоровье детей во многом определяется качеством их здоровья так же в неонатальный период и последующим постнатальным развитием. По данным эпидемиологических исследований частота постановки диагноза «перинатальное поражение центральной нервной системы» достигает 715:1000 детей первого года жизни. В качестве основного и сопутствующего заболевания данный диагноз выставляется более чем у 90 % детей, получающих лечение в неонатологических стационарах [9].

Последствия перинатального поражения (ППП) центральной нервной системы (ЦНС) нередко регистрируются и в более отдаленных периодах жизни детей. В настоящее время 4,5 % детей, проживающих в Российской Федерации, относятся к категории «с ограниченными возможностями, вызванными различными отклонениями в состоянии здоровья» [4, 5, 7].

Перинатальными поражениями центральной нервной системы обусловлены индивидуальные отклонения в психофизиологическом состоянии ребенка, сочетание разных видов отставания в нервно-психическом развитии с разнообразными нарушениями поведения. В зависимости от ведущего механизма повреждения в структуре перинатальных поражений центральной нервной системы выделяют четыре основные группы повреждений: гипоксические, травматические, токсико-метаболические, инфекционные, среди которых гипоксический фактор является ведущим [2, 3].

Гипоксия — патологический симптомокомплекс, обусловленный недостаточностью кислорода. Любое неблагоприятное течение беременности подразумевает гипоксию у плода. Гипоксия может быть хронической (несколько дней — недель) и острой (несколько минут, часов). Согласно современным представлениям, в основе гипоксической энцефалопатии лежат гемодинамические и метаболические расстройства. При острой гипоксии, в отличие от хронической, в силу скоротечности патофизиологических механизмов, обменные нарушения на начальном этапе минимальны; они развиваются на фоне длительной гипоксии, приводящей к срыву защитных рефлекторных реакций, резкому падению периферического давления, развитию коллапса и обменных нарушений. Возни-

* **Гаврилова Юлия Александровна** — кандидат медицинских наук, доцент, Ярославского государственного медицинского университета

Исаханов Александр Леванович — кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой Ярославского государственного медицинского университета

кают два основных повреждения на тканевом уровне: геморрагический инфаркт; ишемия вещества мозга. В результате сочетанного воздействия гипоксии и ишемии в веществе мозга возникает ряд нейрохимических процессов, приводящих к гибели (некрозу) нейронов. Гипоксия, приводящая к органическим повреждениям ЦНС, обусловлена рядом причин, как правило, связанных с состоянием здоровья женщин, особенностями течения беременности и родов. При гипоксическом поражении ЦНС практически во всех случаях отмечается осложненное течение беременности, значительную роль при этом играют гестозы, угроза прерывания, патологические роды. Исход зависит от ряда причин, главными из которых являются: тяжесть перенесенной гипоксии; уровень индивидуальной переносимости; нейропластичность мозга новорожденного. Отдаленный прогноз зависит от тяжести перенесенной энцефалопатии [1].

К неблагоприятным исходам относят: задержку психического развития (ЗПР); синдром дефицита внимания и гиперактивности; детский церебральный паралич (ДЦП); эпилептические припадки; гидроцефалию; поражения зрительного и слухового анализатора и др. [8].

Как следствие перенесенных состояний и имеющихся изменений центральной нервной системы дети могут испытывать состояние хронической гипоксии и в период школьного обучения. Желание постоянно двигаться, неусидчивость, постоянная отвлекаемость, сонливость во время мыслительных операций (чтение, письмо, счет), невнимательность, невозможность быстро сосредоточится — это наиболее часто встречающиеся особенности поведения учащихся, испытывающих гипоксическое состояние.

Выявить наличие данного состояния у детей, а также, оценить ряд сопутствующих параметров, относящихся к адаптации помогает метод компьютерной диагностики «Диакомс».

Электропунктурная диагностика, компьютеризированный диагностический комплекс «Диакомс», версия 7.22 (Свидетельство об официальной регистрации программ для ЭВМ в РОСПАТЕНТ № 990740 от 12 октября 1999 г.). Система утверждена МЗ РФ (Протокол № 5 от 11.09.92) и рекомендована к внедрению на всех уровнях системы здравоохранения и медицинской науки (Письмо МЗ РФ 05-16/10-16 от 23.03.93).

Комплекс помогает оценить общее психофункциональное состояние учащихся, исследовать изменения в психологическом состоянии обучающихся такие как утомление и возбуждение центральной нервной системы уровень мотивации к обучению, степень зрелости эмоционально-волевой сферы и ряд сопутствующих параметров.

Разработчиками данной программы установлены две группы разнонаправленных по своему значению симптомокомплексов, которые помогают выявить состояние центральной нервной системы на данный момент обследования. Возможна оценка данных параметров в динамике.

Первая группа симптомов выявляет склонность к истощению ЦНС, снижение концентрации внимания. Данный параметр оценивается с помощью изменений в виде снижение активности меридианов лимфатической системы и толстого кишечника меньше (– 30 %) у обследуемого. Это связано с преобла-

данием процессов торможения в ЦНС над процессами возбуждения. Такое состояние нервной системы может развиться в результате врожденных особенностей (например, внутриутробная гипоксия, гипоксия в родах), перенесенных черепно-мозговых травм, заболеваний, а может быть следствием неадекватно повышенной психической нагрузки (например, большая учебная нагрузка в школе и дома, одновременное посещение многих кружков и секций). В последнем случае речь идет о так называемом запредельном или охранительном торможении, которое возникает при действии стимулов, возбуждающих соответствующие корковые структуры выше присущего им предела работоспособности. Выяснить причину истощения ЦНС можно с помощью функциональной нагрузки: при врожденных дефектах или органических нарушениях после нагрузки состояние вышеуказанных показателей практически не изменяется. Следует отметить, что самыми главными причинами истощения ЦНС являются: компьютерные игры, длительная без отдыха работа на компьютере, времяпрепровождение у телевизора, наушники для прослушивания музыки или иностранного языка на ходу. В дальнейшем это приводит к снижению иммунитета, функциональному дисбалансу всего организма.

Вторая группа симптомов выявляет склонность к повышенной возбудимости ЦНС — трудности переключения внимания повышение активности меридианов лимфатической системы и толстого кишечника больше 30 %. Это преобладание процессов возбуждения над процессами торможения и зачастую является врожденной особенностью нервной системы, особенно если ребенок внутриутробно испытывал состояние тревоги. Такие дети рождаются с повышенным нервным тонусом, для них характерна гиперактивность, неусидчивость, неустойчивость внимания, они тревожны и насторожены по отношению к окружающему миру. Повышение возбудимости ЦНС может быть следствием перенесенных заболеваний, черепно-мозговых травм, оперативных вмешательств с использованием общего наркоза и может сопровождаться повышением внутричерепного давления и головными болями [6].

В динамике учебного года с помощью компьютерного комплекса «Диакомс» были обследованы 45 учащихся первых классов. У 42 % обследованных детей в начале учебного года метод выявил склонность к истощению ЦНС, снижение концентрации внимания, у 10 % повышенную возбудимость центральной нервной системы. Для оценки факторов риска возникновения истощения и возбудимости центральной нервной системы для родителей детей был подготовлен опросник. Результаты анализа данных респондентов позволяют сказать о наличии ряда факторов, способствующих нарушению в центральной нервной системы. У 48 % опрошенных родителей дети более 3 часов заняты просмотром телевизионных передач, 38 % детей более 2 часов в день общаются с разного вида электронными устройствами, прогулки на свежем воздухе в течение 1 часа присутствуют лишь у 8 % детей, остальные 92 % детей либо не гуляют на свежем воздухе или находятся на улице в период перемещения к месту и от места учебы или секции. Родителям было рекомендовано снизить время нахождения их детей у телевизора, компьютера, отказаться от прослушивания информации через наушники, увеличить время нахождения на свежем воздухе

и другие рекомендации. В период учебных занятий согласно СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях», действующему на основании Постановления Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 189 г. Москва, были организованы обязательные динамические паузы на 22 и 35 минутах урока, организовано проветривание учебных кабинетов. При повторном обследовании в конце учебного года лишь у 24 % ($p < 0,01$) детей наблюдалась склонность к истощению ЦНС, снижение концентрации внимания, а у 8 % повышенная возбудимость центральной нервной системы.

Таким образом, состояние хронической гипоксии центральной нервной системы можно выявить и снизить благодаря соблюдению санитарных правил и гигиенических норм учебного процесса и отдыха школьников.

Литература

1. Барашнев, Ю. И. Перинатальная неврология [Текст] / Ю. И. Бараншев. — М.: Триада – Х, 2001. — С. 23-24.

2. Бочарова, Е. А. Психофизиологические особенности адаптации и качество жизни детей с отклонениями в психическом и речевом развитии [Текст]. Дис… докт. мед. Наук: 19.00.02 / Е. А. Бочарова; [Место защиты: Сев. гос. мед. унив.]. — Архангельск, 2005. — 322 с.

3. Бочарова, Е. А. Специальная психология [Текст] : учебное пособие / под ред. П. И. Сидорова. — Архангельск: Изд-во Северного государственного медицинского университета, 2009. — 116 с.

4. Детская неврология [Текст]: клинические рекомендации / Гузева В. И. и др.; под ред. В. И. Гузевой. — М.: СИМК, 2014. — 301 с.

5. Лаврик, С. Ю. Последствия перинатальных гипоксических поражений центральной нервной системы у детей дошкольного и раннего школьного возраста [Текст]: автореферат дис. ... доктора медицинских наук: 14.01.11 / Лаврик Сергей Юрьевич; [Место защиты: Иркут. гос. мед. акад. последипл. образования]. — Иркутск, 2015. — 42 с.

6. Луканина, М. Ф., Бландинская, О. М., Гаврилова, Ю. А., Алексеева, Н. М., Сафонова, Н. Г. Консультирование как личностно-ориентированное направление деятельности ПМСС – Центров, формирующее мотивацию здорового образа жизни [Текст] / М. Ф. Луканина, О. М. Бландинская, Ю. А. Гаврилова, Н. М. Алексеева, Н. Г. Сафонова // Сохранение и укрепление здоровья школьников через формирование мотивации здорового образа жизни. Информационно-методический сборник. — Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2005. — С. 137-156.

7. Немкова, С. А. Детский церебральный паралич: Современные технологии в комплексной диагностике и реабилитации когнитивных расстройств [Текст] / С. А. Немкова. — М.: Медпрактика-М, 2013. — 442 с.

8. Пальчик, А. Б., Федорова, Л. А., Понятишин, А. Е. Неврология недоношенных детей [Текст] / А. Б. Пальчик, Л. А. Федорова, А. Е. Понятишин. — М.: МЕДпресс-информ, 2011. — С.12-13.

9. Федеральные клинические рекомендации по оказанию медицинской помощи детям с последствиями перинатального поражения центральной нервной системы с гидроцефальным и гипертензионным синдромами [Электронный ресурс]. — М.: Союз педиатров России, 2016. — Режим доступа: https://medi.ru/klinicheskie-rekomendatsii/posledstviya-rinatalnogo-orazheniya-s-gidrotsefalnym-i-gipertenzionnym_14193/ (дата обращения: 09.10.2018).

Е.В. Гатауллина, В.В. Моисеева*

РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Дополнительное образование ориентировано на удовлетворение потребностей ребенка и его семьи, которые на данном этапе времени становятся более многообразными. Общее образование по своей сущности полностью удовлетворить эти потребности не может.

Дополнительное образование рассматривается как основа жизни — постоянный процесс саморазвития, самосовершенствования, самореализации, творческого развития, гражданского становления личности. Такое образование основывается на свободе мысли и действия, творчестве, партнёрстве, уважении достоинства каждой личности. В творческой деятельности, стараясь достичь успеха и гармонии, дети учатся планировать свою жизнь и окружающую действительность. Так же для ребенка является заманчивым, что он может сам выбрать объединение, которое придется ему по вкусу.

Дополнительное образование имеет внушительный педагогический потенциал и выступает как мощное средство развития личности. Научно-педагогической основой организации образовательного процесса в области дополнительного образования являются личностно ориентированные технологии обучения. В процессе такого образования неисчерпаемы возможности создания ситуации успеха для каждого ребенка, что благотворно сказывается на воспитании и укреплении его личностного достоинства.

Дополнительное образование, исходя из своего своеобразия, стремится к органическому сочетанию видов досуга с различными формами образовательной деятельности и, как следствие, сокращает пространство девиантного поведения, решая проблему занятости детей. Такая интеграция является одной из основ совершенствования воспитательного процесса в учреждениях дополнительного образования, также как и в нашем Центре детского творчества «Азино». Общие цели образовательной и досуговой деятельности способствуют формированию личности ребенка в коллективе. Естественный и взаимосвя-

* **Гатауллина Екатерина Витальевна** — заведующий отделом МБУДО «Центр детского творчества «Азино» г. Казань

Моисеева Виктория Владимировна — заведующий отделом МБУДО «Центр детского творчества «Азино» г. Казань

занный переход от образовательной среды в досуговую, при помощи различных форм и методов, приводит к развитию воспитательного потенциала ребенка и к сокращению девиантного поведения.

Особенностью организации учебно-воспитательного процесса в ЦДТ «Азино» является коллективно-творческая деятельность. Она строится на основе взаимовлияния педагогов и учащихся, создает творческую среду и благоприятный микроклимат в учреждении. Связующим элементом различных объединений внутри коллективов, а также коллективов между собой выступают традиционные «ключевые дела» — конкурсы, смотры, соревнования, фестивали, праздники, концерты, экскурсии, организация учебного процесса на основе комплексного обучения, позволяющего значительно расширить творческие возможности воспитанников.

Досуговая деятельность в ЦДТ «Азино» строится через систему массовых мероприятий и реализацию досуговых образовательных программ. Здесь необходимо предусматривать более широкое использование творческих возможностей учащихся в подготовке мероприятий, демонстрации личных достижений: авторские выставки, сольные концерты, презентации и т.д.

Массовая работа строится на принципах творчества предметной специализации, позитивных взаимоотношений, свободного выбора интересующихся видов деятельности. Разработка игровых программ представляет собой комплекс связанных единой тематикой различных форм работы. Педагогический коллектив постоянно должен искать новые формы проведения мероприятий посредством увеличения доли культурно-познавательных акций: конференций, конкурсов, интеллектуальных игр. Досуговая деятельность в большей степени формирует социальный опыт учащихся в решении различных жизненных задач, поэтому она не считается в учреждении второстепенной. Досуговые программы не сравниваются с образовательными и не ставятся на ступень ниже.

Положительно влияют на формирование мировоззрения и мироощущения ребенка традиции учреждения в проведении массовых мероприятий. Кроме того, образовательная и досуговая деятельность в ЦДТ «Азино» строится с учетом социокультурных особенностей региона, на основе тесного взаимодействия с образовательными учреждениями разного типа, на базе партнерских отношений с государственными и общественными институтами и ведомствами.

Одной из сущностных характеристик дополнительного образования является взаимодействие полипрофессиональных и поливозрастных общностей. В дошкольном и младшем звене школы дополнительное образование способствует раскрытию творческих способностей, проявлению заложенного таланта. В основном звене школы дополнительное образование способствует осознанному выбору ребенка профилю обучения, что дает ему возможность ему и его семье определиться в выборе последующего этапа образования. В старших классах большой акцент ставится на углубленное изучение ряда предметов, допрофессиональную подготовку.

Дополнительное образование является динамичным и актуальным в современных условиях. В первую очередь, оно не ограничено образовательными стандартами, в учреждениях дополнительного образования воспитание и обу-

чение неразделимы. Учащиеся добровольно выбирают, чем хотят заниматься, работают в коллективе, трудятся вместе с опытным с педагогом, который увлечен тем же делом. Это все является большим преимуществом перед школьным образованием.

Профессиональная ориентация молодежи становится все боле актуальной проблемой. При выходе на рынок труда конкурентоспособность выпускника снижается в связи с отсутствием и незначительным опытом профессиональной деятельности. Вопросы профессионального самоопределения молодежи становятся все более актуальной проблемой, как для самой личности, так и для общества. Личность, выходя на рынок труда, сталкивается с конкурентной борьбой за место труда. При этом общей характерной чертой, снижающей конкурентоспособность вчерашнего выпускника, является отсутствие или незначительный опыт профессиональной деятельности.

Многообразие образовательных программ, почти любого профиля от естественно-научного до гуманитарного, в учреждениях дополнительного образования обладает значительным воспитательным потенциалом для решения задачи профильного обучения у старшеклассников.

В нашем Центре на своих занятиях педагоги поддерживают в ребенке его достоинства, отмечает успехи и личностный рост, не сравнивая с другими детьми, принимает результаты творческой деятельности не зависимо от качества. Компетентность педагога дополнительного образования предопределяют успех в реализации воспитательного потенциала дополнительного образования детей.

В сложившейся социокультурной ситуации от человека постоянно требуется принятие нестандартных решений, важнейшим его качеством, его насущной социальной потребности начинает выступать способность к творчеству. Это значит, что реальное единство воспитания и образования следует рассматривать как принцип, который необходимо учитывать при создании условий наибольшего благоприятствования для развития личности каждого ребенка в целостной системе общего и дополнительного образован

Литература

1. Березина, В. А. Дополнительное образование детей в России [Текст]: учебно-методическое пособие. — М.; АНО «Диалог культур», 2007.

2. Система эстетического воспитания школьников [Текст] / под ред. Герасимова С. А. — М., 1983.

С. А. Дегтярева[*]

ИНФОРМАЦИОННО-БИБЛИОТЕЧНЫЕ ЦЕНТРЫ В ВЕК «ГЛОБАЛЬНОЙ ТУРБУЛЕНТНОСТИ»: ЭКОСИСТЕМА ИННОВАЦИЙ И ТРАДИЦИЙ

Наш многозадачный и скоростной век называют эпохой «инновационных штормов», «социальных лифтов», «глобальной турбулентности», а совсем недавно появилось ещё одно определение: XXI век — время VUCA-мира, время «нестабильности», «неопределённости», «сложности» и «неоднозначности». Эти уже названные особенности ориентируют на ряд проблем, рисков, затруднений и, конечно, перспектив для российских школ. Конечно, большая часть инвестиций сегодня направлена на инновационные процессы, но, чтобы решить главную задачу, поставленную президентом Российской Федерации и «войти в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования», надо создать экосистему смелых инноваций в сочетании с лучшими традициями.

Такую траекторию развития региональных информационно-библиотечных центров поставили перед собой сотрудники Институт развития образования Ивановской области, реализующие мероприятия государственной программы по модернизации технологий и содержания обучения в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом посредством разработки концепций модернизации конкретных областей, поддержки региональных программ развития образования и поддержки сетевых методических объединений в рамках государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

Чтобы объединить интересы разных школ, их руководителей, быстро чему-то научиться и научить других, изменить приоритеты и раздвинуть границы поиска, нужна была экосистема, в которой есть общие образовательные треки, культурные ценности, сетевые локации и сохраненный уникальный опыт образовательных учреждений. Их идеи — главный прогнозируемый итог всей работы. Так в «Концепции развития сети информационно-библиотечных центров образовательных организаций Ивановской области на базе межшкольного регионального информационно-библиотечного центра» появился тезис о создании кластерной модели школьных информационно-библиотечных центров. Объединяющей идеей стало понятие «новая грамотность», формирование которой в перспективе поможет преодолеть «нестабильности», «неопределённости», «сложности» и «неоднозначности» цифрового VUCA-мира. Проанализировав возможности и опыт школьных библиотек, синтезировав инновационный опыт и региональные традиции, были выстроены различные проблемно-содержательные направления для каждой базовой площадки школьных информационно-библиотечных центров (Рис. 1): кластер «Читательская грамот-

[*]**Дегтярева Светлана Анатольевна** — директор Регионального центра инновационных технологий в образовании областного государственного автономного учреждения дополнительного образования «Институт развития образования Ивановской области»

ность»; кластер Медиаграмотность»; кластер «Имидж-продукты»; кластер «Информационная грамотность»; кластер «Технологическая грамотность». Таким образом, создание такой структуры означает интеграцию уникального опыта, возможностей, знаний участников, компенсацию недостатков ресурсов и усиление преимуществ.

Рис. 1. Распределение ресурсов сетевого взаимодействия и социального партнерства

В соответствии с содержательными локациями кластеров была построена карта экосистемы, в которую включены коуч-мероприятия, образовательные площадки, сетевые ресурсы, конкурсы, просветительские акции — все, что помогает создать максимально большое поле возможностей для всех участников процесса модернизации информационно-библиотечного пространства. Чтобы прокомментировать содержание деятельности кластеров, приведем примеры мероприятий, разработчиками которых станут педагоги-практики базовых и стажировочной площадок. В рамках кластера «Читательская грамотность» запланирован цикл внеурочных занятий «Маршрут в перспективу…» (книги, которые будут читать в будущем), презентационная он-лайн площадка «Краеведение — 37» («Интересные факты — о выдающихся земляках»), подготовка и проведение он-лайн урока ко Дню знаний «День знаний открывает книга», организация книжных выставок по теме «Приглашаем на юбилей КНИГИ…», организация и проведение конкурса буктрейлеров «Книга на всю жизнь». Кластер «Технологической грамотности» будет наполнен следующими форматами: проведение обучающего межпредметного тренинга «От хобби — к бизнесу», организация коммуникационных практик «Читать или не читать…» в формате печа-куча, разработка и проведение библиотона «PromoLib» по основам библиотечного лид-менеджмента. В ходе реализации кластера «Медиаграмотность» пройдет публичная презентация материалов для проведения внеурочного мероприятия «Уроки медиапространства: о современных СМИ и культуре речи», творческая мастерская «Культура медиакоммункации», исследование «Оценка навыков медийной и информационной культуры педагогов (обучаю-

щихся)», межмуниципальный творческий конкурс «В комиксе — о поколении Z». Чтобы достичь результатов в многозадачном кластере имидж-продуктов, то есть повысить маркетинговую грамотность, запланированы следующие мероприятия: он-лайн консультация по проектированию имиджевых продуктов «От идеи — к решениям», организация и проведение конкурса «Досье библиотеки — в книжных закладках», скайп-консультация «Межпредметные технологии: инфографика — перевод на визуальный язык», веб-конференция «SERM (Search Engine Reputation Management) как фактор эффективности уровневых ИБЦ». По прогнозам, эти экосистемные мероприятия позволят продуктивно реализовать заложенный в «Концепции развития сети информационно-библиотечных центров образовательных организаций Ивановской области на базе межшкольного регионального информационно-библиотечного центра» комплекс функций (рис.2) и проблемно-целевых показателей.

Рис. 2. Основные функции РИБЦ

Я начала свой очерк о задачах и перспективах работы по технологической и организационной модернизации информационно-библиотечных в Ивановской области, с рисков, связанных с наступлением такого непредсказуемого VUCA-мира. Но закончить хотела бы на оптимистической ноте: в арсенале каждой школы, учреждения дополнительного профессионального образования есть три самые значимые инвестиции: во-первых, знания, навыки, компетенции; во-вторых, «среда», социальный капитал, контакты; в-третьих, инициатива, обмен опытом и нацеленность на инновации. Это и дает право на создание устойчивой, трансформируемой к любым условиям экосистемы поиска и решений.

Литература

1. Кондрашова, С. Из опыта работы Межшкольного методического центра Сузунского района [Электронный ресурс] / С. Кондрашова. — Режим доступа: http://lib.1september.ru/view_article.php?ID=200900410.

2. Лякина, Г. Еще раз о проектах в школе и библиотеке [Электронный ресурс] / Г. Лякина. — Режим доступа: http://lib.1september.ru/view_article.php?id=201001104.

3. Концепция развития библиотечного дела в РФ до 2015 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.eos.ru/eos_delopr/eos_law/detail.php?ID=29681.

4. Ястребцева, Е. Н. Школьный библиотечный медиацентр: от идеи до воплощения [Электронный ресурс] / Е. Н. Ястребцова — Режим доступа: http://www.websib.ru/noos/director/books/1.html.

5. Библиотечное дело – XXI век: науч.-практ. сб. Вып 1 (15) [Текст]. — М.: Рос. гос. б-ка, 2008. — 272 с.

6. Волобуева, М. Ю. Методические рекомендации по составлению программы развития школьной библиотеки [Текст] / М. Ю. Волобуева // Школьная библиотека. — 2010. — № 8.— С.27-29.

7. Литвинова, И. А. Модель школьного библиотечно-информационного центра: опыт создания БИЦ [Текст] / И. А. Литвинова // Школьная библиотека. — 2004. — № 8

8. Яскевич, В. Интернет должен участвовать в образовательном процессе через школьную библиотеку [Текст] / В. Яцкевич // Библиотека в школе. — 2001. — № 1. — С. 5.

О. М. Дорошенко*

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ И ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННОЙ СВЯЗИ РАЗЛИЧНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ (НА ПРИМЕРЕ «ШКОЛЬНОГО РЭКЕТА»)

Проблема отклонений в поведении несовершеннолетних — одна из основных психологопедагогических проблем в современной науке. Актуальность и важность данной проблемы особенно очевидна во время социально-экономических реформ, проводимых в государстве. У детей стали появляться новые разновидности девиантного поведения, особенно проявляется агрессивность, порой и жестокость, увеличивается детская преступность. Проблема девиантного поведения несовершеннолетних не должна быть отодвинута на «задний план», потому что она касается не только настоящего, но и будущего.

Тема отклоняющегося (девиантного) поведения детей многоплановая, вследствие этого цель работы состоит в выявлении лишь отдельных ее аспектов.

Девиантным (отклоняющимся) поведением является поведение, отклоняющееся от общепринятых норм и правил.

* **Дорошенко Ольга Марковна** — кандидат юридических наук, профессор Российской академии естествознания, доцент кафедры педагогики учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности органов внутренних дел московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя

Бесспорно, что противоправное, как и безнравственное, поведение подростков обладает главным образом групповым характером. Собственно, преступным группировкам отводится особенная миссия в организации поведения подростков – преступников.

Окружение ровесников в юношеские годы осуществляет специфичные функции, делаясь информационным каналом, межличностных взаимоотношений [4].

Как показывают исследования, нехватка уюта, взаимопонимания в семье и школьном окружении ведут к тому, что для сохранения контактов с группой, дети зачастую намерены принимать даже те диктуемые ее нормы и принципы, которые не совпадают с их личными. Вследствие этого вместе с членами группировок преступления зачастую совершают дети, которые поодиночке не совершили бы [1].

Отличием неформальных группировок подростков является «практически взрывное их увеличение, рост враждебной направленности некоторых из них, связь некоторых обществ с миром правонарушителей» [5].

В данной работе рассматривается только одна проблема, которая представляет особенный научный и практический интерес, а собственно: школьное вымогательство как проявление девиантного (отклоняющегося) поведения детей и роль социально-педагогической деятельности по предупреждению и профилактике вымогательства несовершеннолетних в школе.

Рэ́кет — вымогательство, которое обычно принимает формы организованной преступности с применением угроз, жестокого насилия.

Организация борьбы с правонарушениями подростков, несомненно, тесно связана с исследованием ее истории развития, состояния, динамики и особенностей отдельных видов преступных деяний [8].

Школьное вымогательство как масштабное явление возникло в далекие 60-е годы XX века. Школьные рэкетиры вымогали деньги у детей. Основным центром вымогательства в школах была Казань. Это дало толчок для изучения учеными чуждого тогда обществу феномена.

К первому направлению необходимо отнести ученых, которые рассматривали вымогательство в узко-криминологическом смысле.

Социологическое направление изучения правонарушений детей в России начало формироваться в 70-х годах XIX века, вырастая из теории уголовного права.

Статья рэкет как таковая в Уголовном кодексе не предусмотрена, но есть ссылка на ст.163 УК РФ, которая касается вымогательства. Эти два преступления неразрывно связаны и одно следует из другого, рэкет — это вымогательство, которое совершено с применением насилия, шантажа и других элементов.

Вымогательство является требованием передать чужое имущество или право на имущество или совершить иные действия имущественного характера под угрозой насилия, порчи чужого имущества, а также под угрозой распространения информации, которая может опозорить потерпевшего или его родственников, или иной информации, которая может нанести значительный ущерб правам или законным интересам пострадавшего или его родственникам.

Тенденция повышения опасности для общества и организованности современной преступности детей, усиления ее насильственной направленности указывает на стойкую преступную ориентацию личности несовершеннолетних правонарушителей [6].

Главным направлением преодоления отклоняющегося поведения подростков является осуществление тесного взаимодействия всех государственных и общественных структур, СМИ [2].

Сегодня социальная педагогика обладает огромным потенциалом для позитивных изменений в сложной, зачастую агрессивной школьной среде, а, следовательно, и для формирования поведенческих позиций учащихся, их адекватных форм защиты. Личностная ориентация социального педагога, личностно — средовой подход и социальная направленность — в их единстве могут позволить в полной мере обеспечить социально-педагогическую поддержку, защиту прав и интересов несовершеннолетних. В этом смысле внедрение института социальных педагогов в сферу образования очень важен и необходим как феномен, предполагающий культуру образования и воспитания, в которой ориентация и ценности образования приводят к пониманию образования как деятельности, основанной на саморазвитии детей и их социально - педагогической поддержке.

Так, согласно данным: «Главного информационно-аналитического центра МВД РФ и Главного управления правовой статистики и информационных технологий Генеральной прокуратуры РФ» с 2008 по 2018 годы преступления несовершеннолетних снизились в 2 раза. Статистика преступлений несовершеннолетних на протяжении последних 3-х лет:

2016 г. [9]: в России — 108 тыс. (из них 90,1 тыс. вымогательства), в г. Москве — 8,7 тыс. (из них 7,3 тыс. вымогательства), в Московской области — 4,4 тыс. (3,7 тыс. вымогательства), в Костромской области — 436 (из них 366 вымогательства);

2017 г. [10]: в России — 103 тыс. (из них 85,9 тыс. вымогательства), в г. Москве — 7 тыс. (из них 5,8 тыс. вымогательства), в Московской области — 4,2 тыс. (3,5 тыс. вымогательства), в Костромской области — 442 (из них 370 вымогательства);

11 мес. 2018г. [11]: в России — 92,1 тыс. (из них 76,9 тыс. вымогательства), в г. Москве — 6,4 тыс. (из них 5,4 тыс. вымогательства), в Московской области — 3,7 тыс. (3,1 тыс. вымогательства), в Костромской области — 367 (из них 306 вымогательства).

Можно сделать вывод, что за последние 3 года согласно статистике количество правонарушений, которые совершены подростками (вымогательство) в регионах Москвы и Московской области снизилось на 35 % и 19 % соответственно. В Костромской области по статистике в 2017 году количество преступлений (вымогательство) по сравнению с 2016 годом увеличилось на 1,1 %. А за 11 месяцев 2018 года по сравнению с 2017 годом наоборот снизилось на 20,9 %.

Таким образом, существует десятикратный разрыв между наиболее и наименее благополучными регионами.

Вымогательство характеризуется высокой степенью общественной опасности, характеризуется не самими последствиями, а разнообразием их возможных проявлений [7], так как:

– посягает на право собственности, направлено на незаконное завладение материальными ценностями;

– связано с угрозой применения насилия, посягательства на жизнь или здоровье человека.

Вымогательство преследует корыстные цели, наживу за счет других, путем совершения противоправных действий. Правонарушители намерены получить деньги, имущество, которое им не принадлежит, применяя арсенал угроз и шантажа.

Вымогательство связано с насилием. Фактически вымогательство отличается от шантажа тем, что для достижения преступной цели применяется физическое насилие или угроза такого насилия.

Школьное насилие — это вид насилия, при котором в отношениях между детьми используется сила.

Формы насилия в школе бывают различные: постоянные насмешки, вымогательство, физическое и психическое унижение, издевательства, бойкот, порча личных вещей.

Все указанные действия часто происходят в школах, сильно распространены как в городах, так и в селах. Совершаются старшими по возрасту учениками над младшими и сильными — над слабыми.

На сегодняшний день школьное вымогательство стало социально опасным деянием, которое распространяется с большой скоростью. К ввымогательству мы относимся как к негативному явлению, а словосочетание школьное вымогательство вообще вызывает тотальное недоумение, так как, казалось бы, как в учебном заведении, где формируется личность, закладывается основа знаний, где по идее обязан быть маленький мир спокойствия, добра, может властвовать такой вид девиантного поведения, как школьное вымогательство.

С точки зрения специалистов, ученики начального звена вымогательству подвержены в наименьшей степени, потому что некоторых детей по дороге в учебное заведение и во время нахождения в ней сопровождают взрослые. Как правило, жертвами вымогательства становятся дети 5 – 6 классов.

Что же касается родителей, то большая часть даже не догадывается о том, что в учебных заведениях существует вымогательство.

По данным специалистов основная причина, почему родители не владеют информацией о наличии в школах вымогательства, состоит в отсутствии достаточного общения с детьми, что ведет к уменьшению степени доверия.

Только лишь приблизительно половина родителей, которые знают про школьное вымогательство, получили эту информацию от самих детей [3].

К оособенно опасным формам школьного вымогательства эксперты относят вымогание денег, также отнимают одежду, вещи, телефоны. Ребята поневоле вынуждены копить деньги, выпрашивать у родителей, и самое ужасающее — самим отнимать у младших, чтобы потом отдать их вымогателям.

Волнует и тревожит то, что в основном ребята даже не стремятся противостоять, так как думают, что это напрасно и безуспешно. Все это свидетельствует о том, что школьное вымогательство прочно вошло в стены учебных заведений.

Большинство учащихся, проинформированных о школьном вымогательстве, не обращались к преподавателям или администрации учебного заведения. Основная причина — «это бесполезно, они все равно ничем не смогут помочь». Вторая причина — боязнь, что вымогатели после жалобы применят к детям более суровые меры. Третьей причиной является стыд.

Разные люди в одинаковых ситуациях могут вести себя по-разному, это зависит от их личностных характеристик. Поэтому немаловажно понимать, что любое отклоняющееся поведение, например, девиантное поведение несовершеннолетних, в каждом индивидуальном случае может быть вызвано различными факторами (семейное воспитание, отклонение в психике, педагогическая запущенность).

Вымогательство денежных средств в учебном заведении совершается между подростками. Школьное вымогательство является социальным явлением, которое законодательно не закреплено в качестве правонарушения, но выражается в совершении противоправных действий.

Таким образом, детей можно отнести к наименее социально защищенной категории граждан, так как они не могут объективно защитить себя от противоправных действий со стороны третьих лиц. Случаи вымогательств у детей довольно распространены. Несмотря на то, что доля вымогательства составляет небольшую часть всех правонарушений, которые совершены несовершеннолетними (5 %), его особенности с точки зрения поведения исполнителей, состояния пострадавших, последствий представляют огромную опасность для общества.

Литература

1. Долгова, А. И. Социальные психологические аспекты преступности несовершеннолетних [Текст] / А. И. Долгова. — М., 1981. — С. 60.

2. Зизиашвили, И. В. Превенция девиантного поведения как форма социального контроля: автореф. канд.дисс. 23.00.02. — Саратов 2006.

3. Как спасти детей от школьных вымогательств: кому-то не стать рэкетиром, а кому-то их жертвой [Текст]. Доклад Сагынбаевой А. О., 2012.

4. Кон, И. Психология старшеклассника [Текст] / И. Кон. — М., 1982 — С. 87–88.

5. Криминологи о неформальных молодежных объединениях. Проблемы, дискуссии, предложения [Текст] / отв. ред. И. И. Карпец.— М., 1990.

6. Куринова, Я. И. Современная преступность несовершеннолетних: криминологическая характеристика и предупреждение: диссертация ... кандидата юридических наук: 12.00.08; [Место защиты: Рост. юрид. ин-т МВД РФ]. — Ростов-на-Дону, 2011. — 227 с.

7. Никитин, Ю. А. Уголовно-правовая характеристика вымогательства: диссертация ... кандидата Юридических наук: 12.00.08 / Место защиты: Омская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2016. — 206 с.

8. Титова, А. И. Преступность несовершеннолетних: состояние и динамика [Текст] / А. И. Титова // Молодой ученый. — 2018. — № 34. — С. 64-66.

9. Состояние преступности в России за январь-декабрь 2016, МВД РФ ФКУ «Главный информационно-аналитический центр».

10. Состояние преступности в России за январь-декабрь 2017, Генеральная прокуратура РФ. Главное управление правовой статистики и информационных технологий.

11. Состояние преступности в России за январь-ноябрь 2018, МВД РФ ФКУ «Главный информационно-аналитический центр».

К. С. Жиганова*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПРЕСС-ЦЕНТРА

В процессе модернизации образования в России одной из важных задач является задача формирования у учащихся социальной компетентности.

Образовательная и воспитательная среда общеобразовательных школ призвана обеспечить реализацию задачи по развитию социальной компетентности детей в процессе получения образования. Современная школа должна перестраиваться с учетом требований, предъявляемых обществом, государством и современным работодателем к сегодняшним выпускникам. Среди требований к кандидатам крупные компании и HR агентства обращают внимание на то, что уровень развития социальных навыков имеет преимущественно важное значение, чем уровень развития технических, так как обучить последним «можно менее затратно и быстро, чем привить социальные компетенции или отработать гибкие навыки, которые сложно отследить, проверить и наглядно продемонстрировать». Работа в команде, ответственность, управление временем, самоменеджмент, самомотивация, саморазвитие, проведение презентаций, в т. ч. своих собственных проектов, быстрая адаптация к новым условиям — вот неполный перечень навыков, которые являются актуальными и перспективными. Именно они помогают людям находить оптимальные решения в широком спектре задач, не описанных ни в пошаговых, ни в должностных инструкциях. Именно эти навыки сотрудник применяет в большей части рабочего времени [1].Таким образом, обучение в школе не должно сводиться только к получению знаний из различных предметных областей, необходимо формировать и развивать у детей восприятие социальных норм и правил, готовить их на основе усвоенного к быстрой интеграции в общество. Важным требованием к воспитанию в школе должна стать подготовка выпускников, обладающих мультидисциплинарными и социальными компетенциями.

* **Жиганова Ксения Сергеевна —** МОУ «Инженерная школа № 6» муниципального образования городской округ Люберцы Московской области

Мы понимаем под компетентностью мобилизацию знаний, умений, поведенческих отношений, направленных на повышение мотивации к саморазвитию; способность человека решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни.

Социальная компетентность — емкое понятие, включающее в себя множество различных составляющих, которые постоянно дополняются, развиваются. Социальная компетентность основывается, главным образом, на опыте и деятельности обучающихся, которые, в свою очередь, зависят от их активности. Развитие социальных компетенций в условиях школы является непростой задачей, т.к. зачастую достигается за счет ситуативных и стихийных факторов, что не может привести к положительной динамике, поэтому необходимо вести поиск эффективных средств формирования социальных компетенций в условиях общеобразовательной школы.

В Инженерной школе № 6 г.о. Люберцы одной из важных задач образовательной деятельности является задача по формированию социальной компетентности будущих выпускников. В школе создана рабочая группа из числа педагогов, которые осуществляют поиск эффективных технологий и методик развития социальных компетенций в учебной и внеурочной деятельности. Опираясь на наш опыт работы в данном направлении, можно говорить об эффективности формирования социальных компетенций учащихся в школьном детском объединении «Пресс-центр».

Пресс-центр в нашей школе был создан, исходя из потребностей учащихся, и сейчас он развивается и получает новые возможности — выполнение важнейших функции социализации детей и подростков:

- развитие умений и навыков эффективного социального взаимодействия (владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, механизмом взаимопонимания в процессе общения);
- обучение технологии командной работы на основе личного вклада каждого в решение общих задач, осознания личной ответственности, объективной оценки своих и командных возможностей;
- педагогическое сопровождение формирования социальной самоидентификации посредством личностно значимой деятельности и через создание условий социальной ситуации развития обучающихся.

Мы попытались выделить ряд условий, при которых формирование социальных компетенций в школьном детском пресс-центре будет эффективным:

1. Системность и регулярность занятий.
2. Содержание работы детского пресс-центра строится с учетом контекста социальной действительности, в которой живут или с которой столкнутся сегодняшние школьники — будущие выпускники. (Программа работы пресс-центра должна быть составлена с учетом особенностей контингента учащихся, их интересов, опыта и уровня активности; в составлении программы или плана должны участвовать сами дети).
3. Обеспечение возможности создавать контекст будущей социальной жизни и деятельности учащихся через организацию проектной деятельности, участие в мероприятиях различного уровня и направления.

4. Разнообразие, вариативность и возможность выбора каждым ребенком форм и видов деятельности в рамках объединения: мастер-классы и занятия с приглашенными узкими специалистами в области медиа и журналистики (SMM журналистика), проведение мероприятий, связанных с общением и медиа, создание школьной газеты (от написания статей до создания макета) и видеороликов (социальная реклама), видеоблогинг.

5. Участие в мероприятиях и проектах, расширение образовательного пространства, взаимовыгодное сотрудничество с образовательными и общественными организациями. Для расширения образовательных и воспитательных возможностей школьного пресс-центра регулярно организуются и проводятся практические занятия совместно со студентами, выпускниками нашей школы, которые обучаются по специальностям, связанным с социальной сферой, медиа, рекламой и связям с общественностью. Взаимодействие школьников и студентов особенно ценно, т.к. близость интересов и поколений, разного опыта тех и других позволяют значительно обогатить и расширить опыт общения обеих сторон. Так, студентка 4 курса в процессе сотрудничества со школьным пресс-центром провела исследовательскую работу социальной направленности и выступила с докладом на студенческой конференции «Теория и практика интегрированных коммуникаций», где рассказала о работе со школьниками. Идеи, озвученные в выступлении, получили высокую оценку: работа отмечена дипломом 2 степени.

В 2019 году ребята из школьного пресс-центра приняли участие в «Медиафоруме молодых журналистов», который проходил во Всероссийском детском центре «Смена». Учащиеся Инженерной школы № 6 показали высокие результаты работы в рамках проведения дополнительной общеобразовательной программы. Совместно со студентами участники пресс-центра создали и защитили проект по социальной рекламе, за который были награждены по дополнительным номинациям, таким как «Ответственная работа в группе», «Принятие решений в команде». Все вышесказанное подтверждает, что формирование социальных компетенций и развитие социальной компетентности в процессе работы школьного пресс-центра является эффективным.

Литература

1. Нагимова, Н. И., Фахретдинова, М. А. Развитие soft skills как ресурс формирования предпринимательских компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций [Текст] / Н. И. Нагимова, М. А. Фахретдинова. — Ульяновский государственный педагогический университет, 2018.

2. Нагайченко, Н Н. Социальная компетентность старшеклассников: содержание и структура понятия [Текст] / Нагайченко Н. Н. // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — № 3. — С. 14-19.

3. Рожков, М. И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся /М. И. Рожков. — Ярославль, 1994.

И. В. Захарова[*]

ТЕХНОЛОГИЯ МАРКЕТИНГОВОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ[**]

Современная образовательная организация, как правило, предлагает обучающимся пакет образовательных программ, от успешного продвижения которых на рынке зависят её конкурентные позиции. Это справедливо как для бюджетных организаций и их образовательных продуктов, так и для коммерческого сегмента рынка образования. Хотя в образовании активно используются маркетинговые инструменты (анализ рынка, маркетинговые коммуникации, брендинг и пр.) и существуют авторитетные теоретические работы в области маркетинга образования (Е. В. Белоусовой, И. В. Ванькиной, А. П. Егоршина, А. П. Панкрухина, К. А. Сагинова), не всеми руководителями в образовании осознаётся значимость маркетингового управления.

Цель данной статьи — обоснование необходимость технологии маркетингового управления как элемента профессионального мастерства руководителей образовательных организаций.

Специфика маркетингового управления

Маркетинговое управление, или маркетинг-менеджмент, как философия управления организацией повсеместно распространился в 80-90-е годы XX века, причём не только в сфере коммерческого производства, но и в отраслях социальной сферы. За рубежом процессы управления организацией чётко ориентируется на рыночный спрос, специфику потребительских предпочтений, а термины «менеджмент» и «маркетинг» рассматриваются как взаимодополняющие или синонимичные [4]. Маркетинговое управление предполагает, что организация стремится удовлетворять нужды потребителя, предлагая им товары и услуги, соответствующие их запросам. Хотя образовательная организация работает не столько под запрос конкретного обучающегося, сколько в соответствии с образовательными стандартами, это не исключает применения технологий маркетингового управления.

Целью маркетингового управления является эффективное функционирование организации, предполагающее, что в условиях ограниченных ресурсов достигаются максимальные из возможных результатов или соотношение «вклад ресурсов — результат» у данной организации лучше, чем у конкурентов.

Причиной невнимания к маркетинговому управлению в нашей стране является укоренившееся представление, что оно распространяется на коммерческие отношения, а технологии маркетинга сводятся к стимулированию продаж.

---

[*] **Захарова Инна Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

[**] Исследование выполнено в рамках гранта Российского фонда фундаментальных исследований № 18-410-730003 «Анализ конъюнктуры рынка высшего образования Ульяновской области»

Однако с 90-х годов в работах отечественных экономистов получило концептуальное обоснование такое научное направление как некоммерческий маркетинг. Так Л.Н. Мельниченко обосновано, что любой из системных инструментов маркетингового управления коммерческих и некоммерческих субъектов способен непосредственно влиять на условную выгоду (или благо), приобретаемую каждым из потенциальных участников обмена [5].

При реализации маркетинг-менеджмента наблюдается эволюция управления в организации: первоначально в организации используются отдельные инструменты маркетинга (опросы потребителей, реклама, пиар), затем маркетинг рассматривается как система управления, интегрирующая товарную политику, ценообразование, коммуникации организации, управление качеством, и, наконец, маркетинг становится философией управления организацией [2, с.12].

Маркетинговое управление как технология

Признаком любой технологии являются чёткое выделение отдельных операций в её процессе, их логическая последовательность и гарантированное получение планируемого результата. Технология маркетингового управления включает отдельные маркетинговые технологии (МТ) как технологии системного менеджмента, основанного на представлении о социально-экономическом пространстве как о сфере процессов создания, функционирования, взаимодействия, развития, рекомбинации и ликвидации социально-экономических систем, что позволят органично сочетать функциональные задачи, гуманистические идеалы и социальные ценности [3, с.232]. В течение всего XX века сформировались МТ в различных областях управления организацией:

- технологии сегментирования рынка;
- технологии ценообразования;
- технологии управления ассортиментом;
- технологии позиционирования продукта на рынке (в том числе выведения на рынок нового продукта, внедрения инноваций и пр.);
- технологии маркетинговых коммуникаций;
- технологии маркетингового исследования.

Для описания отдельных операций каждой из названных групп МТ рамки данной статьи не достаточны. Общую схему технологического процесса иллюстрирует рис.1.

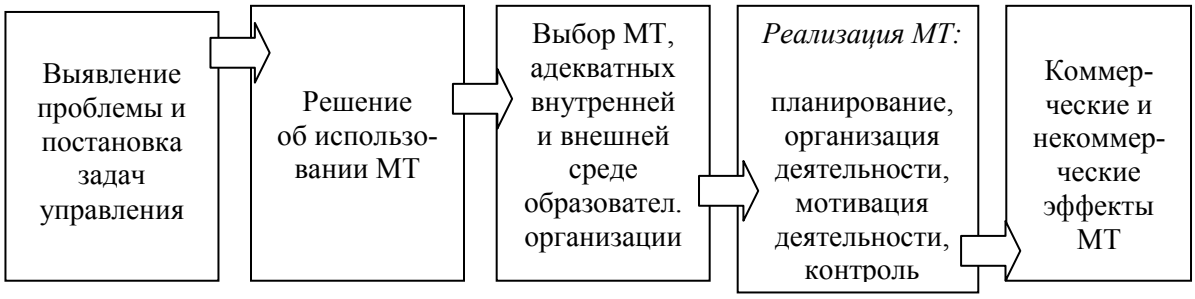


Рис. 1. Схема технологии маркетингового управления в образовательной организации

Мы разделяем мнение А. И. Барановского, что основная методическая проблема маркетинговой оценки экономической эффективности и качества об-

разовательного процесса состоит в выборе модели, обеспечивающей единообразие формы и размерностей представления исследуемых показателей. Это вызвано тем, что экономические показатели образовательного процесса выражаются в денежных единицах, а показатели, характеризующие конкурентоспособность организации образовательного процесса учебного заведения на рынке образовательных услуг, обычно выражаются в виде процентов генеральных выборок результатов маркетинговых обследований. Поэтому оценка экономической эффективности затрат на образовательный процесс может производиться только косвенными методами, которые напрямую не связаны с экономикой, то есть методами социологических обследований [1].

Пример применения МТ в образовании

Образовательные организации и другие организации социальной сферы, применяющие маркетинговые инструменты, гарантированно получают дополнительные конкурентные преимущества. Это подтвердило маркетинговое исследование рынка высшего образования, проведённое нами осенью 2018 г. в Ульяновской области.

Для оценки спроса на образовательные программы региональных вузов проведёно маркетинговое исследование потенциальных потребителей — учащихся 11 класса из 16 школ г.Ульяновска и 16 школ районных центров Ульяновской области, всего 1010 чел. (19,4 % генеральной совокупности). Для получения более целостного видения потребительских запросов и закономерностей выбора школьниками образовательного маршрута дополнительно были опрошены родители учащихся — 91 чел. из 7 школ и 27 представителей администраций исследованных образовательных организаций.

Маркетинговое исследование позволило выявить профессиональные планы старшеклассников, конкурентные позиции региональных вузов, причины выбора школьниками обучения в Ульяновской области или вузов за её пределами. Результаты проведённого исследования выявили не только специфику спроса на программы региональных вузов, но и ряд проблем, значимых как с точки зрения управления вузами региона, так и с точки зрения организации профориентационной работы в школах. В объяснениях выбора профессии и места потенциального обучения прослеживаются ценности школьников, что можно считать косвенной оценкой результатов воспитательной работы за период обучения.

Данные маркетингового исследования были доведены до администраций школ. Дальнейшее использование результатов исследования руководителями образовательных организаций зависит от реализуемых ими принципов и технологий управления.

В рамках маркетингового управления использование отдельные МТ используются в логической взаимосвязи. Так по итогам маркетингового исследования потребительского спроса вузы корректируют ассортимент образовательных программ, принимают решения о маркетинговых коммуникациях и брендинге отдельных программ, а также корректируют ценовую политику в рамках своих административных ресурсов.

В отечественном образовании маркетинг-менеджмент получил наибольшее распространение в высшей школе и на рынках частных образовательных организаций. Бюджетные организации применяют отдельные МТ, но редко рассматривают свою работу в контексте отношений рыночного обмена. Руководители образовательных организаций сосредоточены на процессах обучения и воспитания, однако не видят в них социальных услуг как общественных благ, за которые организации получают бюджетное финансирование.

Развитие экономического мышления руководителей приводит их к практике маркетингового управления, нацеленного на коммерческие и социальные результаты работы образовательной организации.

Литература

1. Барановский, А. И. Методика управления маркетингом производства образовательных услуг [Электронный ресурс] / А. И. Барановский // Российский экономический Интернет-журнал. — 2005. — № 1. — Режим доступа: https://elibrary.ru/contents.asp?id=33182352.

2. Захарова, И. В. Маркетинг образовательных организаций [Текст] / И. В. Захарова. — Москва: КноРус,. — 2018. — 244 с.

3. Клейнер, Г. Б. Гуманистический менеджмент, социальный менеджмент, системный менеджмент – путь к менеджменту XXI века [Текст] / Г. Б. Клейнер // Российский журнал менеджмента. — 2018. — № 2. — С.231-252.

4. Котлер, Ф. Маркетинг-менеджмент [Текст] / Ф. Котлер, К. Келлер. — 12-е изд. — СПб: Питер, 2001. — 816 с.

5. Мельниченко, Л. Н. Эволюция маркетингового управления: основные этапы и современные тенденции [Электронный ресурс] / Л. Н. Мельниченко // Маркетинг в России и за рубежом. — 1999. — № 5. — Режим доступа: https://www.cfin.ru/press/marketing/1999-5/01.shtml.

Е. С. Казько*

НЕКЛАССНО-УРОЧНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

Новый подход к стандартизации школьного образования еще отчетливее показал его проблемы, которые затрагивают не только содержательную, но и организационно-функциональную структуру деятельности школ. Это в большей степени характерно для образовательных учреждений, которые по тем или иным параметрам не вписываются в перечень нормативов, созданных, прежде всего, с целью достижения нового качества образовательной деятельности. В данном случае речь идет о проблематике школьного образования в сельской местности.

* **Казько Елена Сергеевна** — кандидат педагогических наук, доцент Кафедры теории и методики начального образования Петрозаводского государственного университета, Петрозаводск

Педагогическая наука за последнее столетие накопила немалый запас знаний, применение которых уже позволяет решать проблемы без социальных потрясений. Актуализация существующих потенциалов (научные знания, наработанный педагогический опыт, мотивированность школьных педагогов и работников органов управления образованием) позволяют, во-первых, сохранить педагогические кадры школы, во-вторых, создать условия для развития профессионально-творческого потенциала педагогов и, как следствие, обеспечить выполнение ФГОС.

Одной из особенностей Стандартов нового поколения является системно-деятельностный подход [4]. В рамках данного подхода решающая роль принадлежит не только содержанию образования, но и способам организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся. Кроме того, нормативно закреплено разнообразие организационных форм и учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности. Системно-деятельностный подход создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

Обоснование выбора технологии

Коллективный способ обучения (КСО) как нельзя лучше соответствует этим и другим требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов, так как изначально сочетает все возможные формы организации образовательного процесса: индивидуальную (самостоятельную) работу учащихся, парную, групповую, а также работу в парах сменного состава, которая в данной ситуации становится ведущей. В силу разработанности различных методик (технологий) для работы в парах сменного состава: методика Ривина (МР), методика взаимообмена заданиями (МВЗ), методика взаимопередачи тем (МВТ) и других — такая организация обучения позволяет формировать самостоятельность в освоении учебного материала, способствует развитию у школьников универсальных учебных действий как коммуникативного, так и познавательного и рефлексивного блоков.

Особое значение использование КСО приобретает в малокомплектной (малочисленной) школе. Это связано, с одной стороны, с тем, что из-за традиционного подхода к обучению в условиях достаточно ярко выраженной дифференциации учащихся снижается уровень требований, а вместе с тем и мотивация школьников к учению, падает качество знаний. С другой стороны, в малокомплектных и малочисленных школах не так много учеников, и есть возможность учить каждого в отдельности в соответствии с его индивидуальными особенностями, возможность организации практически постоянной парной и групповой работы в альтернативу фронтальной.

В основе коллективного способа обучения лежит особый тип учебного процесса, который строится на сотрудничестве. Сотрудничество проявляется в использовании взаимодействующими участниками продуктов друг друга.

В условиях КСО появляется возможность в процессе формирования таких действий выделить внешнеречевой этап (в соответствии с теорией П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий) [1].

Преимущества коллективных занятий в том, что у учащихся в результате регулярно повторяющихся упражнений совершенствуются навыки логического мышления и понимания; в процессе речи развиваются навыки интеллектуальной деятельности, включается работа памяти, идёт мобилизация и актуализация предшествующего опыта и знаний. Кроме того, каждый чувствует себя раскованно; работает в индивидуальном темпе. У школьников повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда и т.п.[2].

Особенности построения процесса обучения в условиях применения выбранных технологий

Под моделью «Неклассно-урочная технология организации образовательного процесса в малочисленной школе» мы рассматриваем комплексную, многоуровневую, динамическую систему взаимосвязанных действий, направленных на создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих различные формы взаимодействия всех участников образовательного процесса (педагогов, учащихся, родителей) как субъектов учебной деятельности и общения в ситуации малочисленной школы.

Данная технологическая модель образовательного процесса позволяет реализовывать учебные программы в условиях обучения разновозрастных групп детей, где каждому в определенный промежуток времени отводится своя роль. Вариативность ролей в учебно-познавательной деятельности обусловлена замыслом и содержанием учебной деятельности, а также уровнем подготовленности каждого обучающегося. В основе различных ситуаций взаимодействия лежит делегирование педагогом части своих функций обучающимся, что в результате приводит к повышению уровня субъектности последних, так как происходит трансформация цели образования: от обучения учащихся учителем к взаимообучению учащимися друг друга и, в перспективе, — к самообучению.

Регулирование данного процесса осуществляет учительская кооперация, представляющая собой группу педагогов, выполняющих определенные роли (диспетчер, предметник, ассистент, технолог) в течение учебного дня [3]. Основной работой каждого учителя в кооперации является создание занятий с учетом новой организационной структуры. На основе такого структурирования учебных занятий появляется особое расписание — лента, в которой указываются название учебных предметов, темы занятий, продолжительность учебной работы, формы организации деятельности и ее характер. Для каждой ленты педагоги готовят индивидуальные задания в виде карточек.

Реализация технологии

Применение модели «Неклассно-урочная технология организации образовательного процесса в малочисленной школе» (на примере Пушнинской

средней общеобразовательной школы Беломорского района Республики Карелия) проходило по следующим направлениям (См. табл.)*

Таблица

Реализация модели «Неклассно-урочная технология организации образовательного процесса в малочисленной школе»

Вид деятельности	Содержание деятельности	Формы деятельности	Планируемые результаты	Кейс
Мониторинг	**Психологическое направление**			
	Определение уровня школьной тревожности по методике Филлипса	Тест	Определения уровня и характера тревожности учащихся, связанной со школой и неклассно-урочной системой обучения	Результаты исследования
	Социально-педагогическое направление			
	Диагностика первичных знаний по теории КСО, обучению в разновозрастных группах, требуемые умения для работы в неклассно-урочной системе	Анкета	Определение отношения к КСО и работе с разновозрастной группой учащихся и их использования в деятельности ОУ среди педагогов, учащихся, родителей	Результаты исследования
	Регулярная проверка сформированности уровня общих умений коммуникации учащихся в начале учебного года	Диагностические работы	Изменение уровня общих умений коммуникации учащихся	Таблица результатов по годам обучения и сводная
Обучение педагогов. Работа по внедрению модели в образовательный	**Методическое направление**			
	Обучение теории и технологиям КСО	Метод. семинары	Овладение соответствующими знаниями и умениями	Описание методик, приемов
	Обогащение опыта педагогической деятельности	Курсы повышения квалификации	Готовность использовать полученные знания и умения в практической деятельности	Итоговые рефераты Печатные работы педагогов
	Педагогическое направление			

* Более подробно результаты отражены в публикациях автора статьи и педагогического коллектива школы в различных изданиях

	Использование коллективных форм организации занятий, технологий КСО. Создание «лент» занятий. Работа учительской кооперации	Самообразование. Разработка занятий	«Внедрение» неклассно-урочной системы в образовательный процесс школы	Конспект занятий, методические разработки дидактический материал
Обучение школьников	**Педагогическое направление**			
	Обучение различным приемам работы с текстом Обучение работе в парах, в группах по методикам КСО	Специальные задания в рамках классно-урочной системы	Овладение на определенном уровне умениями работать с различными типами учебных текстов Формирование умений работать	Набор методик Печатные работы учителей
	Социально-психологическое направление			
	Обсуждение результатов деятельности (когнитивных, эмоциональных, коммуникативных и др.) по окончании учебного дня, учебной недели	Рефлексия	Формирование умений оценки и самооценки, коррекция деятельности	Примеры вопросов, суждений по оценке, самооценке, набор символов

Основополагающим принципом реализации технологической модели выступает принцип диалогичности, который, с нашей точки зрения, обеспечивает определенную атмосферу (среду) школьной жизни. В этой ситуации мы рассматриваем данную модель как систему развивающегося взаимодействия всех участников образовательного процесса. Это значит, что на каждом этапе взаимодействия многие элементы системы достаточно динамичны:

- педагоги работают в режиме интенсивного профессионального роста, педагогического творчества, взаимодействия друг с другом;
- совершенствуются формальные пространственно-временные характеристики деятельности и инфраструктурные элементы системы;
- система внутришкольного управления строится на новой основе.

Принцип диалогичности предусматривает необходимость рассмотрения каждого участника образовательного процесса в качестве и носителя, и генератора уникального, значимого и обязательно востребованного опыта.

Распространение опыта по внедрению инновационной деятельности

На протяжении всей деятельности педагоги школы в определенной логической последовательности погружались в теорию и практику данной технологии организации учебного процесса: курсы повышения квалификации одновременно всего педагогического коллектива; выступление в качестве лекторов, ор-

ганизаторов мастер-классов и т.д. в работе республиканского обучающего семинара «Особенности инновационной деятельности ОУ в рамках реализации ФГОС» (на базе Пушнинской СОШ); программа дополнительного образования (повышения квалификации) «Актуальные вопросы функционирования и развития сельских образовательных учреждений: малокомплектная школа».

Выводы

Таким образом, опыт многолетней работы по внедрению неклассно-урочной технологии на базе малочисленной сельской школы Карелии показал, что, во-первых, эта технология позволяет реализовывать Федеральные государственные образовательные стандарты на достаточно высоком уровне. Во-вторых, способствует профессиональному росту педагогов, усиливая их мотивированность профессиональной активности. В-третьих, она расширяет парадигму образовательной среды, что обеспечивает возможность качественного образования в иных социокультурных условиях.

Литература

1. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин. — Исследования мышления в советской психологии / под ред. Е. В. Шороховой. — М., 1966. — с. 236-277.
2. Дьяченко, В. К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах [Текст] / В. К. Дьяченко. — М.: Народное образование, 2004. — 352 с.
3. Лебединцев, В. Б. Организация учебного процесса при разновозрастном обучении [Текст] / В. Б. Лебединцев // Справочник заместителя директора школы. — 2010. — № 12.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного образования. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: edu.ru

С. Ю. Каймакова, Е. К. Истратий*

СОЗДАНИЕ ВДОХНОВЛЯЮЩЕЙ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Образовательная среда — это насыщенное событиями, отношениями, ценностями пространство, из которого личность черпает своё содержание. Это особая культура, которая питает её развитие.

Вдохновляющая среда — стимул к развитию личностных ресурсов, того особого состояния человека, которое характеризуется высокой производительностью, огромным подъёмом и концентрацией сил. Интегративным критерием

* **Каймакова Светлана Юрьевн**а – заместитель директора по ВР МОУ «Средняя школа № 3 имени Олега Васильевича Изотова», г.Ярославль
Истратий Елена Константиновна, директор МОУ «Средняя школа №3 имени Олега Васильевича Изотова» г.Ярославль

современной личностно-развивающей образовательной среды становится её способность обеспечить непосредственным участникам образовательного процесса систему новых возможностей для эффективного личностного саморазвития, которые способны удовлетворить актуальные потребности человека XXI века.

Педагогический коллектив и руководство «Средней школы № 3 имени Олега Васильевича Изотова» города Ярославля нашли свой индивидуальный путь в рамках «Программы по развитию личностного потенциала», инициированной в 2018 году Благотворительным фондом «Вклад в будущее» при партнёрстве с Московским Городским педагогическим университетом, ГАУ ДПО Институтом развития образования Ярославской области.

Управленческая команда единомышленников школы успешно прошла обучение в рамках управленческого модуля по программе повышения квалификации «Управление личностно-развивающей средой», тренинг по развитию социально-эмоционального интеллекта, освоила информацию об организационно-управленческих моделях школьного образования, получила экспертно-проектный инструментарий управления развитием личностно-развивающих образовательных сред. В марте 2019 года команда защитила управленческий проект создания личностно-развивающей образовательной среды (далее ЛРОС) ОО с новыми доминантными характеристиками.

Разработанный В. А. Ясвиным подход к моделированию и проектированию ЛРОС опирается на обширный историко-педагогический материал, современные достижения теории и практики образования, культурно-исторической и гуманистической психологии, на теорию развивающего обучения и опыт проектной деятельности в образовании.

Экспертный анализ образовательной среды школы № 3 проводился на основе психолого-педагогической типологии (Я. Корчак, В. А. Ясвин), в которой выделяются:

- *«догматическая»* среда, способствующая формированию зависимой и пассивной личности, однако, обеспечивающая твердое усвоение необходимого образовательного содержания путем заучивания;
- *«карьерная»* среда, способствующая формированию активной, но зависимой личности, предусматривающая активную самостоятельную работу учащихся по заданным правилам и алгоритмам;
- *«творческая»* среда, способствующая развитию активной и внутренне свободной личности, предусматривающая выполнение учащимися творческих заданий проектного, созидающего характера;
- *«безмятежная»* среда, способствующая формированию свободной, но пассивной личности, среда, в которой учащиеся «предоставлены сами себе», а роль педагогов сводится к предупреждению конфликтов и обеспечению безопасности учащихся.

Результаты исследования среди групп участников образовательного процесса показали преобладание карьерного типа среды в школе.

Рис.1. Процентные показатели выраженности типа образовательной среды.

Школьная среда анализировалась также с помощью векторного моделирования и комплекса количественных параметров, характеризующих её развивающие возможности.

Экспертиза организационно-образовательной подсистемы показала необходимость ориентирования на коллегиальную модель с элементами матричной, а также выявила дефицит следующих характеристик: интенсивность, мобильность, широта, активность, эмоциональность.

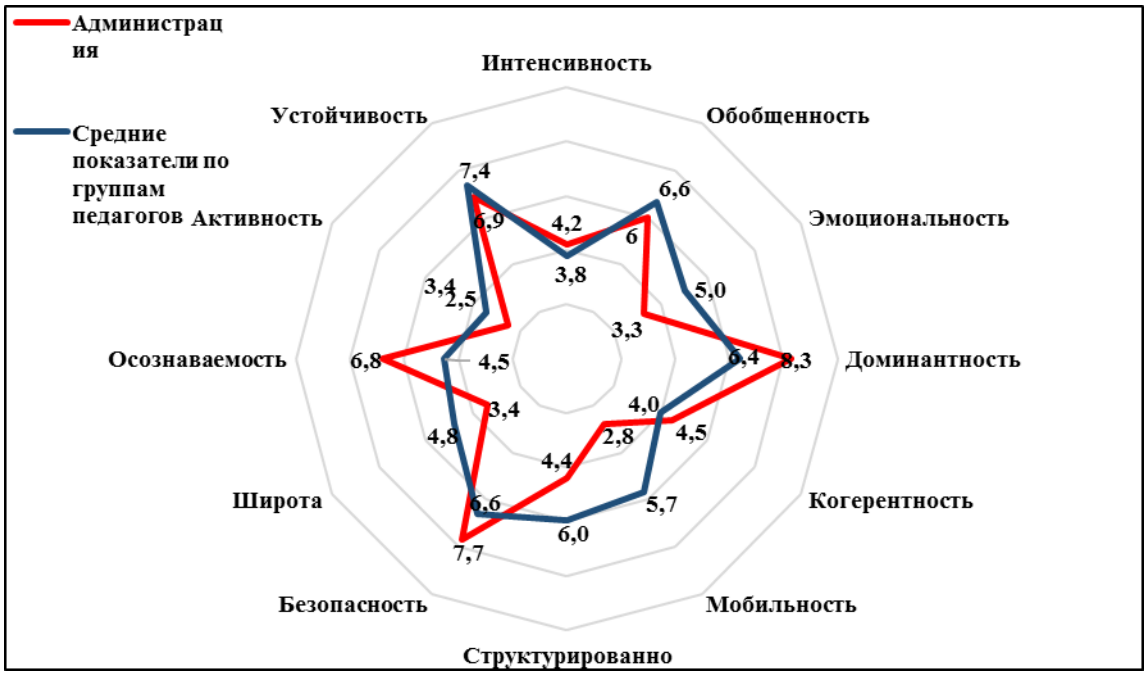


Рис.2. Количественные показатели среды

Видение новой ЛРОС в школе связано со значительным расширением «творческого» сегмента в конфигурации образовательной среды, что предполагает системные стратегические изменения в различных подсистемах школы:

организационной, образовательной, пространственной. Проектирование этих изменений влечет за собой смену подходов к управлению и ресурсному обеспечению ОО, что позволит школе выйти на качественно новый уровень.

Образовательная подсистема проектируется в следующих инновационных направлениях:

- изменение содержания образовательных курсов за счёт применения техник по социально-эмоциональному развитию личности,
- изменение организации образовательного процесса, направленного на создание индивидуальных траекторий обучения и развития учащихся;
- изменение оценки образовательного процесса, связанного с усилением личной ответственности участников образовательного процесса, взаимоконтроля и рефлексии.

Обновление организационной подсистемы предполагает развитие образовательных подразделений вертикальной и горизонтальной направленности, расширение деятельности метапредметных методических объединений, работу коллегиальных органов, направленных на усиление имиджа ОО, развитие бренда новой ЛРОС, связей с социальными партнёрами.

Изменения предметно-пространственной среды школы направлены на зонирование, перестроение пространства, создание «зон возможностей», а также изменение визуального стиля школы на эмоционально насыщенный, комфортный, информативный.

Новая ЛРОС повлечет за собой грамотный менеджмент, делегирование полномочий школьным органам соуправления, значительное расширение ресурсного обеспечения.

Успешно реализуясь в ситуации выбора, в проектируемой вдохновляющей ЛРОС все участники образовательного процесса получат новый спектр возможностей, способствующих значительному развитию личностного потенциала**:**

- достижение результатов личностного роста, личностной самореализации,
- развитие самостоятельности, ответственности, инициативы, творчества через участие в планировании и организации собственной жизнедеятельности,
- активное включение в деятельность по развитию социально-эмоционального интеллекта, овладению навыками управлять собой, развитию опыта по коммуникациям и формированию навыков безопасного и бесконфликтного общения;
- рост гражданско-правового сознания,
- включение учащихся в региональную волонтёрскую, социально значимую деятельность, повышение активности через различные формы социальной интеграции,
- рост инициативности, активности семьи учащегося, участие родителей в управлении развитием образовательной организации,
- создание широких возможностей для вовлечения каждого обучающегося в работу ученического коллегиального управлении и повышения электорального сознания,

- увеличение доступности участия обучающихся в деятельности детских и юношеских общественных организаций, обеспечивающих возрастные потребности в социальном и межкультурном взаимодействии;

- рост компетенций учащегося, связанных с процессом выбора будущей профессиональной подготовки и деятельности, с процессом определения и развития индивидуальных способностей и потребностей в сфере труда и творческой деятельности;

- развитие лидерских качеств и организаторских способностей, умения работать в коллективе,

- укрепление позитивного корпоративного духа (климата) среды, корпоративной культуры учреждения.

Наряду с познавательной активностью на первый план в школе выйдут коммуникации, кооопераци, духовно-практическая деятельность, творчество, спорт, игра. Школа станет местом увлекательной учёбы и активной жизнедеятельности. Мощным генератором вдохновения будут новые впечатления: образовательные события, активный досуг, интересные зоны личностного роста, творческие праздники.

Совместная деятельность станет ещё более престижной, значимой для большинства членов школьного сообщества. Каждый внесет свой вклад в улучшение и обновление школьной жизнедеятельности, найдет в ней объект для реализации своих сил и способностей, займет значимую позицию в развивающейся системе деловых и межличностных отношений.

Вдохновение в школе тесно сопряжено с успешностью, ощущением единства внутреннего и внешнего мира, целостностью собственной личности, лёгкостью, внутренней наполненностью. Удача сопутствует тем, кто целеустремлён, кто упорно стремится к творческому решению задач, которые возникают на жизненном пути.

Пребывая в состоянии вдохновения, человек раскрывает свои лучшие стороны. Все силы личности эффективно сливаются воедино, человек обретает целостность, наполняется экспрессией и спонтанностью, его действия полны и наиболее продуктивны.

Основные результаты деятельности образовательной организации в условиях новой ЛРОС ориентированы на следующие показатели:

1. Новое качество обучающихся (овладение компетенциями «4К»)
2. Новое качество педагогических кадров(применение методики «ненасильственного общения» в образовательном процессе)
3. Новое качество образования (участие ребёнка и его родителей в планировании индивидуальной траектории образования)
4. Новое качество учебных программ(нацеленность на личностные результаты)
5. Инновационная активность административной команды и педагогического коллектива .

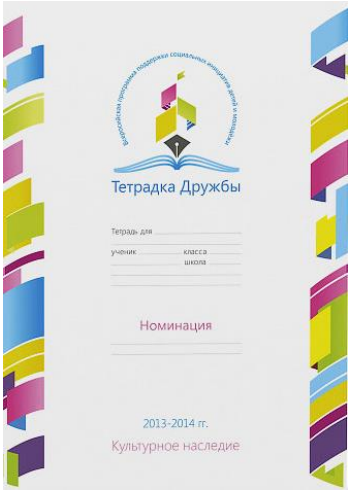
Таким образом, создаваемая вдохновляющая ЛРОС представляет собой многомерную целостность, предназначенную для создания спектра возможностей, обеспечивающих личностный рост обучающихся и педагогов.

Литература

1. Ясвин, В. А. Школа как развивающая среда [Текст] / В. А. Ясвин. — М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. (Научно-издательский проект в поддержку национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»).
2. Ясвин, В. А. Экспертно-проектное управление развитием школы [Текст] / В. А. Ясвин. — М.: Сентябрь, 2011. (Библиотека журнала «Директор школы» № 4, 2011).
3. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды [Текст] / В. А. Ясвин. — М.: Сентябрь, 2000.
4. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001.
5. Моисеев, А. М. Как выявлять, осмысливать и описывать опыт стратегического управления школой [Текст]: научно-методическое пособие для руководителей общеобразовательных организаций. / А. М, Моисеев; под ред. О. М. Моисеевой. — М.: АСОУ, 2016.
6. Персональный сайт Моисеева Александра Матвеевича [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://ammoiseev.ru/index.php?option=com_content&view=frontpage&limitstart=20

Н. В. Киселева*

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ «ТЕТРАДКА ДРУЖБЫ» В ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ



Автором программы «Тетрадка Дружбы» является Ольга Викторовна Зубкова, педагог из Пермского края, методист, президент Национальной ассоциации развития образования «Тетрадка Дружбы».

Главная идея этой программы заключается в том, чтобы объединить детей, инициативных педагогов и ответственных родителей на основе социально значимых дел через создание благоприятной среды для разностороннего развития и самоопределения ребенка.

Главные подходы, реализующиеся в программе — личностно-ориентированный и инклюзивный подход. Здесь нет необходимости формировать безбарьерную среду: «Тетрадка Дружбы» доступна всем детям одновременно вне зависимости от группы здоровья, национальной принадлежности и социального положения. Мероприятия, которые проводятся в рамках данной технологии, не делят детей

* **Киселева Наталья Витальевна** – доцент ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

на «здоровых» и с особыми образовательными потребностями, а наоборот, все выступают на равных условиях.

В рамках данной программы был разработан атрибут, который объединяет всех детей, — это, с одной стороны, обычная ученическая тетрадка, с другой, — эта «обычная» тетрадка имеет свой отличительный стиль и дизайн. И ход всех мероприятий фиксируется именно в ней.

Содержание «Тетрадок Дружбы» может быть разным. Это и авторская песня для туристического похода, и любимые стихи, цитаты, стихотворения собственного сочинения для будущего сборника. В ней могут быть отражены все этапы работы над индивидуальным проектом. Она может стать обычной тетрадью по русскому языку или математике, биологии или химии. Замечено, что у ребят меняется почерк, растет ответственность за выполнение домашнего задания, исчезает желание вырвать листы, неопрятно вести записи, появляется заинтересованность в том, что будет дальше с этими особенными тетрадками. Проводится даже конкурс таких учебных тетрадей. Таким способом прививаются навыки письменной речи, культуры оформления письменных работ, самовоспитания.

Конечно, огромную роль играют родители. Они всегда знают, чем занят их ребенок. Сами родители становятся партнерами, соучастниками, старшими друзьями, которые сами с удовольствием реализуют свои собственные таланты и способности в рамках разноплановых мероприятий программы. У ребенка и родителей появляются общие интересы: написать в тетрадке о кулинарных традициях семьи, вместе прочитать стихи в «Читающем автобусе», взять за руки в «Дружной хороводе». Участие родителей в программе «Тетрадка Дружбы» позволяет укрепить семейные связи, организовать семейный развивающий и творческий досуг, точно знать, чем увлечен, чем живет их ребенок.

Таким образом, программа «Тетрадка Дружбы» объединяет не только детей, но и родителей, педагогов. Недаром девизом многих мероприятий являются слова «Я умею дружить».

«Тетрадка Дружбы» позволяет каждому ребенку найти свой путь реализации, индивидуальный или в команде. Причем команда может быть не только одного возраста, но и разновозрастная, не только включать одноклассников, но и родителей, так называемая семейная команда.

В течение учебного года реализуется много конкурсов и акций Всероссийского и Международного уровней. В нескольких из них принимала участие и Ярославская область.

8 сентября 2018 года в Ярославле проехали «Читающие автобусы» [2]. Именно под таким названием прошла Международная акция, объединяющая школьников России и ряда зарубежных стран и прививающая им интерес к национальному культурному наследию, любовь к русскому языку и литературе. Кроме этого, акция была направлена на развитие интереса у учащихся к отечественному литературному наследию, позиционирование чтения, развитие навыка выразительной декламации стихов. Акция была приурочена к Международному Дню грамотности.

В рамках акции инициативные группы школьников, педагогов и родителей МОУ «Средняя школа поселка Ярославка» выучили и выразительно продекламировали в общественном транспорте Ярославля стихотворения любимых авторов, созвучных Целям устойчивого развития о мире, детстве, дружбе, бережного отношения к природе.

В завершении выступления юные чтецы произнесли фразу «Мы объявляем моду на чтение!» и подарили пассажирам автобусов закладки со символикой «Тетрадки Дружбы» и сами «Тетрадки Дружбы» с красочными авторскими иллюстрациями к любимым стихотворениям.

1 июня в День Защиты детей учащиеся и педагоги муниципального образовательного учреждения «Средняя школа поселка Ярославка» Ярославского муниципального района Ярославской области под руководством Филипповой Елены Александровны приняли участие в Международной акции «Самый дружный хоровод» [3]. Основными задачами данной акции являются: формирование условий для живого общения школьников России и зарубежных стран, воспитание толерантности, патриотизма, духовности подрастающего поколения; привлечение школьников к изучению культурно-исторических традиций малой Родины; формирование инклюзивной среды для дружбы и общения школьников разных национальностей, физических характеристик, социальной принадлежности, вероисповедания и иных отличий; формирование в детской и молодежной среде интереса к многообразию культур России и стран мира, активной гражданской позиции, уважительного отношения к Родине, её истории и культуре.

В рамках этого увлекательного мероприятия ребята, педагоги, родители самостоятельно сделали посланников мира — бумажных голубей, на которых написали свои имена и добрые пожелания для новых друзей.

В этот день работали интерактивные и творческие площадки, где каждый мог ребенок или взрослый мог сыграть в любимые детские игры, научиться делать бумажных голубей, нарисовать тематический рисунок мелом, проскакать в классики, спеть любимые песни о дружбе и мире. К школьникам подключились ребята из детского сада. Ровно в 12 часов по московскому времени все участники взялись за руки и организовали большой дружный хоровод.

Международный проект «Тетрадка Дружбы — объединяя детей планеты Земля» направлен на знакомство школьников разных стран мира с культурно-историческим наследием, семейными традициями, досугом ровесников из разных уголков Земли.

«Тетрадка Дружбы» выступила в качестве социокультурного дневника, на страницах которого ребята смогли рассказать о себе, своих увлечениях и друзьях, своей семье и стране, поделиться опытом участия в социально-значимых проектах и мероприятиях, а также узнать много нового и интересного о жизни сверстников, проживающих за рубежом.

Организаторы проекта так определили его цель: создать условия для дружбы и долгосрочного взаимодействия детей и молодежи из разных стран мира.

Так, в 2016-2017 учебном году учащиеся 10 класса средней школы № 36 познакомились с учениками из моногорода Нытва Пермского края. Команда

школьников из города Ярославля отправила тетрадь команде-напарнице со следующим заданием: «Ярославль в декабре 2016 года получил патент Федеральной службы по интеллектуальной собственности на исключительные права на товарный знак «Ярославль - столица «Золотого кольца». Вы собираетесь в следующем году поехать в Ярославль. И как все путешественники, начинаете смотреть, что можно посетить, посмотреть в этом древнерусском городе. Мы предлагаем вам разработать свой туристический маршрут по столице Золотого кольца. Включите в него основные архитектурные и скульптурные (до 5 объектов), спортивные (до 3 объектов), культурно-массовые сооружения (до 7 объектов), которые именно вы хотели бы увидеть. С кем бы из известных людей вы хотели бы встретиться (до 3, пусть даже этого человека нет)? Составьте путеводитель по этому туристическому маршруту, включив описание каждого выбранного объекта, а также достижений известных людей Ярославской земли. Ваше описание должно включать ответ на вопрос: что уникального в этом объекте, в этой личности».

Команда из Нытвы выполнила задание, составила «отчет» о его выполнении в «Тетрадке Дружбы» и отправила ее обратно в Ярославль. Заранее зная страну, регион, город команды-напарницы, инициативная группа ребят из Нытвы записала в свою «Тетрадку Дружбы» самую интересную информацию о своей команде, творчески ее оформила и дала задание ребятам из Ярославля: ответить на 15 вопросов.

Ученики школы № 36 подошли творчески к решению задачи: они составили информационную программу, в которую включили ответы на все вопросы.

Таким образом, для составления заданий, ребятам необходимо было узнать много фактов о культуре и истории чужой страны и проявить свои креативные способности. А чтобы полностью погрузиться в атмосферу проекта, командам необходимо было придумать и нарисовать свои собственные почтовые марки размером 3х2 см и отразить в них особенности географии, культурных событий места проживания команды.

Команды стали победителя международного конкурса и были приглашены на Международную конференцию Education#inFocus в женевском отделении ООН, в рамках которой состоялся I Международный круглый стол «Детские социокультурные инициативы – за мир во всем мире».

В 2017-2018 учебном году средняя школа поселка Ярославка сдружилась с командой из Нижнеудинска Иркутской области. Возраст участников команды не играл никакой роли. Так команду из Ярославской области представляли школьники 2 и 3 класса, а команды из Иркутской — ученики 7 класса. Обе команды поделились опытом в решении экологических проблем родного края. И сейчас ребята тесто общаются посредством социальных сетей.

Таким образом, активное участие в программе «Тетрадка Дружбы», способствует обеспечению «успешной социализации учащихся, их подготовки не только в эффективной деятельности в современной социальной среде, но и к активному позитивному преобразованию этой среды; воспитанию у подрастающего поколения толерантности, ответственности за будущее своей страны и современной цивилизации в целом» [1, с. 13-14]. Но самое главное – содействует развитию такого сотрудничества, в котором родители и педагоги выступают партнерами в воспи-

тании детей. А это и есть те личностные результаты, на которые нас ориентируют федеральные государственные образовательные стандарты.

Литература

1. Зубкова, О. В. Механизмы запуска программы «Тетрадка Дружбы» на территории субъекта Российской Федерации [Текст] / О. В. Зубкова. — Пермь, 2017. — 64 с. (Серия методических пособий «Тетрадка Дружбы» — современная воспитательная технология»)

2. Международная акция «Читающий автобус» 2018 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=YViq8YlQ6IU&t=1s (Дата обращения: 21.04.2019)

3. Самый дружный хоровод 2018 [Электронный ресурс] — Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=5DA7JnVzdJ4 (Дата обращения: 21.04.2019)

Кларейс Рене*

ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ В ЕВРОПЕ, ХАРАКТЕРНОЕ ДЛЯ ОСНОВ ОБЩЕСТВА И УЗАКОНЕННОЕ, С ДРЕВНИХ ВРЕМЕН И ДО НАШИХ ДНЕЙ

Выстраивание политики в отношении молодежи без понимания того, откуда она происходит, является довольно непродуктивным. Политика в отношении молодежи имеет долгую историю, которая отчасти определяет политику настоящего. Современная молодежная политика не была создана из ничего, она не возникла с нуля и не может не иметь характерных черт, а также достоинств и недостатков прошлого.

Для того чтобы понять, как государство относится к детям теперь, необходимо вернуться к временам, о которых у нас имеются первые письменные свидетельства.

Забота о детях является современным изобретением. Источники таких древних культур, как Ассирия и Вавилон, свидетельствуют о том, что детям не придавали особого значения. Исследуя те времена, мы приходим в полное изумление от того, как наши предки обращались с детьми. Оказывается, источник того, что мы теперь называем «жестоким обращением с детьми», прослеживается в законах и нормах, существовавших тысячелетия тому назад. Позднее, пройдя через египетскую и греческую цивилизации, оно закрепилось в римском праве и культуре, которые, в свою очередь, оказали наибольшее влияние на законодательную систему и культуру многих европейских стран.

Такое отношение к детям, возникшее в прошлом, повлияло на европейскую молодежную политику и законодательство, касающееся детей.

* Доктор **Рене Кларейс —** магистр естественных наук, магистр гуманитарных наук, профессор, Нидерланды

Классическая античность

В классических культурах детям не придавали большого значения и, что еще хуже, они не представляли никакой ценности. Свидетельством тому является Ветхий Завет, созданный за тысячу лет до христианской эры. Родители могли свободно продавать, убивать, приносить в жертву или даже поедать своих детей.

Самыми страшными отрывками из Ветхого Завета являются описания того, как родители питаются своими детьми, как, например, во второй книге Царств 6:28-29, где повествуется о серьезном голоде в Самарии. Две матери решают убить своих двоих детей и съесть их с тем, чтобы обе женщины смогли выжить. Они договариваются о том, что мать А сделает это первой, а мать Б — на следующий день. Однако на другой день после того, как сын матери А был убит и съеден двумя женщинами, мать Б не выполняет своих обязательств. Мать А жалуется царю на нарушение договоренности. В стихах 28 и 29 говорится: «И сказал ей царь: «Что тебе?» И сказала она: «Эта женщина говорила мне: «Отдай своего сына, съедим его сегодня, а сына моего съедим завтра». «И сварили мы моего сына, и съели его. И я сказала ей на другой день: «Отдай же твоего сына, и съедим его». Но она спрятала своего сына».

По-видимому, в классической древности существовала культура, согласно которой родители во время голода могли есть своих детей, о чем также свидетельствуют другие цитаты из Библии (например, Второзаконие 28:53 — 56 и Левит 26:29).

Родителям не нужно было самостоятельно убивать своих детей, они могли также попросить или поручить другим людям сделать это. В этой связи можно процитировать Второзаконие 21: 18-21: «Если у кого будет сын буйный и непокорный, неповинующийся голосу отца своего и голосу матери своей, и они наказывали его, но он не слушает их, то отец его и мать его пусть возьмут его и приведут его к старейшинам города своего и к воротам своего местопребывания и скажут старейшинам города своего: «Сей сын наш буен и непокорен, не слушает слов наших, мот и пьяница». Тогда все жители города пусть побьют его камнями до смерти».

У родителей также были другие способы распоряжаться судьбой своих детей. Известно, что в городе Карфаген (неподалеку от Туниса, столицы государства Тунис в Северной Африке), соперничающем с Римом, дети регулярно приносились в жертву, там были обнаружены массовые захоронения тысяч детей (Sommerville, 1982).

Кроме того, нам также известен пример Авраама, который был готов пожертвовать своим сыном (Бытие, глава 22). Очевидно, избавиться от детей или продать их было обычным делом, как в той ситуации, когда Сара заставила Авраама избавиться от своего сына Измаила и египетской рабыни Агарь, или в случае с Моисеем (Исход, глава 2), или пример с Иосифом, который был продан своими братьями в рабство (Бытие, глава 37).

В классической древности жертвоприношение детей, наряду с продажей и отказом, было широко распространенным явлением.

В Древнем Египте детей редко убивали, но часто оставляли. На греков произвел впечатление тот факт, что египтяне не совершали детоубийств. Греки понимали причинную связь этого факта с богатством Египта, в котором можно было прокормиться каждому (Sommerville, 1982). Египтяне предпочитали оставлять своих детей и для этой цели часто использовали мусорные свалки. Ежедневно множество людей посещало эти свалки, поэтому для ребенка существовала вероятность быть найденным. Для египтян (а позднее для греков и римлян) оставить своего ребенка определенно не означало совершить убийство, поскольку родители подразумевали, что ребенок будет найден.

Греческие философы, такие как Платон, который считается первым педагогом (Bakker et al, 2006:7), Аристотель и Эпиктет утверждали, что иметь ребенка не означает быть обязанным заботиться о нем (Boswell 1990:67). Классические авторы высказывали мнение о том, что убийство детей является бесспорным правом отца и даже обязанностью в случае инвалидности или болезни ребенка (Sommerville, 1982). Аристипп, один из учеников Сократа, говорит о том, что человеку позволено избавляться от своих детей подобно тому, как «мы избавляемся от своей слюны, вшей и так далее».

В Древнем Риме отец тоже имел право убивать своего ребенка (Csikszentmihalyi 2004:104), особенно широко было распространено убийство младенцев (Van der Veer 2011:104).

Нам хорошо известно, особенно в отношении римского периода, о практике «отказа» от неприятных детей, а в те времена большинство детей были «неприятными». В целом, отказ рассматривался родителями как достойный способ устраниться от своих родительских обязанностей.

Осуществить отказ можно было тремя способами:

1. продав ребенка,
2. передав новорожденного ребенка другой женщине,
3. оставив ребенка.

В древние времена отказ от нежелательных младенцев был обычной практикой. Во времена Древнего Рима в городе часто имелось постоянное общественное место, где можно было оставить детей. Например, во время правления императора Августа это место находилось на рынке возле «младенческих столпов». При этом большинство детей преждевременно умирали от голода, холода, или просто были съедены собаками или хищными птицами. Еврейский философ Филон Александрийский был одним из первых, выступивших против отказа от детей. Он писал: «Все животные, которые питаются мясом людей, посещают это место и беспрепятственно пируют, поедая младенцев, прекрасный обед, устроенный их единственными защитниками, теми, кто прежде всех остальных должен был гарантировать их безопасность, – отцами и матерями. Потом спускаются плотоядные птицы и подбирают остатки, если они не были найдены ранее, потому что в этом случае они готовы вступить в схватку за все тело с полевыми зверями». Он утверждает — первый известный человек в Европе, — что отказ от детей равен убийству. Так заканчивается первый век нашей эры.

Афинагор, Отец Церкви, живший во второй половине второго столетия, вслед за Филоном утверждал: отказ от детей эквивалентен убийству детей

(Boswell, 1990:116). Первый христианский император Константин Великий (около 280-337 н. э.), известный нам по солнцестоянию Константина, защищал христианство и тем самым положил конец гонениям на христиан. Он отменил право родителей претендовать на своих детей после отказа от них: с этого момента новые «владельцы» приобретали абсолютную власть на основании передачи на воспитание или покупки.

Наконец, в 374 г. император Валентиниан постановил, что все родители должны заботиться о своих детях. Однако этот указ не имел большого значения, потому что это были дни падения Римской империи (и ее власти).

С этого момента в повседневной жизни все большее влияние начала приобретать христианская церковь. Между тем наделенная законным статусом церковь не запрещала оставлять детей. В силу подобного отношения отказ воспринимался приемлемым в обществе решением для ребенка, который родился в неподходящий момент, в несоответствующих обстоятельствах или был не того пола. Отказ, как правило, рассматривался родителями как приличный способ уклониться от родительских обязанностей.

Везонский собор в 442 г. решил, что родители могли иметь десять дней для того, чтобы предъявить свои права и вернуть оставленного ребенка при условии уплаты денежной компенсации.

При отказе от ребенка ему часто давали что-то особенное с тем, чтобы позднее его можно было узнать.

Отцы имели право отказываться от своих детей, а затем, на основании законно установленной компенсации (часто издержки на питание в течение периода, когда о ребенке заботились), требовать своего ребенка у лица, которое заботилось о нем.

Отцы также имели право продавать своих детей, потому что дети им принадлежали. Вскоре или спустя какое-то время они могли потребовать вернуть своих детей, что происходило довольно часто, если можно было получить прибыль от их продажи другому лицу. Римские законы предусматривали потерю отцом своих родительских прав после того, как он трижды продавал одного и того же ребенка (Boswell 1990:47).

Многие дети, если они выживали в случае отказа, оказывались вовлеченными в проституцию. В этом случае римляне сталкивались с важной проблемой: что делать с (непреднамеренным) инцестом, если проститутка, с которой римлянин вступил в связь, является его собственным ребенком. Это имело большое значение и свидетельствует о том, что основная часть римского законодательства, связанного с детьми, касается именно этого вопроса.

В греческой и римской мифологии отказ от нежелательных детей был нормальным, обычным поведением как человеческих, так и божественных родителей.

Что касается греков, даже верховный бог Зевс и его дети были подкидышами. Кроме того, по приказу своего отца был оставлен Эдип, также как Ион и Парис были оставлены своими матерями, а также боги Юпитер и Посейдон. Хронос и Сатурн поедали своих детей, Пелоп был приготовлен в качестве пищи своим отцом и т. д. Примеров детоубийств было бесчисленное множество.

Мифология была важным источником вдохновения для римской морали и законов. Основание самого римского государства, где Ромул и Рем были вскормлены капитолийской волчицей, является примером отказа от детей. Вечный город Рим был каким-то образом подкидышем, как и сама христианская религия: рожденная из иудаизма, изгнанная им, а позднее принятая Римом.

Средние века (500-1500 гг.)

В средние века между церковью и государством фактически не было разделения, какое мы наблюдаем сегодня. Церковь сама была государством (Iedema и Wiebinga 2010:23). По сути, в средние века существовал только один авторитет в области воспитания в Европе — церковь.

После распада Западной Римской империи в V веке н. э. церковь была единственным сохранившимся институтом (Vloemans, 1960:156). Поэтому церковь стала играть все более важную роль в заботе и устройстве брошенных детей. Церковь не высказывала моральных оценочных суждений в отношении отказа от детей. Христианская мораль была скорее обращена к последствиям таких отказов (важность крещения детей, предъявление прав на детей, меры в случае смерти или инцеста), чем к моральной составляющей самого поступка (Boswell 1990:277).

По-видимому, оставляли своих детей не только языческие римляне, отказ был не менее редким явлением и среди христиан. В некотором отношении положение детей ухудшилось при участии церкви: отказ был узаконен, в результате чего родителям стало проще избавиться от своих детей. Покупателям или тем, кто находил детей, разрешалось их воспитывать так, как они того хотели, а также использовать подкидышей или покупать детей в качестве рабов.

В раннем средневековье стало возможным оставлять брошенных детей у дверей церквей. Позже церковь приняла более активную роль в отношении сирот. После воскресной службы сирот ставили на дождевую бочку (так их было лучше видно), и люди в церкви могли предложить за них цену. Предложивший наименьшую цену забирал ребенка: он должен был ухаживать за этим ребенком в течение одного года, используя деньги, выплачиваемые церковью. Первое письменное упоминание об этом, например, в Нидерландах, относится к 500 гг. н. э. (De Rooy, 1982).

Поскольку приемные родители часто неправильно тратили деньги, предоставленные церковью на приемного ребенка, церковь создала своего рода инспекцию, которая ежегодно посещала такие семьи и проверяла, насколько в расходах учитывались интересы приемного ребенка.

С ростом влияния христианской церкви в Европе со сменой тысячелетия появился четвертый способ отказаться от детей: дети становились облатами. Таких детей отдавали в монастырь насовсем. Были введены точные правила, устанавливающие минимальный возраст облатов: монастыри не принимали младенцев, малышей и дошкольников. В каждом монастыре регламентировалось время, отведенное на игры для юных облатов: некоторые монастыри разрешали играть в течение получаса один раз в неделю, другие монастыри — полчаса в месяц.

Облаты часто становились стратегическим средством, с помощью которого аристократические семьи приобретали контроль в церковной иерархии. По решению четвертого Толедского собора в 633 г. (канон 49 и 55), если ребенок-облат покидал монастырь, его отлучали от церкви. Угрозы такого наказания было достаточно, чтобы брошенные дети навсегда оставались в монастыре. Так продолжалось до XIII века, когда Григорий IX в своих Декреталиях постановил, что дети не должны принимать постриг, пока им не исполнится двенадцать (для девочек) или четырнадцать (для мальчиков) лет; дети, не достигшие этого возраста, могли покинуть монастырь в любое время.

Несмотря на то, что в VI и VII веках н. э. были изданы разнообразные наставления, описывающие наказания за разные грехи (церковное уложение о наказаниях), отказ или даже убийство собственных детей не предполагали наказания.

В раннем средневековье в Фрисландии (сейчас эти земли входят в состав Нидерландов) действовал закон, согласно которому матери, убившие своих новорожденных детей, были освобождены от обычного штрафа за убийство. Карлу Великому, королю, правившему во Франции, Германии, Нидерландах, Италии и Австрии, настолько понравился этот закон Фрисландии, что он решил ввести его на всей территории своей империи: с девятого века этот закон стал общепринятым, и матери могли безнаказанно убивать собственных детей (ранее этим правом обладали только отцы) (Boswell 1990:156).

Согласно *Siete Partidas*, испанскому своду законов XIV века, основанному на римских, немецких и других новых законах, на протяжении почти всего средневековья в Западной Европе прослеживалась тема поедания собственных детей, например, в правиле, по которому кастовому аристократу не разрешалось покидать свой замок во время осады, не съев прежде собственных детей (Boswell 1990:231).

Причины, по которым отказывались от детей, были разнообразны.

- Многие родители избавлялись от своих детей по причине бедности. Большинство родителей не могли прокормить всех своих детей. Мы должны принимать во внимание социальные условия тех времен: отсутствовал контроль над рождаемостью с помощью противозачаточных таблеток и презервативов. Даже сегодня коренные народы, такие как аборигены Австралии, которые часто очень бедны, имеют обычай убивать второго ребенка, если мать продолжает кормить грудью первого ребенка. У нее недостаточно молока для двух детей, другие решения невозможны, поэтому сразу после рождения ребенка избавляют от мучений.
- Для среднего и высшего классов наиболее важными мотивами для отказа были вопросы наследования и владения собственностью, поэтому они предпочитали отдавать детей в облаты.
- Кроме того, христианская культура с ее, в целом, негативным восприятием половых отношений также способствовала росту числа отказов от детей. Дети с уродствами, дети, страдающие эпилепсией, глухие или слепые дети, дети со злобным и неприятным характером рассматривались христианской церковью как последствие «нарушений родителями супружеских отношений». По-

ловые отношения были запрещены во время менструации, в период грудного вскармливания (до XVIII века этот период должен был продолжаться не менее двух лет, проблема решалась за счет использования проституток или приглашения кормилиц), во время поста, по воскресеньям или в «неправильных позициях». Это заставляло родителей тайно избавляться от таких детей. Кроме того, опасность угрожала, по крайней мере, одному из близнецов, поскольку бытовало распространенное мнение о том, что близнецы являлись последствием супружеской измены.

Существовали еще две причины отказа от детей. С XIII века христианским священникам в Европе было запрещено вступать в брак (во второй половине XIII века епископ города Луик (Бельгия) гордился тем, что он произвел на свет 14 сыновей в течение 22 месяцев), и это стало еще одним мотивом отказаться от детей. Кроме того, перенаселенность постоянно растущих городов, в которых отсутствовали высокие моральные принципы для половых отношений, привела к появлению большого числа незаконных детей.

Известно, что в позднем средневековье в Генте, крупном современном городе международного значения (тогда расположенном в Нидерландах, в настоящее время в Бельгии), родители имели обязанности перед своими детьми. Эти обязанности включали предоставление детям еды и питья, одежды, мест для проживания и сна. Иногда бывали исключения: родители не должны были заботиться о больном ребенке (примером таких исключений мог быть ребенок со сломанной ногой). Забота о больном ребенке не была родительской обязанностью: только 21 % родителей обещали ухаживать за своим ребенком «в болезни и здравии» (Danneel 1995:28).

Наличие прогрессивной молодежной политики в Генте также становится очевидным на основании отношения родителей к детям с физическими или умственными недостатками. Как правило, таких детей убивали, но в Генте в отдельных случаях этого не происходило. Однако за этим стоит страшная причина: такие дети считались воплощением грехов своих родителей. Цель такой политики заключалась не в том, чтобы помочь детям и сохранить им жизнь, она скорее служила предупреждением со стороны церкви и государства о необходимости придерживаться строгой морали в половых отношениях.

После средневековья (1500 г. – наши дни)

В средние века в Нидерландах становятся популярными кормилицы. В других странах детей также отдавали кормилице, но в Нидерландах были так называемые «приходящие кормилицы», которые посещали дома семей, или «домашние кормилицы», которые жили вместе с семьями в течение периода грудного вскармливания (Bakkeretal., 2006:112; Van de Veer 2011:144).

Еще одно различие существовало между кормилицами, которые сами кормили ребенка грудью, и нянями: они не кормили ребенка, а заботились о нем (Visser 2009:25).

Кормилица часто кормила несколько детей. Помимо собственного ребенка от нее могли зависеть еще четверо или пятеро детей.

Кроме того, кормилицы, часто за денежное вознаграждение, работали в приютах. Некоторые матери злоупотребляли таким положением, отказываясь

от ребенка, а затем предлагая свои услуги в качестве кормилицы в приюте. Таким образом, они могли кормить своего ребенка за определенную плату.

Иногда максимальное количество кормлений регулировалось: в Париже, например, разрешалось максимум 34 кормления в день. Таким образом, хорошая кормилица могла обслуживать от пяти до шести детей.

Якоб Катс, один из наиболее популярных голландских поэтов XVII века, был активным сторонником грудного вскармливания самой матерью. Он высказывал веские возражения против использования кормилиц. Он был убежден, что ребенок приобретал характер и природу женщины, чье молоко он пил. Такая точка зрения в те дни была принята во многих странах (Sommerville 1982). В этой связи в некоторых странах были запрещены кормилицы, исповедовавшие не христианскую религию (иудаизм, мусульманство) (Van de Veer 2011:238). По той же причине он также был против кормления детей коровьим или козьим молоком. По словам Катса, ребенок, выпивший козьего молока, приобретал «природу козла» (Brouwer 2010:101-102).

На фоне таких аргументов имевшего влияния Катса неудивительно, что большинство голландских матерей кормили своих детей самостоятельно (Noordervliet 2003:41). С тех пор Нидерланды занимали особое положение в Европе: ни в одной другой европейской стране не было так много матерей, кормивших грудным молоком своих детей.

Во Франции, например, это происходило несколько иначе. Кормилицы появились в Париже уже в XIII веке. Последнее агентство закрыло свои двери в 1876 г. (Van de Veer 2011:143). В 1780 г. лишь малая часть младенцев в Париже (1 000 из 21 000, т.е. менее 5 %) получала материнское молоко. Дети, отданные кормилице за город, возвращались домой лишь на третьем или четвертом году жизни, если к тому времени они были живы (Brouwer 2010:19).

Когда отец договаривался с агентством, предоставлявшим кормилиц, представитель этого агентства приходил на крещение, чтобы получить ребенка и деньги для кормилицы сразу же после крещения. Никто не знал, что происходило впоследствии. В это время родители без ребенка устраивали праздник по поводу крещения с родственниками и друзьями. Комиссар полиции Прост де Руайер из города Лион писал: «Родители кажутся беспечными. Ребенок отдан в неизвестные руки, потом его могут поменять, бросить или убить, а родители не подозревают об этом и не беспокоятся».

По дороге к кормилице многие дети часто падали с телеги. Только в 1773 г. полиция во Франции ввела требование установки небольшого ограждения у телег, которые перевозили детей в деревню, чтобы дети не падали с телеги и не погибали под ее колесами.

Кроме того, обычаи, связанные со смертью ребенка, отличались от современных: родители часто не присутствовали на похоронах умершего ребенка. В те дни от 80 до 90 процентов отданных детей погибали в первый год жизни (Beekman 1977:51). Виссер (2009:26) описывает дополнительные серьезные риски для здоровья, которым подвергались младенцы у кормилиц, связанные с заразными болезнями и инфекциями. Такая же ситуация складывалась в Германии и Англии.

Тем не менее, в Париже в конце XVIII века ежегодно четверть всех детей оказывались брошенными. Эти дети попадали в приюты или больницы, где многие из них умирали. Доподлинно известно, что в больнице Руана в течение первого года умирали 90 процентов детей. Босуэлл (1990:288) пишет: «Горькая ирония заключалась в том, что общество, пытаясь свести к минимуму возможные трагические последствия анонимных отказов, организовало систему, гарантирующую смерть большинства брошенных детей, потому что оно усилило общую незащищенность перед распространенными заболеваниями».

В XVI, XVII и XVIII столетиях произошло не так много изменений. Фактически, только после эпохи Просвещения, особенно после 1762 г., когда Жан-Жак Руссо опубликовал свой роман «Эмиль, или О воспитании», впервые появилось некоторое понимание важности эмоциональной связи между родителем и ребенком.

Жан-Жак Руссо (1712-1787), которого часто называют первым педагогом в Западной Европе, человек, который не видел смысла воспитывать детей до двенадцати лет (Röling 1982:60; Kruithofetal., 1982:60), писал в своем произведении «Исповедь» (2000) с определенной гордостью, что он отдал всех своих пятерых детей в приют. Он писал: «… мой третий ребенок, также как и первые два, был отправлен в воспитательный дом, и я сделал то же самое со следующими двумя: всего у меня было пятеро детей. Такое решение показалось мне настолько хорошим, настолько умным, уместным, что я не хвалился им в обществе только из уважения к их матери. В целом, я выбрал то, что было лучше для моих детей» (Boswell 1990:11).

В XIX веке все внимание было направлено на приспосабливание ребенка к желаемым стандартным образцам. Общество уделяет больше внимания асоциальным лицам и исправительным домам, в Европе впервые поднимается вопрос защиты детей.

Благодаря либеральному менталитету того времени (важнейшей задачей государства было обеспечение правопорядка), возник особый интерес к преступникам среди молодежи. Власти все больше и больше отстраняются от проблемы безнадзорных детей (брошенные дети и сироты), в то время как частная инициатива отказывается от участия в решении вопроса молодежной преступности, потому что ей не нравится роль карателя. Таким образом, детский сектор был разделен: государству приходилось иметь дело с детской преступностью, а частные благотворительные организации занимались беспризорными детьми.

Организациям для беспризорных детей очень мешало то, что родители в любой момент могли потребовать вернуть им детей, социальные службы не имели права возразить в таких случаях.

В 1890 г. частная инициатива заявила о необходимости принятия законов о защите детей. Кроме того, частные организации не могли справляться с возросшим потоком детей. Обнищание городов привело к беспрецедентному росту числа беспризорных детей и детей, занимающихся попрошайничеством.

Во многих европейских странах начали действовать законы о малолетних преступниках и беспризорных детях, в Нидерландах, например, такие законы появились в 1901 г. Благодаря этому власти получили возможность вмешивать-

ся в вопросы семьи. В законах о детях понятия «опасного ребенка» (преступника) и «ребенка в опасности» (беспризорного ребенка) были связаны.

Социальная забота о детях со стороны государства ограничивалась вмешательством в случае нарушения общественного порядка. Были предприняты решительные действия, направленные против бродяжничества и попрошайничества среди детей, но причине этих явлений внимания не уделялось (Clarijs 2013).

Только в XX веке взрослый мир протянул руку помощи и поддержки ребенку. После убийств, продажи, отказа, поедания, пренебрежения, давления и господства над своими детьми теперь родители вышли на новую ступень, где они готовы к взаимодействию с ними.

Прошли долгие годы, прежде чем большинство взрослых в середине XX века определенно отказались от идеи владения своими детьми. Только в 1956 г. из голландского законодательства исчезла неправособность женщины, что означает, что всемогущество отцов, закрепленное в законах, начиная с классической древности, превратилось в совместные права родителей.

Выводы

С древних времен и до IV века н. э. у ребенка не было души, он не имел никакой ценности, его можно было легко бросить. ДеМаус (1974) назвал этот период «периодом детоубийства». Эпоху с IV до XIII столетия он воспринимал как «период отказа»: у ребенка была душа, но большой ценности она не представляла.

С XVII века ребенок был «материалом скульптора», а в XIX веке он стал «социализированным». Появившееся в тот период понятие защиты детей предполагало в первую очередь защиту общества от асоциальных явлений, а не помощь детям (Van Montfoort, 1994). Только после Второй мировой войны ребенку была протянута рука помощи.

Все вышесказанное является культурной предпосылкой современной (молодежной) политики, по крайней мере, в большинстве западноевропейских стран. Эта краткая ретроспектива свидетельствует о том, что она во многом сформировала западную цивилизацию.

Исходя из этого, неудивительно, что одна из Десяти заповедей учит детей тому, как они должны вести себя по отношению к родителям, но Десять заповедей не рассказывают родителям, как обращаться со своими детьми.

В течение многих тысячелетий дети принадлежали отцам, которые по своему усмотрению могли продавать, избавляться, подвергать сексуальному насилию, убивать или употреблять их в пищу. Почти на протяжении всей истории выживание детей было обусловлено экономическими интересами. Эта историческая коллективная ментальность до сих пор оказывает влияние на официальное законодательство. Только последние сто лет существует понятие детства (Ariès, 1960:30).

Оглядываясь на историю последних 5 000 лет, можно утверждать, что лишь в прошлом веке изменения в политике и практике в пользу детей стали реальностью (Zwalve 2005). Поэтому неудивительно, что, несмотря на действующие европейские законы и нормы, обладающие политической культурой,

многие возмутительные следы той «культуры жестокого обращения с детьми» до сих пор скрыты в нашем отношении к детям. Вот только два примера.

- Во многих европейских странах беременной женщине разрешается заказать бокал вина или два, или три, или даже больше. Обычно официант в пабе или ресторане не отказывается обслужить эту даму, хотя всем известно, что алкогольные напитки наносят вред нерожденному ребенку. Право взрослого преобладает над интересами будущего ребенка.
- Когда родители решают отказаться от вакцинации своих детей (например, по религиозным причинам), решение остается за ними. Здоровье детей (в будущем) зависит от желания родителей.

Нетрудно продолжить этот список десятками примеров, которые довольно распространены в европейских обществах. Мы все настолько привыкли к подобному поведению, что не расцениваем его как жестокое обращение с детьми.

Известный польский педагог Корчак, который ранее давал определение ребенку как «старейшей на свете жертве несправедливости», писал: «Мы не видим ребенка подобно тому, как когда-то мы не видели женщину, крестьянина, угнетенных социальных слоев и угнетенных народов. Мы так устроили мир вокруг себя, чтобы дети как можно меньше нам мешали» (Brendtro et al., 1992: 69-70).

Интересно, что скандинавские страны, которые никогда не находились под властью римлян, в наши дни считаются лучшими в мире странами для детей. Представляется важным выяснить, имеет ли этот факт вероятную или причинную связь.

Литература

Ariès, Ph. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon.

Bakker, N., J. Noordman, M. Rietveld-van Wingerden (2006). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk: 1500-2000*. Assen: Van Gorcum.

Beekman, D. (1977). *The mechanical baby. A popular history of the theory and practice of child raising.* Westport, CT: Lawrence Hill & Company.

Boswell, J. (1990). *Overgeleverd aan vreemden. Het verlaten van kinderen in de Oudheid en de Middeleeuwen.* Amsterdam: Balans.

Brendtro, L.K., Brokenleg, M. & Van Brockern, S. (1992). *Reclaiming Youth at Risk. Our Hope for the Future*. Bloomington: National Education Service.

Brouwer, I. (2010). *Aan een gehuurde borst werd ooit een kind gevoed. Historische wortels van werk en moederschap in Nederland en Zweden*. Amsterdam: Thoeris.

Clarijs, R. (2013). *Van lieverlede Jeugdformaat*. Amsterdam: SWP.

Csikszentmihalyi, M. (2004). *De weg naar flow*. Amsterdam: Boom.

Danneel, M. (1995). *Weduwen en wezen in het laat-middeleeuwse Gent*. Leuven / Apeldoorn: Garant.

DeMause, L. (ed.) (1974). *The History of Childhood*. New York: Psychohistory Press.

De Rooy, P. (1982). Kinderbescherming in Nederland. In: B. Kruithof, J. Noordman & P. de Rooy (red). *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Inleiding. Bronnen. Onderzoek*. Nijmegen: Uitgeverij SUN. Pp. 105-126.

Kruithof, B., J. Noordman & P. de Rooy (red.). (1982). *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Inleiding, bronnen, onderzoek*. Nijmegen: SUN.

Noordervliet, N. (2003). *Nederland in de Gouden Eeuw*. Zwolle/Amsterdam: Waanders / Rijksmuseum.

Rousseau, J.J. (2000). *Confessions*. Oxford: Oxford University Press.

Röling, H.Q. (1982). Gezinsgeschiedenis en gezinssociologie. In: B. Kruithof, J. Noordman en P. de Rooy (red). *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Inleiding. Bronnen. Onderzoek*. Nijmegen: Uitgeverij SUN. Pp. 37-65.

Sommerville, C. J. (1982). *Rise and Fall of Childhood*. London: Vintage.

Van der Veer, R. (2011). *Opvoeden door beginners. Zin en onzin van opvoedingsadvies*. Amsterdam: Balans.

Van Montfoort, A. (1994). *Het topje van de ijsberg. Kinderbescherming en de bestrijding van kindermishandeling in sociaal-juridisch perspectief*. Utrecht: SWP.

Visser, P. (2009). *Wezen en weldoen. 375 jaar doopsgezinde wezenzorg in Haarlem*. Hilversum: Verloren.

Vloemans, A. (1960). *Sociologie van de opvoeding*. Den Haag: H.P. Leopolds Uitgeversmij.

Zwalve, W. (2005). *De staat en zijn recht. Een hoorcollege politieke geschiedenis van het recht in West-Europa*. Den Haag: Home Academy Publishers.

Н. М. Колыгин, И. В. Шишебарова*

О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНОГО ПРОЕКТА «ДОСТУПНОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ» И УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ ДОСТУПНОСТИ В ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ

В конце 2016 года стартовал федеральный приоритетный проект «Доступное дополнительное образование для детей». Одним из результатов реализации приоритетного проекта к 2020 году должно стать «формирование в каждом субъекте РФ эффективной системы взаимодействия в сфере дополнительного образования детей, включающей в себя создание регионального модельного центра дополнительного образования детей» [2]. В число девяти субъектов Российской Федерации, где в 2017 году определены первые региональные модельные центры, вошла и Вологодская область. Функции Регионального мо-

* **Колыгин Николай Михайлович —** директор АОУ ДО Вологодской области «Региональный центр дополнительного образования детей», руководитель Регионального модельного центра, заслуженный учитель Российской Федерации

Шишебарова Ирина Васильевна — старший методист АОУ ДО Вологодской области «Региональный центр дополнительного образования детей»

дельного центра дополнительного образования детей Вологодской области (далее — РМЦ), «осуществляющего организационное, методическое и аналитическое сопровождение и мониторинг развития системы дополнительного образования детей на территории области» [1], возложены на АОУ ДО ВО «Региональный центр дополнительного образования детей». В региональном паспорте приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей», утвержденного 8 декабря 2017 года Советом при Губернаторе области по стратегическим направлениям развития и проектной деятельности, определено, что РМЦ является «ядром региональной системы дополнительного образования детей и оказывает консультационную, организационную, информационную поддержку всем участникам этой системы» [1].

В целях увеличения числа детей в возрасте от 5 до 18 лет, охваченных дополнительными общеобразовательными программами, в том числе технической и естественнонаучной направленностей, определены четыре базовые организации – областные учреждения дополнительного образования детей. Масштабным событием 2017 года стало открытие в г. Череповце детского технопарка «Кванториум», где сейчас занимаются более 1800 обучающихся по дополнительным общеобразовательным программам технической и естественнонаучной направленностей. Технопарк г. Череповца как муниципальный опорный центр — это площадка для взаимодействия с бизнес-сообществом по реализации совместных образовательных программ, подготовки детей для участия во всероссийских научно-технических конкурсах, проведения семейных познавательных мероприятий, площадка, где школьники смело воплощают свои идеи и реализуют инновационные проекты. В 21 муниципальном образовании области определены 26 муниципальных (опорных) центров технической и естественнонаучной направленностей. В сентябре 2018 года на площадке МУ ДО «Детско-юношеский центр «Лидер» г. Вологды (муниципальном опорном центре) открылся первый в России детский центр IT-творчества «IT-cube», в котором по инновационным программам обучаются 400 детей, более 1500 детей принимают участие в мероприятиях на базе детского центра. Также в сентябре 2018 года открыт Региональный центр технического творчества в области информационных, коммуникационных технологий и электроники. Центр ведет обучение детей по дополнительным общеобразовательным программам технической направленности; проводит интенсивные курсовые программы, семинары и мастер-классы для педагогов области. Базовые организации области, муниципальные опорные центры, находясь в непосредственном контакте с учреждениями дополнительного образования, при поддержке РМЦ, внедряют новые практики дополнительного образования, координируют информирование семей и вовлечение детей в систему дополнительного образования.

Вологодская область стала «пилотным» регионом, где, начиная, с 2016 года в режиме эксперимента в двух муниципальных образованиях внедрялась модель персонифицированного финансирования дополнительного образования. РМЦ осуществляет функции оператора системы персонифицированного финансирования дополнительного образования детей с 2017 года. В 2018 году участниками проекта персонифицированного финансирования дополнительно-

го образования стали все муниципалитеты, в которых 26 720 детей (15 %) в возрасте от 5 до 18 лет, проживающих в области, получили сертификаты на дополнительное образование. Из них более 1100 детей, не занятых ранее в дополнительном образовании, получили возможность обучаться в негосударственных организациях дополнительного образования. С 1 сентября 2019 года 20 % детей будут охвачены дополнительным образованием с использованием персонифицированного финансирования, в 2020 году — 50 % детей смогут использовать сертификаты на дополнительное образование.

Проблема доступности дополнительного образования решается также посредством применения новых форм и лучших практик работы с разными категориями детей. На базе РМЦ апробирована технология проведения заочных школ. Специалистами РМЦ в 2018 году были организованы 3 заочные школы различных направленностей для мотивированных школьников «Тайны земли Вологодской», «Календарь природы: астрономия и фенология», «Служение Отечеству: события и имена», в которых обучились более 300 школьников 6-10 классов из 22 муниципалитетов Вологодской области без ограничений по уровню стартовой подготовки или месту проживания. Кроме данных школ в 2018-2019 учебном году работает заочная школа туристско-краеведческой направленности «К вершинам мастерства», в которой обучаются 129 детей в возрасте от 11-17 лет, не имеющие медицинских противопоказаний, прошедшие начальную и среднюю туристскую подготовку по дополнительным образовательным программам туристско-краеведческой направленности, имеющие опыт участия в туристских соревнованиях из 14 муниципальных образований области.

Применение современных дистанционных технологий обучения также позволяет увеличить доступность дополнительного образования. Сотрудниками РМЦ за 2 года реализованы 10 краткосрочных дополнительных общеобразовательных программ естественнонаучной направленности в очной форме с применением дистанционных технологий. По данным программам обучились почти 700 школьников области (в числе которых и дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации) из 24 муниципальных образований.

Массовому участию детей в различных проектах дополнительного образования способствует региональная система многоэтапных (от уровня учреждения до регионального уровня) и разноуровневых мероприятий. Ежегодно в областных мероприятиях, организуемых только нашим учреждением, принимают участие более 50 тысяч детей.

С целью обеспечения информационной открытости системы дополнительного образования наполняется информационный портал – региональный Навигатор дополнительного образования детей. Более 90 % организаций (702), имеющих лицензию на дополнительное образование, зарегистрированы в Навигаторе и предложили свыше 4500 дополнительных общеобразовательных программ для обучения детей. Обновлен официальный сайт регионального центра дополнительного образования детей, создан портал РМЦ. С августа 2018 года РМЦ издает электронный информационно-методический журнал «Педагогическая мастерская» (периодичность выпуска 2 раза в год).

Профессиональному росту педагогических работников системы дополнительного образования способствует большая методическая работа, проводимая специалистами РМЦ совместно с федеральными профильными центрами и интеллектуальными партнерами региона (Вологодским институтом развития образования, Вологодским и Череповецким государственными университетами, Вологодским областным отделением Русского географического общества и др.). Это практикоориентированные семинары, вебинары, комплексные выезды в отдаленные районы, региональные конкурсы программ и методических материалов, открытые педагогические чтения, конференции, разработка методических материалов, проведение летней полевой школы для педагогов области, реализующих программы естественнонаучной направленности, на территории национального парка «Русский Север» и в ряде муниципальных районов, курсы повышения квалификации и т.д.

В 2019 году разработан паспорт регионального проекта «Успех каждого ребенка». Итогом реализации регионального проекта должно стать поэтапное вовлечение в систему дополнительного образования от 76 % детей области в возрасте от 5 до 18 лет в 2019 году до 80 % детей к 2024 году, из них 27 % составит охват детей дополнительными общеобразовательными программами естественнонаучной и технической направленностей. В рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» Вологодская область в 2019 году определена получателем средств субсидии федерального бюджета на создание областного центра выявления и поддержки одаренных детей, детского технопарка «Кванториум» в г. Вологда, центра развития современных компетенций детей на базе ФГБОУ «Вологодский государственный университет».

Второй в области стационарный детский технопарк «Кванториум» откроется в г. Вологде 1 сентября 2019 года и предоставит возможность до конца года обучиться 300 детям по программам 6 квантумов, 3500 детям принять участие в мероприятиях технопарка. Вологодская область станет единственным субъектом в Северо-Западном федеральном округе, создавшим сеть детских технопарков «Кванториум», а изюминкой вологодского Кванториума станет автоквантум.

В сентябре 2019 года на базе БОУ ВО «Вологодский многопрофильный лицей» откроется центр выявления, поддержки и развития способностей талантов у детей и молодежи (по модели федерального Образовательного центра «Сириус») по трем направлениям «наука», «культура» и «спорт». Не менее 5 % обучающихся 5-11 классов пройдут обучение в центре к 2024 году, 3000 детей примут участие в программах с применением дистанционных технологий. Ежегодно для 900 детей будут организованы профильные региональные смены на площадках центра.

На базе ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» также в сентябре 2019 года откроется центр развития современных компетенций детей, деятельность которого будет осуществляться по трем направлениям: реализация дополнительных общеобразовательных программ по ключевым направлениям: машинное обучение, геномная инженерия, биотехнологии; профессиональная ориентация детей, направленная на получение образования

и построения профессиональной карьеры в Вологодской области; повышение квалификации педагогов.

Над решением задачи регионального проекта «Успех каждого ребенка» «по созданию и функционированию системы мер ранней профориентации детей, которая обеспечивает ознакомление обучающихся 6-11 классов с современными профессиями, позволяет определить профессиональные интересы детей, получить рекомендации по построению индивидуального учебного плана» [3], работает Региональный модельный центр профессионального самоопределения обучающихся при Вологодском институте развития образования. 96% обучающихся 9-х классов области приняли участие в профориентационном тестировании в 2018 и 2019 годах; 37,6 тыс. обучающихся участвовали в открытых онлайн-уроках, реализуемых с учетом опыта цикла открытых уроков «ПроеКТОриЯ», направленных на раннюю профориентацию. К 2024 году не менее 79,1 тыс. детей области получат рекомендации по построению индивидуального учебного плана в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями с учетом реализации проекта «Билет в будущее».

К 2024 году региональный проект предусматривает охват программами дополнительного образования, в т.ч. с использованием дистанционных технологий, до 70% детей с ограниченными возможностями здоровья от общего числа детей указанной категории. Органам местного самоуправления муниципальных образований области предстоит сформировать и реализовать мероприятия по поэтапному вовлечению детей с ограниченными возможностями здоровья в дополнительное образование: организовать информационные кампании, разработать и внедрить дистанционные образовательные программы, провести мероприятия по развитию инфраструктуры детей с ОВЗ.

Выполнение поставленных целей и решение задач регионального проекта «Успех каждого ребенка» потребует межведомственного сотрудничества, развития негосударственного сектора и сетевого взаимодействия в сфере дополнительного образования детей.

Литература

1. Постановление Правительства области от 14.08.2017 года № 738 «Об утверждении положения о Региональном модельном центре дополнительного образования детей Вологодской области»

2. Паспорт приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей», утвержденный советом при Губернаторе области по стратегическим направлениям развития приоритетной деятельности (протокол от 8 декабря 2017 года)

3. Паспорт регионального проекта «Успех каждого ребенка», утвержденный советом при Губернаторе области по стратегическим направлениям развития приоритетной деятельности (протокол от 14 марта 2019 года).

*М. А. Коновалова, Н. Ю. Пугина**

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ МОУ «ГИМНАЗИЯ № 1» Г. УГЛИЧА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Основной целью педагогической деятельности является: организовать воспитательную работу с обучающимися так, чтобы она была направлена на формирование общей культуры личности, адаптацию личности к жизни в обществе и дальнейшей её социализации.

В гимназии профилактическая работа носит комплексный характер и строится на взаимодействии с организациями – партнёрами. (Управление образования, ОДНиЗП, ОДН, центр «Гармония», Управление труда и социальной защите населения, МЦ «Солнечный», РЦ «Радуга»).

Как строится профилактическая работа в гимназии?

С целью выполнения Закона «Об образовании РФ», а также для предотвращения бродяжничества и безнадзорности детей ведется строгий контроль за посещаемостью занятий обучающимися. Классный руководитель или социальный педагог в течение одного дня выясняет причины отсутствия обучающихся, посетив семью или дозвонившись по телефону и принимает меры к их возвращению. Социальный педагог ежемесячно ведёт учёт о количестве пропущенных уроков обучающимся без уважительной причины. Информация о пропусках уроков направляется в УО и ОДНиЗП.

В рамках изучения социальной ситуации в гимназии каждый год проводится мониторинг по выявлению детей группы риска. Также оформляется социальный паспорт. Эти мероприятия способствуют выявлению детей с девиантным поведением, проблемных семей и определяет направления профилактической работы в гимназии.

Одним из важных факторов профилактики является занятость обучающихся в свободное время, поэтому в школе большое внимание уделяется развитию системы дополнительного образования. В школе работает шахматный кружок, танцевальный, театральный, хореография, теннис. Для обучающихся 1-9 классов в рамках реализации программы ФГОС организована внеурочная деятельность, включающая в себя широкий спектр внеклассной работы с учащимися по разным направлениям. Занятость обучающихся в 2018-2019 г. учебном году составила 87 %.

Школьным психологом осуществляется «Программа позитивной профилактики, алкоголизма и других видов асоциального поведения, обучающихся

* **Коновалова Марина Александровна** — социальный педагог МОУ «Гимназия № 1» г. Углич, Ярославская обл.

Наталья Юрьевна Пугина — педагог-психолог МОУ «Гимназия № 1» г. Углич, Ярославская обл.

гимназии» среди школьников 1-9классов. С детьми начальной школы с 2016 г. реализуется профилактическая программа «Я пешеход и пассажир».

В течение года с детьми проводятся инструктажи по безопасному поведению в школе, вне школы, в общественных местах, во время каникул: ПДД, ППБ…

Особое внимание уделяется внеклассной физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работе.

Учащиеся школы принимают активное участие в районных и областных конкурсах по профилактике безнадзорности, бродяжничества, правонарушений учащихся. Обучающиеся гимназии активные участники муниципальных профилактических игр: «КУБ», «7 ключей», «Безопасное колесо» …

На протяжении многих лет на базе гимназии функционирует летний, осенний и весенний оздоровительный лагерь, в котором получают возможность отдохнуть и укрепить своё здоровье все обучающиеся школы, в том числе из многодетных, малообеспеченных, неполных семей, семей, состоящих на учёте. На протяжении лагерной смены проводятся мероприятия профилактической направленности.

С целью профилактики правонарушений, повышения правовой культуры несовершеннолетних в гимназии проводятся тематические классные часы, коллективно-творческие дела, конкурсы, викторины и другие внеклассные мероприятия с представителями служб систем профилактики.

В гимназии создан Совет профилактики, который собирается 1 раз в триместр, его цель: предупреждение девиантного поведения обучающихся и контроль за успеваемостью.

С несовершеннолетними подростками, уже поставленными на учет в КПДН, ПДН согласно Федеральному Закону № 120 проводится индивидуально-профилактическая работа, на данных детей составляется индивидуальный план работы. Данная работа строится при взаимодействии классного руководителя, социального педагога, школьного психолога и при необходимости инспектора ОДН. Ведущая роль в данной работе отводится классному руководителю:

- изучение особенностей личности ребёнка;
- вовлечение детей во внеклассные и внешкольные мероприятия;
- посещение на дому с целью контроля за подростками, их занятостью в свободное от занятий время, а также каникулярное время;
- посещение уроков с целью выяснения уровня подготовки учащихся к занятиям и многое другое.

Особое место в профилактической работе занимает работа с семьёй. Работа с родителями в решении вопросов воспитания организуется по следующим направлениям:

- педагогическое просвещение;
- обеспечение участия родителей в подготовке и проведении коллективных дел в классе;
- индивидуальная работа с родителями;

- информирование родителей о ходе и результатах обучения, воспитания и развития.

Ежегодно в гимназии проводится Единый день профилактики с привлечением специалистов служб – субъектов профилактики. Специалистами проводятся профилактические классные часы, а также общешкольные родительские собрания. Такая форма работы с детьми и родителями является интересной, успешной, информативной, т.к. охватывает весь контингент обучающихся и их родителей.

Сложившаяся система работы педагогического коллектива в сотрудничестве со специалистами организаций – партнёров приводит к положительным результатам, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1

Вид постановки на учёт	**2017 -2018уч. год (обучающихся — 320 чел.)**	**на 18.04.2019 г (обучающихся — 354 чел.)**
Обучающиеся, состоящие на учёте в ОДНиЗП	1 чел. – 0,3 %	1чел. – 0,3 %
Причина постановки — драка, употребление спиртосодержащих напитков		
Обучающиеся, состоящие на учёте в ОДН	6 чел. – 2 %	3 чел. – 1 %
Причины постановки: драка, бродяжничество, управление транспортом до достижения возраста, употребление спиртосодержащих напитков		
Обучающиеся, состоящие на внутришкольном контроле	3 чел. – 1 %	2 чел. – 1 %
Причины: драка, управление транспортом до достижения возраста, употребление спиртосодержащих напитков.		
Семьи, находящиеся в социально – опасном положении	1с. – 0,3 %	1с. – 0,3 %
Причины: злоупотребление родителями спиртных напитков.		
Семьи, господдержка	0	0
Семьи, находящиеся на внутришкольном учёте	1 с. – 0,3 %	2с. – 1 %
Причина – ненадлежащее исполнение родителями обязанностей по образованию и здоровью, злоупотребление родителями спиртных напитков.		

*С. Г. Корешова**

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Ратификация Россией Конвенции ООН о правах инвалидов говорит об изменении представлений государства и общества о правах ребёнка-инвалида и о постановке практической задачи максимального охвата образованием детей с ОВЗ.

В обычную практику вошло право любого ребёнка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности его развития [1,2].

Особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий, поскольку задаются спецификой нарушения психического развития, и определяют особую логику построения учебного процесса, находящую своё отражение в структуре и содержании образования [3,4].

Для себя, как для образовательного учреждения, главным в обучении детей с ментальными нарушениями, мы считаем достижение каждым ребенком максимально возможной для него степени независимости и самостоятельности во взрослой жизни, в том числе и финансовой. А значит, мы должны подготовить ученика к освоению профессии и готовности к труду.

Чтобы быть готовым к выходу в самостоятельную жизнь, нужно иметь необходимый уровень знаний, профессиональную подготовку, умение адаптироваться и правильно строить взаимоотношения с людьми.

В ходе специального обучения, основанного на принципах компенсации дефекта и социальной реабилитации личности, учащиеся получают трудовую и профессиональную подготовку, что обеспечивает полноценное развитие личности и участие ее в общественно полезной деятельности.

Основной целью подготовки к трудовой деятельности учащихся с нарушением интеллекта является всестороннее развитие личности, приводящее к самостоятельному и осознанному выбору жизненного пути, трудовому самоопределению. Цель может быть достигнута при решении следующих задач:

– Коррекция и компенсация имеющих у детей нарушений, средствами включения в трудовую деятельность, систему трудовых отношений;

– Развитие интеллектуальных, психофизиологических и физических качеств личности, необходимых для профессионально-трудовой деятельности;

– Обеспечение практической и социально-психологической готовности к труду (с учетом современной социально-экономической ситуации в стране);

– Выявление и развитие способностей и возможностей;

– Обучение общетрудовым приемам по выбранной специальности и привитие соответствующих трудовых навыков;

* **Корешова Светлана Геннадьевна** — директор МОУ Ярославской области Рыбинская школа № 13», г. Рыбинск

– Воспитание у учащихся положительного отношения к труду;
– Формирование коммуникативных умений [3,4].

Сам процесс профессионально-трудового обучения — это целостное педагогическое явление. Все его компоненты тесно взаимосвязаны друг с другом: цели обучения воплощены в содержание обучения, которое определяет его методы, формы и средства. Процесс трудового обучения носит этапный характер. *Первый этап обучения — ручной труд* реализуется в 1-4-х классах. Этот этап направлен на формирование у учащихся начальных классов первоначального трудового опыта. Дети работают с бумагой, пластилином, проволокой, тканью, нитками, клеем, природными материалами

Здесь проводится первоначальный мониторинг индивидуальных трудовых возможностей ребенка: мониторинг необходим для определения профиля обучения в 5-9 классах, а так же определяет необходимость индивидуального маршрута трудового обучения. Все обучающиеся проходят дополнительное обследование у врача-психиатра с целью получения или не получения допуска на уроки ПТО. Здесь начинается работа «трио» классный руководитель – учитель ПТО-психолог, которые вырабатывают систему работы с классом и с каждым ребенком отдельно. При необходимости привлекаются специалисты ПМПк.

Второй этап — профессионально-трудовое обучение — 5-7 классы. На данном этапе организуется профессиональное обучение по профилям в школьных мастерских, трудовая практика, профориентационная работа.

Мы реализовывали следующие профили обучения:

Столярное дело Изготовление: игрушек, детской мебели, ручек для инструментов, скамеек, полок, вешалок, кухонного инвентаря, подсвечников, шкатулок. Ремонт школьной мебели.

Швейное дело Изготовление швейных изделий (халат, платье, блузка, юбка, нательное, постельное, столовое белье).

Переплетно-картонажное дело изготовление: блокнотов, записных книжек, конвертов, пакетиков для семян. Декоративное цветоводство сбор и сортировка семян, выращивание и уход за декоративными растениями, размножение растений, оформление цветников.

На этом этапе осуществляется мониторинг индивидуальных трудовых возможностей:

- усвоение технико-технологических знаний
- целенаправленность и планирование
- формирование трудовых умений и навыков
- работоспособность.

В течение всего периода продолжается работа «трио» с целью диагностики успешности обучающихся, определения возможности продолжения обучения по профилю предотвращения переутомления, выявления актуального уровня трудовых действий, своевременного предотвращения переутомления, агрессивности. При необходимости организуется индивидуальное психологическое сопровождения ребенка.

Третий этап — профессионально-трудовое обучение — 8-9 классы.

На данном этапе проводится углубленная трудовая подготовка:

- подготовка обучающихся к работе по определенной профессии;
- мониторинг индивидуальных трудовых возможностей через систему ВШК,
- профессиональное самоопределение.

На данном этапе возрастает роль педагога-психолога, который проводит работу по профессиональному самоопределению, занятия, направленные на снятие эмоционального напряжения при подготовке к экзаменам.

Четвертый этап — профессионально-трудовое обучение — экзамен по изучаемому профилю обучения. Экзамен является заключительным этапом школьного обучения.

Особое внимание мы уделяем профориентационной работе. Но и она у нас имеет свою специфику. Главная задача в профориентационной работе в нашей школе – сориентировать учащихся в соответствии с их реальными возможностями на обучение по доступной им профессии.

Особенность профориентационной работы в нашей школе в адресной подготовке обучающихся к труду по определенной профессии с ориентацией на наличие мест в колледжах, а также на рабочие места в регионе. Профориентационная работа ведется с начальной школы и до 9-го класса включая в себя деятельность на уроках, а так же во внеучебное время, причем мы вовлекаем в нее родителей (законных представителей) обучающихся.

Таким образом, в профориентационной работе выделяются несколько блоков:

1) медицинский блок
2) психофизиологический блок
3) психологический блок
4) педагогический блок
5) социальный блок

По таким же направлениям мы ведем и работу с родителями.

Большое внимание уделяется в школе внеурочной деятельности, не только в рамках кружковой работы, но и просто за рамками учебного времени. Как итог — результаты участие и победы наших учеников в различных мероприятиях:

– выставках декоративно-прикладного творчества (муниципальных, региональных, всероссийских),

– экологических проектах, таких как «Эколята», «Берегите птиц», «день земли»,

– программе «Ярмарка профессий»; проведение профориентационных экскурсий на предприятия города;

Особая наша гордость – региональные конкурсы профессионального мастерства «Юный столяр», «Юная швея», где наши ученики регулярно занимают призовые места. В 2018 году мы впервые участвовали в Ярославском чемпионате «Абилимпикс» и заняли 2 и 3 места. Все выше перечисленное создает условия для успешного освоения обучающимися выбранного профиля обуче-

ния, позволяет им получить начальное профессиональное образование по профессиям «швея», «рабочий по комплексному обслуживанию зданий и сооружений», «помощник автослесаря», «озеленитель», а в дальнейшем стать успешными на рабочем месте.

Литература

1. Закон об образовании РФ от 29.12.2012 273-ФЗ.
2. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).
3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2017. — 365 с.
4. Маллер, А. Р. Особые дети и проблемы толерантности [Текст] / А. Р. Маллер. — М.: В. Секачев, 2016. — 84 с.

Е. В. Коточигова, М. П. Лепешкова*

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ — КЛЮЧ К МАТЕМАТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Три года (2016 – 2018) мы проводили исследование по оценке качества образования с использованием международных шкал ECERC-R [3,2]. Как выяснилось, математика в сфере дошкольного образования оказалась одной из проблемных областей: по показателям «Использование речи для развития мыслительных навыков» и «Математика/счет» были получены результаты, находящиеся на уровне «минимально допустимый» (3 балла) и не достигают уровня «хорошо», соотвествующему 5 баллам (при максимальном значении «отлично» — 7 баллов). Ниже представим данные в таблице.

Таблица 1

Показатели качества среды дошкольных групп, обеспечивающей математическое развитие детей

Показатель шкалы ECERS-R	2016 г	2017 г	2018 г
17. Использование речи для развития мыслительных навыков	2,27	3,52	3,4
26. Математика/счет	3,4	3,56	3,8

* **Коточигова Елена Вадимовна** — кандидат психологических наук, зав. кафедрой дошкольного образования ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»
Лепешкова Мария Птровна — ассистент кафедры дошкольного образования ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

Можно сказать, что исследователи качества дошкольного образования испытали «ECERS – шок», поскольку «формирование элементарных математических представлений» традиционно считается хорошо разработанной областью образования дошкольников.

В статье мы постараемся выяснить основные причины сложившейся ситуации и обосновать шаги, призванные повысить уровень математического образования на этапе дошкольного детства.

Остановимся на 2 главных с нашей точки зрения составляющих:

– материалы и игровые пособия, развивающие математические способности;

– компетентность педагогов, умеющих работать в сфере развития математических способностей.

Когда речь идет о математическом развитии детей, важно помнить о такой составляющей, как развивающее пространство, где малыш может найти «вдохновители» математического интереса. В случае математического развития детей, огромное значение имеет большое количество разнокалиберных материалов, побуждающих к действию: ящик с пуговицами побуждает сортировать их, принесенные из леса шишки и камушки «предлагают» выложить орнамент. Опыт показывает, что обычные бытовые предметы для детей зачастую бывают интересней дорогих обучающих наглядных материалов. Предлагаемое ими поле для исследовательской деятельности куда общирнее. Немецкие ученые разработали концепцию «множества подобных предметов», которая говорит о том, что дети, свободно играя множеством одинаковых предметов «открывают» и «изобретают» математику. Это могут быть кучи деревянных кубиков, мешочек с монетками, коробка с бельевыми прищепками, палочками от мороженого и другое. Дети выкладывают орнаменты, строят конструкции, сортируют, ставят формы друг на друга, изобретают правила игры или ролевын игры. При этом они познают математические законы.

Оценивая качество образовательной среды в дошкольных организациях региона именно разнообразия материалов эксперты и не обнаружили. Не было наличия в группах от 3 до 5 материалов каждого вида (счет, измерение величин, сравнение количества, узнавание геометрических фигур и знакомство с цифрами). Следовательно, возникает логически обоснованный вывод, что с детьми занимаются путем механического повторения или в рабочих тетрадях. Зададимся вопросом: является ли подобная стратегия работы педагога соответствующей интересам и способностям дошкольников?

Важно также понимать, доступны ли эти материалы детям. Даже если сами материалы находились в групповом помещении, то в пределах десяти часой программы они должны быть в свободном доступе у детей больше трех часов, чего не обнаруживалось, поскольку жесткий режим работы группы не предоставлял детям такую возможность.

Мысль о том, что ребенок учиться через самостоятельное действие не нова и педагоги часто цитируют знаменитую фразу Марии Монтессори: «Помоги мне сделать это самому». Но на практике обнаруживается, что воспитатели, логопеды, психологи склонны вмешиваться в детскую деятельность, чтобы по-

править и подсказать решение. Мы не замечаем, что в этом случае процесс самообучения не сложился. Чтобы стать для ребенка наставником (а не обучающим) необходимо помнить о следующем.

Следовать за ребенком. В процессе развития важную роль играет отношение, что является основополагающем в этом процессе. Хорошими наставниками являются те взрослые, к которым ребенок привязан, с которыми он чувствует себя в безопасности. Сопровождающий следует за ребенком, идет его путями познания, за его интересами и задумками. Но как раз в теме с математикой это правило и не срабатывает, мы привыкли к четкому разделению ролей: с одной стороны – обучающий, ставящий задачи, с другой – обучаемый, обязанный по требованию получить правильный результат. Не скатиться к ориентации на «отличника» поможет как знание предмета (математика куда шире просто цифр!), так и установление доверительных отношений. Именно эти отношения позволят детям следовать своим путем познания, а сопровождающему, отслеживать интересы детей, их исследовательскую активность, открывать потенциальные способности к математике и поддерживать их.

Живые математические события случаются не только при выполнении заданий из пособий по формированию элементарных математических представлений. Дети встречаются с математикой, когда что-то строят, хотят поменять предметы местами или разделить по признакм – самая тяжелая тыква, самая быстрая бегунья; когда сравнивают обувь в поисках пары, свои части тела или описывают игровую площадку. Все это и многое другое и есть математические ситуации. Сопровождающие, которые наблюдают за детьми и умеют делать выводы из наблюдений, могут поддержать этот естественный процесс познания, моделируя ситуации, проживая которые ребенок может получить свой собственный математический опыт.

Самостоятельность мышления придает уму ловкость и гибкость.

Решить задачу стоит труда. Когда я не могу замнуть круг, так как последняя составляющая не подходит, когда строю пирамиду из кубиков, а верхущка не получается семмитричной, надо подумать и придумать другие варианты достижения цели. Это требует умственных усилий. Современные материалы, игрушки для детей ориентированы на то, что все должно быть сделано быстро, без усилий. А это порождает ленность в учении. Детям приходится учиться концентроровать внимание, терпеню и упорству.

Наша задача как наставников состоит в постоянной поддержке, побуждении и поощрении. Не в подсказке правильных решений или путей решения, чем мы процесс познания не «сокращаем», а ломаем. «Все, чему мы детей учим, они не могут открыть сами, а значит и не могут научиться по-настоящему» — писал Ж. Пиаже.

Обучающий диалог. У математики много больше общего с языком и умением им владеть, чем кажется на первый взгляд. Категоризация — одна из основополагающих позиций математического мышления. В этой серьезной работе — умение различать категории — важно речевое сопровождение взрослого. Речевое сопровождение не означает, что мы должны непрерывно сидеть рядом с ребенком, занятым своим делом. Это значит, что наставник должен с большой

заинтересованностью и уважением приглядеться к заняиям ребенка и вступить с ним в диалог, результатом которого должно получиться совместное обсуждение и обдумывание задач. Надо разговаривать конструктивно, заинтересованно, спрашивать, поддерживать, комментировать. Таким образом, с ребенком можно вступать в математический диалог. У математики есть свой язык, в процессе речевых реакций на полученнные результаты, вырабатывается обоюдопонятный язык для объяснения математических явлений.

Вопросы важнее ответов. В истинно математическом обучении ценится прежде всего мыслительный процесс, а не «правильный» ответ. Основой для математических «открытий» являются не пакеты решений, состоящие из заранее запланированных ходов, но из повседневных ситуаций. Как справедливо разделить горсть вишен, как построить крепкую башню, как нарисовать красивую треугольную крышу у дома? Дети ищут и находят свои решения, не всегда «стопроцентные» на взгляд взрослых. Смелость постановки вопросов, мыслительные усилия, напряженность поиска решений – именно это современный педагог дошкольного образования должен поощрять и поддерживать.

Нескучное повторение. С точки зрения психологии обучения, повторение не может быть скучным, наоборот, это путь высоких достижениеи. Мы должны дать детям время, пространство и материал, чтобы у них была возможность повторять и пробовать столько сколько надо.

Подведем итог. Уровень качества дошкольного образования зиждется на профессионализме педагогического состава. Наши исследования и практический опыт показывают, что воспитатели, которые хорошо понимают ценность работы по раннему формированию математических способностей, легко находят материалы и придумывают игры, постоянно побуждающие детей к соотвествующей деятельности [1]. Наставник хорошо знает, что он делает, а значит может:

– решать в соотвествии с ситуацией, о чем и как с ребенком поговорить или сделать;

– обустроить среду: подобрать побуждающие к активности материалы и предложить возможности для «открытий»; находить «математический потенциал» в повседневной жизни, играх, книжках;

– разрабатывать с ребенком следующие шаги в его открытиях, необходимые ему для продвижения вперед;

– оценить, когда конкретный ребенок нуждается в несколько большем внимании со стороны педагога.

Таким образом, можно утверждать, что ключ к успеху в построении качественного математического образования кроется в качестве педагогического процесса. Не в дорогом оборудовании, а в деятельности. (Это не значит, что педагога не надо обеспечивать материалами в разумных пределах). Это значит, что вкладывать надо в поддержку мотивации постоянно повышать свою компетентность: в курсы повышения квалификации, в сотрудничество (обмен современным опытом), в саморазвитие и образование.

Литература

1. Ермакова, Т. Н., Коточигова, Е. В., Надежина, М. А. Игры и игрушки для маленьких математиков [Текст]: практическое пособие / Т. Н. Ермакова, Е. В. Коточигова, М. А. Надежина. — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. — 44 с. — (Федеральные государственные образовательные стандарты).

2. Коточигова, Е. В. Как мы меняемся, работая по стандарту дошкольного образования. По результатам исследования «НИКО» — дошкольное образование, 2016 – 2017 гг / Обновление образовательной деятельности в контексте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Текст]: обобщение опыта работы муниципальных образований по вопросу реализации ФГОС ДО / под. общей ред. Е. В Коточиговой, Т. Н. Захаровой. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. — 157 с.

3. Хармс, Т., Клиффорд, Р. М., Крайер, Д. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. — М.: Национальное образование. 2016.

М. П. Кривунь, Н. В. Короткова*

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ДОСТУПНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Согласно Концепции развития математического образования в Российской Федерации «математика занимает особое место в науке, экономике и общественной жизни, являясь одной из важнейших составляющих мирового научно-технического прогресса» [1]. Стремительная математизация и информатизация многих сфер человеческой деятельности и в связи с этим возросшая в современном мире роль математических знаний, логического типа мышления, математической культуры требуют особого внимания к математическому образованию школьников [3].

В соответствии с социальными вызовами и ориентирами государственной политики с 2013 года в Ярославской области успешно реализуется региональный проект «Ярославская математическая школа», разработанный в целях повышения общего уровня математического образования и создания условий для сопровождения и поддержки обучающихся 5-11 классов с признаками математической одаренности.

* **Кривунь Мария Павловна** — руководитель отдела инновационных проектов ГОУ ДО Ярославской области «Ярославский региональный инновационно-образовательный центр «Новая школа», г. Ярославль

Короткова Наталья Владимировна — старший методист отдела инновационных проектов ГОУ ДО Ярославской области «Ярославский региональный инновационно-образовательный центр «Новая школа», г. Ярославль

За годы существования проекта сложилась система мер, направленных на включение одаренного ребенка в творческую математическую работу. Во-первых, разнообразные математические соревнования для различных категорий обучающихся. В Ярославской области накоплен многолетний опыт организации и проведения региональных мероприятий по математике (областная игра «Математический квадрат», ярославский областной турнир математических боев, региональная олимпиада школьников по математике и др.), позволяющих развивать познавательную активность и предметный интерес школьников разного уровня математической подготовки. Во-вторых, реализация дополнительных общеобразовательных программ – дополнительных общеразвивающих программ углубленного изучения математики в рамках деятельности математических объединений, являющихся одним из основных компонентов системы дополнительного математического образования в регионе.

Наиболее способные и высокомотивированные обучающиеся продолжают развивать свой потенциал в данной предметной области под руководством высококвалифицированных наставников ярославских вузов и других приглашенных специалистов в профильных образовательных лагерях, на учебно-тренировочных сборах, что впоследствии гарантирует высокую результативность участия ярославских школьников в математических состязаниях разного уровня.

Таким образом, в регионе создана система дополнительного математического образования, позволяющая достаточно эффективно решать актуальные образовательные задачи в области математики и обеспечивать развитие математически одаренных обучающихся 5-11 классов.

Однако следует отметить, что в системе российского образования в последнее время отчетливо наблюдается тенденция все более раннего привлечения детей к дополнительным занятиям математикой. Основная сложность здесь заключается в выборе формы организации образовательной деятельности с младшими школьниками, так как ранняя матемизация имеет свои побочные эффекты. Математика является одним из самых трудных предметов для большинства школьников младших классов: для освоения математических знаний необходимы способности к сравнению, логике, объединению и т.п., слабо развитые у детей данной возрастной категории; требуются усидчивость и умение долгое время заниматься однообразной работой. В связи с этим активное погружение обучающихся младших классов в математическую деятельность ведет к пресыщению математикой уже к средней школе. А к старшим классам, когда потенциально есть возможность заниматься трудными разделами математики и готовиться к профессиональной математической деятельности, обучающиеся, получившие чрезмерную нагрузку в начальной школе, вообще теряют интерес к систематическим дополнительным занятиям [2].

Возможным разумным компромиссным решением, позволяющим заинтересованным младшим школьникам сделать первые шаги в мир большой математики, но при этом педагогам не перегрузить их интенсивными «взрослыми» тренировками, является проведение командных и личных математических соревнований. Решение математических заданий в ходе предметного состязания

школьников не только выступает нестандартной формой контроля образовательных результатов, но и способствует обеспечению большого количества разнообразных педагогических, воспитательных, общекультурных задач [2].

Данный вид деятельности в соответствии с возрастными особенностями представленной категории обучающихся следует организовывать в игровой форме. Участие обучающихся в математических играх положительно сказывается на популяризации математических и естественнонаучных знаний, стимулирует активную предметную деятельность. В процессе игры ребенок наблюдает, оценивает, сопоставляет, классифицирует предметы по признакам, анализирует, делает выводы. В результате его интерес к обучению усиливается, повышается умственная активность, формируется привычка к интенсивной интеллектуальной работе, воспитывается культура получения знаний. Систематическая организация и проведение циклов математических игр для обучающихся младших классов способствуют закреплению, углублению и расширению предметных знаний, умений и навыков, позволяют развивать математический кругозор, критическое мышление, исследовательские компетенции, стимулируют познавательные процессы (восприятие, слуховое и зрительное внимание, наблюдательность, запоминание и т.д.).

Для решения данной задачи и в целях расширения возрастных границ участников проекта «Ярославская математическая школа» в процессе сетевого взаимодействия специалистов федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» (далее — ФГБОУ ВО ЯрГУ им. П. Г. Демидова) и государственного образовательного учреждения дополнительного образования Ярославской области «Ярославский региональный инновационно-образовательный центр «Новая школа» (далее — ГОУ ДО ЯО ЯРИОЦ «Новая школа») был разработан методический комплект по организации внеурочной деятельности и дополнительного образования по математике «Математические соревнования для обучающихся 4-х классов» [2].

Создание методического комплекта по организации внеурочной деятельности и дополнительного образования по математике призвано помочь педагогам, использующим в образовательной деятельности игровые формы работы. В пособии представлены все необходимые материалы (правила, задания с ответами, критерии их оценивания и т.д.), разработанные с учетом возрастных особенностей обучающихся начальной школы, для организации и проведения нескольких несложных математических игр: математическое домино, математическая абака или математический квадрат, математические крестики-нолики и математический лабиринт.

Проведение цикла математических состязаний для обучающихся данной возрастной категории позволяет добиваться следующих образовательных результатов:

- повышение интереса детей к изучению математики;
- закрепление, углубление и расширение знаний и умений по математике;
- развитие математического кругозора, мышления, исследовательских умений обучающихся;

– стимулирование развития познавательной сферы школьников (восприятия, слухового и зрительного внимания, наблюдательности, памяти, логического мышления).

Для внедрения разработанного методического комплекта в деятельность образовательных организациях Ярославской области был организован цикл обучающих семинаров для студентов и педагогов государственного профессионального образовательного автономного учреждения Ярославской области Ярославского педагогического колледжа с целью последующего проведения студентами математических соревнований для школьников в рамках педагогической практики. Научное обеспечение подготовки и проведения семинаров осуществлял ФГБОУ ВО ЯрГУ им. П.Г. Демидова, методическое и организационное — ГОУ ДО ЯО ЯРИОЦ «Новая школа». Пробные игры проходили с начала 2019 года в двух образовательных организациях города Ярославля: МОУ «Средняя школа № 25 имени Александра Сивагина», ГОБУ ЯО «Ярославская школа-интернат № 6».

Несмотря на высокую сложность математических задач, игры вызвали повышенный интерес и обучающихся, и их педагогов, что свидетельствует о востребованности математических соревнований как формы дополнительного математического образования для детей данной возрастной категории и средства повышения доступности качественной математической подготовки младших школьников.

Литература

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/#review. (Дата обращения: 16.04.2019).

2. Математические соревнования для обучающихся 4-х классов: методический комплект по организации внеурочной деятельности и дополнительного образования по математике [Текст] / Ю. В. Богомолов, Н. В. Короткова, М. П. Кривунь, Е. Н. Максимова. — Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2018. — 70 с.

3. Ярославская математическая школа как модель выявления, сопровождения и развития детей с признаками математической одаренности [Текст]: методическое пособие / Ю. В. Богомолов, М. Д. Власова, М. П. Кривунь, И. С. Леонова; под общ. ред. А В. Золотаревой. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. — 89 с. – (Обновление содержания и технологий дополнительного образования детей).

*М. П. Кривунь**

ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Глобальные преобразования, которые происходят в образе жизни всего современного общества, перемены в политическом, экономическом, социальном, культурном миропорядке обусловили трансформацию представлений о человеке XXI века. Сегодня важнейшими качествами личности становятся инициативность, активность, предприимчивость, способность нешаблонно мыслить, осуществлять творческую деятельность, генерировать идеи. При этом чрезвычайно востребованы люди с высоким уровнем самосознания, занимающие субъектную позицию по отношению к собственной жизни и окружающей действительности, готовые нести личную и социальную ответственность за свои действия.

Значительная роль в процессе становления гражданина нового типа отводится образованию, осуществляющему воспитание и развитие подрастающего поколения. Являясь фундаментальным условием реализации всех основных прав и свобод человека, образование выступает гарантом эффективной социализации личности в постоянно изменяющихся реалиях современного мира. В связи с этим перед образованием стоит задача не только передачи знаний, системы представлений, но и формирования компетенций, обеспечивающих продуктивность жизнедеятельности субъекта в новых социально-экономических условиях.

Для этого очень важно в массовой образовательной практике содействовать личностному самоосознанию и самоопределению школьников, их учебной активности и самостоятельности, потребности в самореализации, готовности к постановке целей своего образования и осуществлению ответственного выбора траекторий собственного развития.

На наш взгляд, в современном образовательном пространстве наибольшие перспективы в решении данных задач имеет практика тьюторского сопровождения. Тьюторство – это особая культура педагогической деятельности, которая сформировалась в контексте антропологических и гуманистических идей, в рамках линии индивидуального образования. В ситуации тьюторского сопровождения педагогический фокус направлен на самого ребенка, его образовательные интересы, жизненные потребности. Во взаимодействии с педагогом-тьютором обучающийся самостоятельно определяет направления своего образовательного движения, его содержательное наполнение, приемлемые для себя способы учебной работы [2].

Тьюторская деятельность является одной из эффективных практик индивидуализации образования и представляет собой общепедагогическую техноло-

* **Кривунь Мария Павловна** — руководитель отдела инновационных проектов ГОУ ДО Ярославской области «Ярославский региональный инновационно-образовательный центр «Новая школа», г. Ярославль

гию субъектно-ориентированного типа педагогического процесса, обеспечивающую актуализацию личностного смысла образования и формирование у школьников опыта самодеятельности и самостроительства [5].

Знакомство с передовым опытом тьюторства в нашей стране позволило выявить существующие практики тьюторского сопровождения обучающихся и определить условия и средства, необходимые для разворачивания тьюторской деятельности [4]. В результате их анализа, систематизации и обобщения творческой группой педагогических работников государственного образовательного учреждения дополнительного образования Ярославской области «Ярославский региональный инновационно-образовательный центр «Новая школа» был разработан авторский инновационно-образовательный проект «Траектория мечты»: тьюторское сопровождение одаренных школьников в процессе личностно-профессионального самоопределения [1].

В качестве базового принципа построения проекта был определен тезис о том, что тьюторское сопровождение должно представлять собой организацию такого образовательного движения обучающихся, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении достижений прошлого и настоящего с интересами и устремлениями будущего [3]. В связи с этим было определено, что в образовательном процессе проекта «Траектория мечты» ведущая роль должна принадлежать не освоению предметного содержания, а образовательной рефлексии школьников относительно разворачивающейся учебной ситуации и индивидуальной образовательной деятельности в ней. Ключевая проектная идея состояла в том, чтобы, погружаясь в разнообразные образовательные события, обучающиеся получали новый образовательный опыт, отличный от привычных для них способов и форм учебной деятельности, опыт, способствующий формированию и развитию субъектной позиции, проявлению самостоятельности и образовательной активности, а затем через рефлексию этого опыта фокусировались на осознании самих себя, своего индивидуального образовательного движения, своих личностных смыслов, мотивов и потребностей в обучении. В результате участия в новом образовательном проекте школьники должны лучше узнать самих себя, по-новому посмотреть на свое образование, его ориентиры, приоритеты, направления развития, ресурсы и дефициты, раскрыть свои способности [1].

Реализация инновационного образовательного проекта «Траектория мечты» началась в октябре 2017 года. По замыслу разработчиков проект был ориентирован на обучающихся 7-8-х классов с высоким уровнем академической успеваемости, проявляющих интерес к интеллектуальной деятельности, мотивированных на углубленное изучение отдельных предметов в рамках дополнительного образования и участие в различных предметных олимпиадах и конкурсах для одаренных детей, но испытывающих затруднение в личностно-профессиональном самоопределении и выборе конкретного предметного профиля. В апробации проектного замысла в 2017/2018 учебном году приняли участие 32 школьника из 10 образовательных организаций Ярославля: 20 семиклассников и 12 восьмиклассников. В 2018/2019 учебном году целевая аудито-

рия проекта претерпела изменения — к участию в проекте были приглашены 37 обучающихся 7-х классов из 15 ярославских школ.

В соответствии с ключевой проектной идеей была определена образовательная программа проекта «Траектория мечты», которая включала несколько смысловых блоков, состоящих из разнообразных образовательных событий.

1. Однодневные образовательные сессии, в рамках которых организуются образовательные интенсивы с погружением в определенную проблематику (установочная сессия, образовательная сессия, рефлексивная сессия, проектная сессия и т.д.).

2. Предметные мастер-классы, разработанные на основе дополнительных общеобразовательных программ – дополнительных общеразвивающих программ углубленного изучения отдельных учебных предметов и олимпиадной подготовки. Участие в мастер-классах позволяет школьникам в деятельностно-практическом режиме узнать об особенностях и специфике интеллектуального творчества в определенных областях знания, составить представления о ресурсах региональной системы дополнительного образования относительно своих учебных интересов и устремлений.

3. Образовательные экскурсии, которые проводятся в целях знакомства обучающихся с различными профессиональными средами (театральное закулисье, фармацевтическая лаборатория, производственный цех, бизнес-центр и т.д.) и расширения границ личных профессиональных ориентаций.

4. Учебные тьюторские семинары «Жизненные навыки», не имеющие определенной предметной направленности, а ориентированные на развитие у школьников разнообразных личностных и метапредметных компетенций, таких как умение эффективно планировать время, распределять учебную нагрузку, организовывать индивидуальную образовательную деятельность, выстраивать продуктивную коммуникацию, анализировать жизненные ситуации и их социальный контекст, навыки самопрезентации и т.д.

5. Групповые тьюториалы, направленные на рефлексию нового учебного опыта и его места в индивидуальном образовательном движении.

6. Индивидуальные тьюторские консультации, обеспечивающие более глубокую и детальную проработку каждым участником проекта личных образовательных потребностей и затруднений.

7. Выполнение обучающимися индивидуальных образовательных проектов в рамках своих интересов и публичное представление результатов самостоятельной учебной пробы.

Все образовательные события проекта «Траектория мечты» реализуются при непосредственном участии педагогов-тьюторов, которые если не обеспечивают проведение самих мероприятий, то занимают позицию активного наблюдателя, фиксирующего особенности индивидуальной учебной деятельности школьников, их продвижения, образовательные приращения в целях получения объективных фактов для разворачивания последующей рефлексии.

Для обеспечения целостности образовательного процесса, разворачивающегося в ходе проекта, а также организации индивидуального образовательного движения каждого обучающегося был разработан персональный навигатор

«Траектория мечты» — рабочая тетрадь участника проекта. Задания персонального навигатора помогают школьникам осуществлять рефлексивную деятельность, позволяют вести дневниковые записи и фиксировать индивидуальные смысловые акценты своего образования, отслеживать траекторию личностных изменений.

Таким образом, тьюторское сопровождение выступает основополагающей технологией реализации инновационного образовательного проекта «Траектория мечты», направленного на формирование субъектной позиции школьников, объективацию их индивидуальных образовательных потребностей, стимулирование учебной активности и самостоятельности.

В 2018 году инновационный образовательный проект «Траектория мечты»: тьюторское сопровождение одаренных школьников в процессе личностно-профессионального самоопределения» Ярославского регионального инновационно-образовательного центра «Новая школа» вошел в «Топ – 100» — лучшие региональные практики Проекта «Вектор «Детство – 2018» Уполномоченного при Президенте РФ по правам ребенка.

Литература

1. Инновационный образовательный проект тьюторского сопровождения одаренных школьников «Траектория мечты» [Электронный ресурс]: официальный сайт ГОУ ДО ЯО ЯРИОЦ «Новая школа». — Режим доступа: http://newschool.yar.ru/14-proekty/1040-traektoriya-mechty.)Дата обращения: 20.04.2019).

2. Байбородова, Л. В., Артемьева, Л. Н., Кривунь, М. П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза [Текст]: монография / Л. В. Байбородова, Л. Н. Артемьева, М. П. Кривунь. — Ярославль: РИО ЯГПУ, Изд-во «Канцлер», 2014. — 206 с.

3. Ковалева, Т. М., Кобыща, Е. И., Попова (Смолик), С. Ю., Теров, А. А., Чередилина, М. Ю. Профессия «тьютор» [Текст] / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров. — М.-Тверь: «СФК-офис», 2012. — 246 с.

4. Межрегиональная тьюторская ассоциация [Электронный ресурс]: официальный сайт. — Режим доступа: https://thetutor.ru (Дата обращения: 20.04.2019).

5. Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы [Текст]: монография / под ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина. — Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. — 453 с.

*Н.В. Крюковская**

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обучение на начальном этапе закладывает основы для дальнейшего обучения и социализации в обществе. Знания и умения, получаемые учащимися в данный период, должны быть прочными и систематизированными, пригодными для решения практических задач. Особую значимость формирование знаний и умений приобретает у учащихся с нарушениями развития в условиях инклюзивного образования.

Инклюзивное образование представляет собой процесс обучения и воспитания, который подразумевает доступность образования для всех обучающихся, ориентирован на учет их индивидуальных потребностей, в связи с чем обеспечивает доступ к образованию для учащихся с нарушениями развития. Обучаясь с учащимися с нормальным развитием по одной программе и находясь в одинаковых образовательных условиях, учащиеся с нарушениями развития будут испытывать трудности, если не будут учитываться закономерности их психического развития, имеющиеся нарушения и потенциальные возможности. В связи с этим большое значение в условиях инклюзивного образования приобретает реализация уровневого подхода к построению процесса обучения.

Учащиеся с задержкой психического развития характеризуются замедленностью и истощаемостью познавательной деятельности в целом, несформированностью мыслительных процессов, непроизвольностью внимания, трудностями самостоятельного выполнения предлагаемых заданий. Это обусловливает трудности при усвоении математических знаний и умений и приводит к необходимости организации образовательного пространства с учетом имеющихся проявлений психофизического развития данной категории учащихся. В условиях инклюзивного образования данная проблема приобретает особую актуальность в связи с созданием единого образовательного пространства для учащихся с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников.

Цель данной статьи — изложить аспекты реализации дифференцированного содержания обучения математике учащихся с задержкой психического развития в условиях инклюзивного обучения на I ступени общего среднего образования.

Проблеме уровневого образования в условиях нормального развития уделяли внимание многие исследователи. В частности, А. А. Столяр [4] выделяет три уровня усвоения учебного материала: воспроизведение, понимание и перенос. Уровень воспроизведения характеризует способность учащихся выполнять задания, аналогичные предъявленному образцу и ранее выполняемому заданию.

---

* **Крюковская Наталья Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики специального образования Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

При этом достаточно знать последовательность действий, требуемый алгоритм или определение. Данный уровень не предполагает самостоятельности мышления учащихся, выбора того объема знаний, который необходим для решения определенного задания. Уровень понимания обеспечивает решение заданий, которые не могут быть решены только на основе знания алгоритма. Для получения результата нужно изменить задание, приведя его к знакомой форме и используя для этого знания, умения и навыки, приобретенные ранее. В этом случае у учащихся формируется умение анализировать само задание, устанавливать связи между его отдельными элементами и использовать усвоенные знания для нахождения решения. Уровень переноса характеризует возможности учащегося решать нестандартные ситуации на основе усвоения самого принципа решения определенного рода задач. Для получения результата необходимо не просто подобрать нужные знания, а комбинировать полученные знания между собой.

В условиях обучения, когда все учащиеся характеризуются примерно одинаковыми возможностями и уровнем обученности, результативность может быть проанализирована на основе выделения следующих уровней усвоения учебного материала: представление (узнаванием), понимание (осмысление), применение (по образцу, алгоритму и т. д.); творчество (перенос опыта) [1]. По мнению Ю. И. Семеновой [3], многоуровневое обучения позволяет развивать активность учащихся, формирует у них познавательную мотивацию, способствует формированию личностных качеств, таких как ответственность, самостоятельность, желание достигать конечного результата деятельности.

Однако представленные выше уровни усвоения знаний, которые используются для оценивания знаний обучающихся, могут применяться лишь для процесса обучения примерно равных по своим возможностям детей, т. е. в условиях обучения учащихся с нормальным развитием. В ситуации же инклюзивного обучения, где обучаются дети, разные по показателям познавательной деятельности и личности, с разными образовательными потребностями, использование данных уровней невозможно. Это связано с трудностями выработки единых критериев для оценки успешности обучения на каждом уровне учащихся с нормальным развитием и учащихся с нарушениями развития. Поэтому возникает необходимость использования индивидуально-дифференцированного подхода к содержанию образования как основы реализации многоуровневого обучения. При этом для каждого обучающегося доступным будет являться тот объем материала, который он сможет усвоить с учетом имеющихся нарушений и потенциальных возможностей.

В исследованиях Е. С. Полат отмечается, что многоуровневое обучение представляет собой такую организацию учебного процесса, при которой каждый учащийся имеет возможность овладевать учебным материалом на разном уровне, но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей. При этом критериями оценки деятельности учащегося являются его усилия по овладению этим материалом и творческому его применению [2].

Реализация многоуровневого обучения в условиях инклюзивного образования возможна в виде разработки дифференцированного содержания, при ко-

тором по учебному предмету определяется базовый уровень, доступный для усвоения при самых низких показателях познавательного развития и обучаемости, и надстраивающиеся над ним более сложные уровни, заканчивая творческим уровнем, доступным нормально развивающимся учащимся с высокими показателями мыслительной деятельности.

Определение дифференцированного содержания осуществляется с учетом принципов спирали и преемственности. Принцип спирали означает, что на каждом новом этапе обучения при изучении одной и той же темы происходит ее усложнение и расширение. Принцип преемственности реализуется на вертикальном и горизонтальном уровнях. Вертикальный уровень преемственности означает, что на каждом новом этапе обучения глубина материала определяется, исходя из уже усвоенного объема знаний и умений по конкретной теме. Учащиеся овладевают более глубоким содержанием материала, но при этом максимально используют материал по данному вопросу, изученный и усвоенный ранее. Горизонтальный уровень преемственности определяется, исходя из уровня сформированности познавательной деятельности учащихся, их потенциальных возможностей и уровня обученности. Данный уровень предполагает усложнение материала учебной программы на одном этапе обучения, начиная с базового уровня и заканчивая творческим уровнем.

В данной статье мы остановимся на аспектах реализации дифференцированного содержания процесса обучения математике учащихся с задержкой психического развития в условиях инклюзивного обучения на I ступени общего среднего образования.

Процесс усвоения математических знаний и умений характеризуется определенными сложностями для учащихся с задержкой психического развития. Это обусловлено несформированностью познавательных процессов, обеспечивающих формирование математических представлений: пространственных представлений, мыслительных процессов, памяти. Память учащихся носит в большей степени механический характер в связи с трудностями анализа материала и выделения в нем причинно-следственных связей. Пространственные представления к началу обучения в школе не сформированы в полном объеме. Учащиеся испытывают затруднения при определении направлений «право – лево», при ориентировке на плоскости и определении взаимного расположения предметов в пространстве. Низкий уровень мыслительных операций, особенно обобщения, создает неполноценную основу для понимания принципа выполнения сложных видов деятельности и переноса их в измененные условия. В силу перечисленных особенностей учащиеся с задержкой психического развития оказываются не готовы в полной мере к обучению в школе в условиях инклюзивного образования, что требует определения содержания образования с учетом имеющихся проявлений познавательного и личностного развития.

Для определения содержания учебной программы по математике для учащихся с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования необходимо знать объем математических знаний и умений по итогам дошкольного образования, а также сформированность познавательных процессов, в частности мышления, которое в большей степени обеспечивает усвоение

материала математического содержания. Особые требования предъявляются к составлению многоуровневой программы в I классе, которая представляет собой основу для определения дифференцированного содержания на последующих этапах обучения на I ступени общего среднего образования.

Проведенное нами исследование показало, что к концу обучения в I классе у учащихся с задержкой психического развития отмечается недостаточное усвоение материала по математике, предлагаемого с учетом содержания учебной программы. У 41 % учащихся отмечается средний уровень, у 25 % — низкий, у 17 % — уровень ниже среднего и у 17 % — уровень сформированности математических знаний и умений выше среднего. Данные результаты позволяют говорить о необходимости разработки дифференцированного содержания учебной программы по математике с учетом уровня развития познавательной деятельности, обученности и потенциальных возможностей учащихся данной категории.

Кроме этого у учащихся отмечается разный уровень сформированности мышления, в соответствии с чем можно выделить три основные группы, которые могут быть положены в основу определения дифференцированного содержания учебной программы.

Первая группа учащихся характеризуется сформированным наглядно-образным мышлением. Обучающиеся выполняют задания, представленные в образном плане; анализируют условия арифметической задачи, однако испытывают трудности при установлении причинно-следственных связей; способны моделировать ситуацию. В отдельных случаях при усложнении задания нуждаются в активизирующей помощи педагога. Содержание материала для данной группы учащихся будет характеризоваться незначительными отличиями от содержания программы для нормально развивающихся сверстников.

У второй группы учащихся наглядно-действенное мышление преобладает; использование наглядно-образного мышления возможно с помощью в форме активизации внимания и наводящих вопросов. В знакомой ситуации обучающиеся способны самостоятельно выполнять счетную деятельность и решать арифметические задачи. При изменении условий требуется помощь в виде наводящих вопросов. Усложнение материала необходимо планировать через более длительные промежутки времени, чем у учащихся первой группы, так как темп обучения замедленный, для анализа и усвоения материала требуется больше времени.

У учащихся третьей группы преобладает наглядно-действенное мышление; использование наглядно-образного мышления возможно с помощью в форме показа способа выполнения задания. Данные учащиеся будут характеризоваться способностью усваивать на начальных этапах обучения только базовый уровень дифференцированного содержания. Показ способа деятельности оказывает помощь учащимся только при несложных видах заданий. При усложнении задания его выполнение возможно только с опорой на наглядно-действенное мышление, т. е. при совместном с педагогом действии.

Учет представленных результатов позволит определить дифференцированное содержание материала по математике для учащихся с задержкой психи-

ческого развития в I классе. Последующее усложнение материала необходимо планировать с учетом сформированности мыслительной деятельности, обеспечивающей анализ и понимание материала, а также темп его усвоения. Обучение математике с опорой на дифференцированное содержание позволит сделать образовательный процесс успешным для учащихся и подготовить их к решению задач социального характера.

Литература

1. Калицкий, Э. М. Разработка средств контроля учебной деятельности [Текст] : метод. рекомендации / Э. М. Калицкий, М. В. Ильин, Н. Н. Сикорская. – изд 2-е, стереотип. — Минск : РИПО, 2006. — 48 с.
2. Полат, Е. С. Разноуровневое обучение [Текст] / Е. С. Полат // Иностр. языки в школе. — 2000. — № 6. — С. 6–11.
3. Семенова, Ю. И. Многоуровневое обучение как эффективная модель организации обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/003-14.pdf. (Дата обращения: 07.08.2018).
4. Столяр, А. А. Педагогика математики [Текст] / А. А. Столяр. — Минск : Высшая школа, 1986. — 414 с.

И. Э. Кулакова, С. К. Смирнова*

«ДЕНЬ ЕДИНОГО ТЕКСТА» КАК СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Сегодня федеральные государственные образовательные стандарты определяют смысловое чтение как метапредметный результат. Для учителей русского языка работа с текстом относится к предметным умениям. Чтобы актуализировать метапредметную функцию русского языка, повысить мотивацию к его изучению, необходимо на уровне образовательной организации продумать такую систему мероприятий, благодаря которой ученики смогли бы увидеть значимость русского языка. Одним из таких мероприятий может стать День единого текста**.**

Всем известно, что одним из основных требований ФГОС ООО является формирование и развитие у учащихся основ читательской компетенции. Причём, эта проблема касается практически всех предметов. Ни для кого не секрет, что работе с текстовой информацией на предметах естественно-математического цикла педагогики уделяют по мере необходимости. Однако говорить о целенаправленной и систематической работе с текстом на уроках, кроме уроков русского языка и литературы, не приходится. Поэтому задача

* **Кулакова Ирина Эдуардовна —** директор МОУ «Левобережная средняя школа города Тутаева», Ярославская область
Смирнова Светлана Константиновна — учитель МОУ «Левобережная средняя школа города Тутаева», Ярославская область

подготовки выпускника, свободно владеющего умением интерпретировать полученную информацию, оценивать её и использовать в своей деятельности, не только речевой, целиком и полностью ложится на плечи учителей русского языка и литературы. Решение проблемы низкого уровня читательской грамотности у учащихся основной школы должно выполняться объединёнными усилиями практически всех учителей – предметников. Мы нашли свою стратегию, которая позволила объединить педагогов разных учебных предметов.

В своей работе мы опирались на учебно-методическое пособие Киселевой Н. В. [1]. Наши материалы были представлены на Всероссийской научно-практической конференции «Формирование функциональной грамотности обучающихся в процессе изучения русского языка и литературы» в г. Тула [2]

В 7 классе в качестве единого текста был взят «Эти удивительные пчелы». Приведем примеры вопросов, которые предлагались ученикам для обсуждения на уроке русского языка и физики по данном тексту.

На уроке русского языка:

– Почему пчелиный воск — удивительный материал?

– Как вы относитесь к решению пчёл строить именно шестигранные ячейки?

– Что было бы, если бы люди не знали о пользе мёда?

На уроке физики:

– Во время полета пчела может нести груз ¾ своего веса — это 75 мг. Обратить внимание на эту фразу. Корректно ли она составлена с точки зрения физики?

– Поставьте вопрос к предложению «При хорошей погоде пчелы за 1 день могут собрать 10-12 кг нектара».

– «Чем дальше улетает пчела, тем меньше нектара». Как вы это понимаете? Решаем задачу: На 3 км расходует 70 % нектара. Сможет ли вернуться пчела, если улетит на 5 км от улья?

– Составьте вопросы к фразе «пчелы трудятся с 4 утра до 21.30. Полет пчелы может длиться от 8 мин до 2 часов». Как вы думаете, собирают ли пчелы нектар ночью?

– Объясните фразу «Пчела, летя до поля, взмахнула 30000 раз, а летя до улья, – 25000». Почему разное количество взмахов? На каком расстоянии находилась пчела от улья?

– Пчела собирает нектар хоботком. О какой физической величине можно говорить в данном случае?

– Почему пчела погибает, укусив животное или человека?

– Почему пчелы строят соты в виде шестигранников?

На уроке географии ученики находили в тексте фрагменты, связанные с географией. Зачитывали их. Отвечали на вопросы: «В каких отраслях промышленности используется продукция пчел в качестве сырья? На каких материках, в какой их части, почему размещаются пчелы?» и т.п.

В качестве завершающего этапа Дня единого текста стала диагностическая работа, имеющая своей целью определение уровня сформированности чи-

тательских умений как наиболее важных составляющих метапредметных результатов обучения у учащихся 7-х классов. Работа представляла собой один вариант, включающий 9 заданий различного типа: задания с выбором единственного верного ответа из четырёх предложенных; задание с кратким ответом; задание с развёрнутым ответом (ученикам был предложен еще один текст, но про ос, они должны были сопоставить два текста, найти общее и различие). Задания были направлены на проверку сформированности у учеников следующих умений:

– определять основную и второстепенную информацию (определять основную тему текста);
– истолковывать значения слов и смысл фраз, используя содержание текста;
– ориентироваться в содержании текста, отвечать на вопросы, используя явно заданную информацию;
– создавать модель задачной ситуации, отделяя главные элементы условия от второстепенных;
– осуществлять поиск информации;
– делать вывод на основе прочитанного текста;
– определять примерное содержание незнакомой книги по названию;
– устанавливать последовательность событий (составление простого плана);
– выявлять черты сходства и различия, осуществлять сравнение.

Спецификация работы определяла критерии оценки всех заданий.

Особо хочется остановиться на Дне единого текста в 9-х классах, проведённом 25-го января 2018г. Текст о хлебе был предложен учащимся для работы на таких предметах, как русский язык, биология, география, искусство. Итоговой формой работы в рамках ДЕТ было выбрано устное собеседование. Оно проводилось после урока искусства, на котором основное внимание было уделено анализу произведений искусства (а одно из заданий итогового собеседования — описание фотографии).

На сегодняшний день всем известно, что итоговое собеседование по русскому языку вводится в рамках реализации Концепции преподавания русского языка и литературы для проверки навыков устной речи у школьников, причём оно направлено на проверку спонтанной устной речи учащихся. Однако без понимания и освоения содержания информации в тексте невозможна продуктивная работа с ним. Кроме того, интенсивная работа с текстом любого предметного содержания в таких направлениях, как чтение текста вслух, его пересказ, монологическое высказывание, ответы на вопросы (диалог), безусловно, представляет собой серьёзную подготовку выпускников 9-х классов к сдаче итогового устного собеседования. В качестве проверки устных речевых навыков у учеников в День единого текста была предложена диагностическая работа в форме итогового устного собеседования, приближенная к федеральным требованиям. Она состояла из трёх заданий:

– чтение текста вслух, причём текст подбирался с учётом тематического содержания предыдущего текста;

– монологическое высказывание;

– диалог.

На собеседование приглашались к одному учителю сразу два ученика, один из которых начинал читать текст до половины (текст был большим по количеству слов), а другой слушал и оценивал товарища. Таким образом, оценка выполнения заданий итогового устного собеседования учащимися шла как педагогом, так и учеником (взаимооценка).

По признанию всех педагогов школы (в Дне единого текста участвовало 18 учителей из 32), использование такой стратегии по формированию читательской компетенции позволило достичь желаемой цели. Анализ результатов диагностической работы показал определённый уровень сформированности читательских умений учеников. По оценкам педагогов, половина учеников справились с чтением вслух, однако 27,3 % учащихся попали в категорию не справившихся с этим заданием. Лучшим показателем справляемости стал диалог (ответы на заданные вопросы) — 8 % справившихся, худшим — монологическое высказывание — 33,4% справившихся. Учащиеся 9-х классов испытывают серьёзные затруднения в грамотном и выразительном чтении вслух, в передаче информации в форме устного высказывания. Предстоит серьёзная работа в этом направлении всем учителям-предметникам.

День единого текста, в который включается вся образовательная организация, создаёт условия для формирования и развития читательской компетентности школьника.

Литература

1. Киселева, Н. В. Смысловое чтение. День единого текста: подходы к разработке, организации и проведению [Тест]: учебно-методическое пособие / Н. В. Киселева. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. — 65 с.

2. Смирнова, С. К. Реализация проекта «День единого текста» в Левобережной средней школе г. Тутаева [Текст] / С. К. Смирнова // Формирование функциональной грамотности обучающихся в процессе изучения русского языка и литературы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Сост. Г. В. Токарев. — Тула, 2018. — 124 с.

*Е. В. Кунгурцева , В. Ф.Шакирова**

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

По данным медицинской статистики, количество дошкольников с хроническими заболеваниями увеличивается с каждым годом. В школу поступает только несколько процентов абсолютно здоровых первоклассников.

Несмотря на тенденцию возрождения в российских семьях здорового образа жизни, активную его пропаганду в средствах массовой информации, большинство родителей не заботятся в должной мере о здоровье своего ребенка, не прививают ему любви к окружающим его людям, природе и самому себе. Поэтому педагоги, работающие с детьми дошкольного возраста, должны комплексно решать задачи физического, интеллектуального, эмоционального и личностного развития ребенка, активно внедряя в этот процесс наиболее эффективные технологии здоровьесбережения.

Оздоровительная работа в дополнительном образовании считается новым направлением в воспитании дошкольников. Наряду с образовательными и воспитательными задачами, необходимо решать и оздоровительные, такие как:

1. Сохранять и укреплять физическое и психическое здоровье.
2. Создавать условия, обеспечивающие эмоциональное благополучие каждого ребенка.
3. С помощью здоровьесберегающих технологий повышать адаптивные возможности детского организма (активизировать защитные свойства, устойчивость к заболеваниям).
4. Формировать правильную осанку, гигиенические навыки.

Работа по сохранению здоровья дошкольников в ЦДТ «Азино» — это организованный педагогический процесс, направленный на развитие музыкальных и творческих способностей детей, сохранение и укрепление их психофизического здоровья с целью формирования полноценной личности ребенка.

Применение здоровьесберегающих технологий варьируется на каждом занятии, в зависимости от сюжета, задач, использования тех или иных видов деятельности.

Система оздоровительной работы предполагает использование на занятиях следующих *здоровьесберегающих технологий:*

- *дыхательная гимнастика*, повышает показатели диагностики дыхательной системы, развивает певческие способности, играет важную роль в кровоснабжении, в том числе и легочной ткани. Мы не сразу выполняем целый комплекс упражнений на первых занятиях, а выбираем несколько самых интересных для детей. Так у них не появляется ощущение, что гимнастика — это скуч-

* **Кунгурцева Елена Валерьевна** — педагог дополнительного образования МБУДО ЦДТ «Азино» Советского района г.Казани

Шакирова Венера Фаритовна — педагоги дополнительного образования МБУДО ЦДТ «Азино» Советского района г.Казани

ное и утомительное мероприятие. На первом занятии мы знакомим детей с первыми тремя упражнениями. Со временем дополняем их другими упражнениями из комплекса.

- *артикуляционная гимнастика*, вырабатывает качественные, полноценные движения органов артикуляции, подготавливает к правильному произнесению фонем. Выполняя упражнения артикуляционной гимнастики, наши дети тренируют мышцы речевого аппарата, они уверенно ориентируются в пространстве, имитируют движения животных. В результате этой работы повышаются показатели уровня развития речи детей, певческих навыков, улучшаются музыкальная память, внимание.

- *игровой массаж,* повышает защитные свойства верхних дыхательных путей и всего организма, нормализует вегетососудистый тонус, деятельность вестибулярного аппарата и эндокринных желез. В процессе общения важную роль играют глаза, поэтому мы стараемся, чтобы во время проведения игрового массажа взгляд детей как можно чаще встречался с нашим. Упражнения игрового массажа веселят наших детей, улучшают настроение. Особенно нравятся детям упражнения с игрушками и посторонними предметами. При этом мы всегда используем стихотворное или музыкальное сопровождение.

- *гимнастика для глаз* проводится ежедневно по 3-5 мин. в любое свободное время в зависимости от интенсивности зрительной нагрузки, способствует снятию статического напряжения мышц глаз, кровообращения. Во время её проведения используется наглядный материал, показ педагога.

- *пальчиковые игры*, развивают речь ребенка, повышают координационные способности пальцев рук (подготовка к письму), соединяют пальцевую пластику с выразительным мелодическим и речевым интонированием, формируют образно-ассоциативное мышление. Важное место на занятиях занимают пальчиковые игры и сказки, которые исполняются как песенки или произносятся под музыку. Игры развивают речь ребенка, двигательные качества, повышают координационные способности пальцев рук (подготовка к рисованию, письму), соединяют пальцевую пластику с выразительным мелодическим и речевым интонированием, формируют образно-ассоциативное мышление на основе устного русского народного творчества. Очень нравятся пальчиковае игры детям второй младшей группы. На своих занятиях мы прививаем детям умение показывать пальчиками, как ходит человечек, как плавает рыбка, показываем, как дрожат ушки у зайчика и т.д.

- *речевые игры*, развивают музыкальный и речевой слух, выразительность речи, двигательную активность. Речевые игры позволяют детям укрепить голосовой аппарат и овладеть всеми выразительными средствами музыки. Речевое музицирование необходимо, так как музыкальных слух развивается в тесной связи со слухом речевым. В речевых играх Т. Боровик и Т. Тютюнниковой текст дети поют или ритмично декламируют хором, соло или дуэтом. Основой служит детский фольклор. К звучанию мы добавляем музыкальные инструменты, звучащие жесты, движение. Пластика вносит в речевое музицирование пантомимические и театральные возможности. Использование речевых игр на музыкальных занятиях эффективно влияет на развитие эмоциональной выразительности речи детей, двигательной активности.

- *релаксация***.** Для психического здоровья детей необходима сбалансированность положительных и отрицательных эмоций, обеспечивающая поддержание душевного равновесия и жизнеутверждающего поведения. Наша задача состоит не в том, чтобы подавлять или искоренять эмоции, а в том, чтобы научить детей ощущать свои эмоции, управлять своим поведением, слышать своё тело. С этой целью используются специально подобранные упражнения на расслабление определенных частей тела и всего организма. Проводятся в любом подходящем помещении. В зависимости от состояния детей и целей определяется интенсивность технологии. Используется для работы спокойная классическая музыка (Чайковский, Рахманинов), звуки природы.

- *музыкотерапия***,** способствует коррекции психофизического статуса детей в процессе их двигательно-игровой деятельности, снимает напряжение и раздражительность, головную и мышечную боль, восстанавливает спокойное дыхание. Музыкотерапия проводится педагогами нашего учреждения в течение всего дня - детей встречают, укладывают спать, поднимают после дневного сна под соответствующую музыку, используют ее в качестве фона для занятий, свободной деятельности.

Таким образом, *результатами* оздоровительной работы являются:

– повышение уровня развития музыкальных и творческих способностей детей;
– стабильность эмоционального благополучия каждого ребенка;
– повышение уровня речевого развития;
– снижение уровня заболеваемости;
– стабильность физической и умственной работоспособности.

Литература

1. Алябьева, Е. А. Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения [Текст]: методическое пособие / Е. А. Алябьева. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 64 с.

2. Алябьева, Е. А. Психогимнастика в детском саду [Текст]: методические материалы в помощь психологам и педагогам / Е. А. Алябьева. — М.: ТЦ Сфера, 2003. — 88 с.

3. Арсеневская, О. Н. Система музыкально-оздоровительной работы в детском саду: занятия, игры, упражнения [Текст] / О. Н. Арсеневская. — Волгоград: Учитель, 2011.— 204с.

4. Белая, А. Е., Мирясова, В. И. Пальчиковые игры [Текст] / А. Е. Белая, В. И. Мирясова. — М., 1999.

5. Буренина, А. И. Ритмическая мозаика: (Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста) [Текст] / А. И. Буренина. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб.: ЛОИРО, 2000. — 220 с.

6. Картушина, М. Ю. Логоритмика для малышей: Сценарии занятий с детьми 3-4 лет. (Программа развития.) [Текст] / М. Ю. Картушина. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 144 с.

7. Картушина М. Ю. Оздоровительные занятия с детьми 6-7 лет [Текст] / М. Ю. Картушина. — М.: ТЦ.

*Т. В. Курочкина, И. Г. Евсеева**

МЕХАНИЗМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВСЕХ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Целью взаимосвязи социально-педагогических институтов в социализации подростков является реализация требований государства по формированию личности подрастающего поколения. Для этого необходимо решение социальных задач воспитания, т. е. подготовка к реальным, а не искусственным условиям жизни, формирование гражданской позиции подрастающего поколения.

Каждое системное звено социально-педагогического взаимодействия представляет собой в педагогическом отношении самостоятельную организацию со своими специфическими целями, задачами и функциями, нормами, правилами, традициями. Ретроспективный взгляд на недавнее прошлое нашей страны позволяет увидеть, что при традиционной социализации подростков семья и социум комплексно выполняли функции по социализации, которые состояли в юридическом просвещении, моральном воспитании и т.д.

Сегодня каждая отдельная организация решает социально-педагогические задачи своими средствами и методами. Тем не менее, при взаимодействии они призваны выполнять государственный заказ по воспитанию молодого поколения, как будущего страны.

Характер и степень педагогического сопровождения социализации подростков в школе определяется степенью их педагогической запущенности. Педагогическое сопровождение социализации подростков в этом случае представляет собой вид социальной помощи подростку с затрудненной адаптацией. Таким образом, понятие «педагогическое сопровождение социализации» естественным образом включает в себя социально-педагогическую помощь и социально-педагогическую профилактику подростковой дезадаптации. Сопровождение социализации в подростковом возрасте направлено на преодоление отклонений в выборе базовых ценностных установок, мотивации поведения и деятельности, а также коррекции межличностных коммуникативных взаимодействий в ближайшем окружении или семье. М. Р. Битянова определяет понятие педагогического сопровождения социализации как систему профессиональной деятельности социально-педагогических институтов [3, с. 219].

Рассмотрим подробнее характеристику педагогического сопровождения социализации подростков. Понятие «сопровождение» в педагогической литера-

---

* **Курочкина Татьяна Васильевна** — слушатель 5 курса Института психологии служебной деятельности органов внутренних дел Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя

Евсеева Ирина Георгиевна — кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогики учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности органов внутренних дел Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя

туре и практической деятельности имеет многогранное толкование. Несмотря на этот факт, все толкования понятия «сопровождение» основываются на общепринятом понимании сопровождения как следования рядом, нахождения рядом, ведения куда-нибудь и др. Педагогическое сопровождение близко взаимодействует с психолого-педагогическим, тем не менее, имеет свою специфику. В процессе педагогического сопровождения выполняется комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий. Осуществляемые мероприятия имеют проектную и реализационную направленность на успешную социализацию подростков. В данном случае предполагается и индивидуальная педагогическая работа, и сопровождение семьи, школы, референтной группы и организация воспитательной среды обитания для опекаемого.

Педагогическое сопровождение имеет ряд функций. Они подразделяются на две группы.

К первой группе относятся целевые функции: развивающая, педагогической поддержки, социально-педагогической помощи, педагогической фасилитации, коррекционная функция.

Ко второй группе функций относятся инструментальные функции: диагностическая, коммуникативная, прогностическая, организаторская.

Данные функции могут быть реализованы только в условиях систематического и системного взаимодействия социально-педагогических институтов. Необходимо акцентировать внимание на том, что при взаимодействии социально-педагогических институтов, каждый из них, тем не менее, выполняет свою собственную определенную роль.

Важнейшую роль в педагогическом сопровождении подростков в настоящее время выполняют образовательные организации, в основном это общеобразовательные школы. Обусловлено это тем, что сегодня образовательные организации являются практически единственным механизмом, занимающимся воспитанием подрастающего поколения. В условиях, когда большинство семей не справляется по различным причинам со своими воспитательными функциями или выполняет их преступно неправильно с педагогической точки зрения, школа остаётся единственным местом, в котором несовершеннолетний подросток может получить профессиональную помощь в правильной социализации. Неблагополучная деформированная социализация подростка чаще всего обусловливается каким-либо неблагополучием семьи и проявляется в виде школьной дезадаптации, т.е. педагогической запущенности или социальной запущенности. В большинстве школ педагогический коллектив старается дистанцироваться от таких учеников. Всё воспитание в отношении социально дезадаптированных подростков и юношей сводится к нравоучениям, наказаниям и упрёкам. Педагогов можно понять, так как таких учащихся очень трудно вовлечь в какую-либо конструктивную деятельность. Несомненно, что педагогическое сопровождение социализации подростков в школе должно касаться всех категорий детей, а не только неблагополучных или трудных. Тем не менее, стоит отметить, что дети с правильной социализацией и без педагогической помощи активно участвуют в школьной жизни и хорошо учатся.

Семья является специфической средой социализации подростка. Это самый первый и самый важный субъект социализации подростка с первых минут жизни. Сегодня семья часто не справляется со своими воспитательными и социализирующими задачами, формирует социально-негативное отношение к жизни, в результате ребенок становится объектом воздействия уличной среды, чаще всего негативно или отдельной негативной личности. После ухода ребенка на улицу его трудно контролировать, особенно в подростковом возрасте. Другими словами, чаще всего уличная среда приводит к негативному социальному формированию подростка. В этом случае и возникает необходимость взаимодействия социальных институтов и их направленной деятельности.

Подразделения по делам несовершеннолетних (далее — ПДН) являются специализированной службой полиции общественной безопасности, которая призвана обеспечивать повседневную деятельность органов внутренних дел по профилактике правонарушений несовершеннолетних, выявлению и устранению способствующих им причин и условий, защите прав и законных интересов несовершеннолетних. Их деятельность основывается на принципах законности, демократизма, гуманного обращения с несовершеннолетними, поддержки семьи и взаимодействия с ней.

Сегодня совместно со всеми службами органов внутренних дел в тесном взаимодействии с другими государственными органами и общественными организациями, сотрудники ПДН занимаются активной профилактикой правонарушений несовершеннолетних, устанавливают личные контакты с администрациями предприятий, учреждений, организаций, где работают или учатся подростки; ведут конкретную индивидуальную профилактическую работу с каждым, состоящим на учете ПДН, воспитывают правовое сознание, изучают условия жизни ребят.

Рассматривая взаимодействие социально-педагогических институтов как педагогическое сопровождение социализации подростков, мы пришли к выводу о том, что от качества, своевременности и продуманности в организации системы социально-педагогической поддержки социализации подростков зависит его положительный выход подростка из сложного подросткового периода, качество социализации подростка и, соответственно, качество дальнейшей жизнедеятельности.

Литература

1. Андреенкова, В. П. Проблемы социализации личности [Текст] / В. П. Андреенкова // Социальные исследования. — М.: Наука, 2014.

2. Беличева, С. А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних [Текст]: учебное пособие / С. А. Беличева, А. Б. Белинская. — Ростов н/Д: Феникс, 2015.

3. Битянова, М. В. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. В. Битянова. — М.: Генезис, 2014.

4. Кривов, Ю. И. Теоретические основания педагогической теории социализации [Текст] / Ю. И. Кривов // Сибирский педагогический журнал. — 2016. — № 7.

*О. А. Леонова, Ю. Б. Головицина**

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ БИЗИБОРД «РЕЧЕВИЧОК» КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Общеобразовательные группы нашего детского сада посещают дети с задержкой психического развития (ЗПР) и умственно отсталые (УО), также в саду работает группа компенсирующей направленности для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Наше учреждение неоднократно делилось своим опытом по организации инклюзивного образования в детском саду. Основная цель дошкольной образовательной организации, вступившей на путь инклюзивной практики, — создание благоприятных условий для развития и социальной адаптации воспитанников с особыми образовательными потребностями. Это и:

– организация в группе безбарьерной развивающей предметной среды. В детском саду необходимо использовать наглядность, вести учет индивидуальных особенностей детей с ОВЗ и их эмоционально-волевой сферы, подобрать многофункциональное оборудование и материалы;

– создание атмосферы эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества, принятие особенностей каждого ребенка;

– формирование у детей позитивной, социально направленной деятельности;

– применение современных технологий, методов, приемов, форм организации работы с детьми с ОВЗ.

Организуя коррекционно-образовательную деятельность детей с УО и ЗПР, мы стремились найти что-то новое, нетрадиционное для занятий с ними, избежать формального игрового взаимодействия, активизировать деятельность детей, мотивировать их на более продуктивное сотрудничество со взрослыми. Наиболее интересной нам показалась идея создания логопедического бизиборда. Мы рассматриваем его как полифункциональное оборудование, адекватно отвечающее возможностям, потребностям и особенностям детей с ОВЗ, и используем его в работе с этими детьми.

Бизиборд (от английских слов busy — занятие, board — доска) — панель, чаще всего выполненная из дерева, на которой закреплены различные предметы, помогающие малышу оттачивать навыки и тренировать мелкую моторику. Главная задача бизиборда — дать возможность ребенку познавать мир через тактильное восприятие. Автором первого бизиборда стала Мария Монтессори — итальянский врач, педагог и философ. Еще в I907 году она организовала в Риме свою первую «Школу Монтессори», где начинала работу сначала с умственно отсталыми детьми, а затем перешла со специальной на общую педагогику. [3]

---

* **Леонова Оксана Александровна** — учитель-логопед МДОУ «Детский сад № 4 «Буратино» Тутаевского муниципального района Ярославской области

Головицина Юлия Борисовна — учитель-логопед МДОУ «Детский сад № 4 «Буратино» Тутаевского муниципального района Ярославской области

В своей работе с детьми с ОВЗ, имеющими проблемы в развитии речи, мы используем самодельную развивающую доску — логопедический бизиборд, который мы назвали «Речевичок». Нами разработаны дидактические материалы к нему. Бизиборд апробирован на занятиях с детьми с ОВЗ на базе МДОУ № 4 «Буратино» и презентован на международной ярмарке социально-педагогических инноваций в городе Ростове Великом в декабре 2018 года. Свой опыт использования бизиборда «Речевичок» в работе учителя-логопеда нами обобщён и представлен в методическом пособии «Логопедический бизиборд «Речевичок» как одно из средств речевого развития детей с ОВЗ».

Продумывая макет своего логопедического бизиборда, мы исходили из того, чтобы это дидактическое пособие позволило нам решать несколько задач одновременно – воспитательную, игровую, обучающую и развивающую. В то же время мы понимали, что логопедический бизиборд должен соответствовать определенным требованиям. Каким? Он должен быть:

– содержательно-насыщенным, развивающим (чем больше различных элементов будет закреплено на доске, тем более интересна она будет малышу: различные замочки, колёсики, дверцы, цепочки, кнопочки и т.д.)

– доступным (пособие изготовлено с учётом возрастных особенностей детей и находится в свободном доступном месте, что доставляет детям радость, развивает у них интерес к изучению нового);

– полифункциональным;

– безопасным (все поверхности основы тщательно зашкурены; саморезы, которые используются для крепления, не выглядывают с обратной стороны доски; основной материал — деревянные гладкие основы без острых углов для детей постарше; нет предметов, о которые можно пораниться);

– здоровьесберегающим (все детали сделаны из прочных материалов и покрыты качественной краской);

– трансформируемый (используется как в кабинете учителя-логопеда, так и в группе);

– не имеющим ограничения по возрасту;

– эстетически-привлекательным (основной фон — натуральное дерево; предметы разных форматов и цветов; использованы шумовые музыкальные пособия);

– обеспечивающий возможность общения и совместную деятельность детей и взрослых, а также двигательную активность детей.

Занимаясь с бизибордом «Речевичок», ребёнок может менять позу (стоять, сидеть, лежать на коврике, играя в резиночки), что характерно для некоторых детей с ОВЗ.

Занимаясь с бизибордом «Речевичок», ребенок развивает не только речь, но и:

– мелкую моторику (основная задача бизиборда — дать ребёнку полную свободу тактильного восприятия);

– координацию движений (с помощью бизиборда он учится управлять своими руками.);

– усидчивость (маленькие дети неспособны долго удерживать внимание на одном предмете, а бизиборд даёт возможность выполнять и планировать множество действий);

– логику (дети начинают понимать, что сначала открываем щеколду, а только потом откроется дверца; формируются причинно-следственные связи);

– цветовосприятие (ребенок знакомится с эталонными представлениями о цвете);

– воображение (ребенок самостоятельно может придумать, как еще использовать ту или иную деталь);

– память (нейронные сигналы от маленьких пальчиков передадутся в мозг и обогатят впечатлениями память малыша).

– формировать волевые умения (не отвлекаться от поставленной задачи, доводить ее до завершения).

Использование на занятиях бизиборда «Речевичок» способствует:

– осознанию психологического комфорта и развитию эмоционально-волевой сферы детей во время занятий,

– повышению речевой мотивации,

– компенсированию недостаточности фонематического слуха,

– активизации и восстановлению высших психических функций,

– развитию мелкой моторики,

– формированию коммуникативных навыков.

Кроме этого, бизиборд служит предметом интеграции элементов всех образовательных областей развития ребёнка, отражённых в ФГОС ДО: познавательное, речевое, социально-коммуникативное, физическое, художественно-эстетическое — и может являться формой психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации ребёнка-дошкольника, средством всестороннего развития его личности.

Виды работ с логопедическим бизибордом «Речевичок» весьма разнообразны. Например, учитель-логопед предлагает выполнить задание одному ребенку, что способствует формированию навыков самостоятельности и самоконтроля. Можно предложить выполнить задание детям, работающим в паре. Такой вид работы формирует умение работать в коллективе, навык коммуникации. Коллективная работа вместе с учителем-логопедом также формирует умение выполнять задание по инструкции.

Но какой бы вид деятельности с «Речевичком» мы ни выбрали, главное, чтобы детям было интересно, чтобы они с радостью шли к вам на занятие, не боясь неудач, поскольку в игре не бывает проигравших.

Бизиборд «Речевичок» экономит время педагога при подготовке к занятию и позволяет увеличить его плотность. Способствует активизации у детей познавательной активности и интереса к логопедическим занятиям. Даёт возможность ребёнку самому быть инициатором коррекционного занятия. Создание разнообразной интересной речевой среды позволяет исправить недостатки речи дошкольников более результативно и в короткие сроки. Использование

бизиборда «Речевичок» в системе логопедической работы позволяет снизить утомляемость и повысить эмоциональную заинтересованность детей.

Наряду с перечисленными задачами, которые позволяет решать обычный бизиборд, у логопедического бизиборда есть и свои преимущества.

Какие задачи позволяет решать логопедический бизиборд?

Наш логопедический бизиборд имеет четыре поля, которые состоят из двенадцати разных по направленности игр. Каждая игра имеет несколько вариантов проигрывания в зависимости от задач, которые решаются на занятии.

Направления игр:

- коррекция звукопроизношения;
- коррекция речевого дыхания;
- развитие фонематического слуха;
- коррекция слоговой структуры;
- развитие лексико-грамматической стороны речи;
- развитие связной речи;
- развитие мелкой моторики рук;
- развитие пространственных ориентировок;
- развитие когнитивных процессов (например, цвет, форма);
- развитие психологической базы речи (внимания, памяти, мышления).

Важное условие работы с бизибордом: требуется довольно частая смена материалов по мере насыщения ими до момента потери интереса к ним у детей.

Особое внимание мы уделяем подбору наглядности как важного дидактического инструмента. Наглядный материал отвечает требованиям, которые предъявляются к материалам для детей с ОВЗ: картинки крупные, понятные, реалистичные, цветные. («Игры в картинках со звуками для детей 5-7 лет», издательство «Академия развития», 2004.)

Занятия проводим два раза в неделю, длительность занятия — 20 минут.

При проведении занятий с детьми с ОВЗ учитываем их психологические особенности:

- частая отвлекаемость;
- неспособность долгое время удерживать зрительный контакт;
- частая и резкая смена настроения;
- отставание в развитии речи на один-два возрастных периода по сравнению с нормально говорящими детьми;
- более позднее формирование умения воспринимать речь;
- трудности в освоении грамматического строя речи и семантики. [1]

Благодаря бизиборду «Речевичок» дети значительно дольше удерживают внимание, проявляют большой интерес к выполнению заданий, незаметно для себя в игре получают необходимые знания.

Бизиборд «Речевичок» позволяет учителю-логопеду следовать за естественной потребностью ребенка в познавательной деятельности, а не навязывать ее, чаще предлагать детям такие задания, которые бы они выполняли с удовольствием. Считаем, что требовать от ребенка выполнения неинтересных или более

сложных заданий следует осторожно и дозированно, так как постоянное напряжение может привести к соматическим и психологическим проблемам.

Использование бизиборда «Речевичок» позволяет предоставить каждому ребенку возможность работать в удобном для него темпе. Индивидуализация темпа — необходимое условие психологического комфорта ребенка с ОВЗ. Уверены, что практически полностью должны быть исключены соревнования между детьми во избежание взаимных упреков и нарушения атмосферы сотрудничества и общности.

Нравится детям открывать яркие кармашки; прятать картинки в вагончики весёлого паровозика; крутить приветливый смайлик; пропевать звуки на звуковых дорожках; искать парные картинки, вращая кольца; называть звуки, выдвигая звуковую линейку; создавать разные фигуры, играя с разноцветными резиночками; одевать по погоде фигурки мальчика и девочки; помогать вертушкам крутиться и т.д.

Играя с бизибордом, дети учатся проговаривать последовательность своих действий вслух. Мы уверены, что через внешнюю речь осмысленно осваивается новый и трудный материал.

Доступная и привлекательная игровая ситуация на логопедическом занятии с использованием бизиборда «Речевичок» делает познавательный процесс полноценным, так как он окрашен положительными эмоциями, столь важными для дошкольника. С помощью «Речевичка» поддерживается стойкий интерес к занятиям, желание узнавать новое и усваивать знания и умения.

Конечно, одна развивающая доска никогда не сможет заменить целый комплекс подготовки к детскому саду или школе, но заложить важный фундамент в формировании правильной речи вполне по силам. По нашему мнению, логопедический бизиборд является отличным пособием для развития речи детей с ОВЗ и в настоящее время необходим учителю-логопеду как элемент развивающей предметно-пространственной среды.

Опыт использования логопедического бизиборда «Речевичок» в детском саду опубликован в приложении к журналу «Методист». — № 1. — 2019 г. — С. 2-7.

Литература

1. Логопедия. Теория и практика [Текст] / под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т. Б. — М.: Эксмо, 2017. — С.402.

2. Монтессори, М. Дети — другие / М. Монтессори / Пер. с нем. / Вступ. и закл. Статьи, коммент. К. Е. Сумнительный. — М.: Карапуз, 2004. — С. 17.

*Г.А. Махмутова, Н.Ф. Журавлева, А.Г. Конопельцев**

ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В ОБЪЕДИНЕНИИ ШАХМАТЫ

При обучении шахматам в объединении «Гамбит» как правило проявляются индивидуальные различия детей. В связи с этим возникает роль дифференцированного подхода к отбору содержания обучения, его объему, последовательности и темпу изложения.

Владение методикой обучения не только предполагает выполнение программ, но и требует от педагога умения уточнить, видоизменить как задачи, так и методику в зависимости от контингента обучающихся. Главное внимание следует сконцентрировать на развитии у детей внутреннего плана действий той или иной партии, формировании навыков и умения планировать свою деятельность и применять на практике теоретические знания. В то же время при обучении педагог предоставляет как можно больше самостоятельности ребятам, что гарантирует более надежное и осознанное приобретение ими знаний, умений и навыков.

Использование информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе является актуальной проблемой современного образования. ИКТ выступают ведущим инструментом информационной деятельности человека в условиях информационного общества. В настоящее время 85 % детей в возрасте от 7 до 17 лет используют компьютер, а 20 % из них постоянно выходят в Интернет. Поэтому сегодня интерес к виртуальному получению знаний является одним из мощных мотивов обучающихся к познанию. Этап заинтересованности в учении обогащается за счёт увеличения возможности восприятия, развития воображения и эмоций.

Сегодня необходимо, чтобы каждый педагог по любой направленности мог подготовить и провести занятие с использованием ИКТ.

Это наглядно, красиво, красочно, информативно, интерактивно, экономит время педагога и воспитанника, позволяет ребенку работать в своём темпе, а педагогу работать с обучающимся дифференцированно и индивидуально, даёт возможность быстро проконтролировать и оценить результаты обучения.

Задача педагога состоит в том, чтобы заинтересовать детей своим предметом, привлечь внимание обучающихся, чтобы они захотели получать предложенные им знания. Поиск эффективных методик привёл нас к новым компьютерным технологиям, которые эффективно применяются при организации творческой познавательной деятельности обучающихся в процессе изучения

* **Махмутова Гульназ Айдаровна** — педагог дополнительного образования МБУ ДО «Центр детского творчества «Азино» Советского района г. Казани», г.Казань

Журавлева Наталия Федоровна — педагог дополнительного образования МБУ ДО «Центр детского творчества «Азино» Советского района г. Казани», г.Казань

Конопельцев Аркадий Геннадьевич — педагог дополнительного образования МБУ ДО «Центр детского творчества «Азино» Советского района г. Казани», г.Казань

основ игры в шахматы. Современные информационные технологии открывают воспитанникам доступ к нетрадиционным источникам информации, позволяют реализовать принципиально новые формы и методы.

Обучение ребят игре в шахматы с применением компьютерных технологий:

– является действенным средством повышения успеваемости и интеллектуальных способностей — внимания, оперативной памяти, логического мышления и пространственного воображения;

– способствует гармоничному развитию личности.

Мы считаем, что педагогически целесообразно включать обучение шахматам с применением компьютерных технологий при разработке индивидуальной образовательной траектории. Так как, включение компьютерных обучающих программ в процесс обучения учащихся позволяет повысить эффективность обучения. Возможно применение различных программ с учетом возраста и индивидуальных способностей. Шахматные обучающие программы, такие как «Задачник по шахматам для начинающих шахматистов», «Шахматные этюды» содержат огромное количество учебных заданий, классифицированных по темам и ступеням сложности. Обучение в этих программах, от новичка до мастера, рассчитано на поэтапное изучение шахматной тактики. Встроенные игровые программы позволяют разыгрывать заданные позиции с учетом индивидуальных настроек.

К примеру, на начальном этапе возможно использование таких программ как:

– «Шахматная Тактика для начинающих» [6]. Программа разработана на основе книги-бестселлера Сергея Иващенко «Учебник шахматных комбинаций».

В качестве учебного материала используются элементарные и несложные задания (1-,2-, и 3-ходовые), расположенные по мере возрастания сложности. Сборник содержит пять ступеней обучения:

1. Простые маты в 1 ход
2. Сложные маты в 1 ход, выигрыш фигуры, пат, мат в 2 хода.
3. Мат в 2 хода определенной фигурой, выигрыш фигуры.
4. Выигрыш фигуры, пат. Раздел: «как бы вы сыграли?»
5. На последней, пятой ступени обучения ученику предлагается разыгрывать позиции самостоятельно. Уровень заданий до III-II-го спортивного разряда.

Рис. 1. Пример задания 1 ступени «Шахматная Тактика для начинающих»

Программа включает также дополнительный курс «Мат в 1 ход», который содержит более 900 упражнений.

Всего на диске более 2200 примеров для решения.

– «Динозавры учат шахматам» [8]. Мультимедийная обучающая программа для самых маленьких и не только!

Динозавр — Учитель познакомит ребенка (мальчика или девочку — он их различает!): со всеми основными правилами шахмат, с шахматными фигурами, их стоимостью. Расскажет, как делать рокировку, что такое пат, мат, даст ценные советы о том, как начинать партию. В программе даются увлекательные задания на закрепление обучающего материала. Возможность сразиться с разными динозаврами в шахматы и на поле боя! Возможность изменения дизайна доски.

Далее изображены примеры с диска.

Рис. 2. Примеры заданий. «Динозавры учат шахматам»

Не следует забывать о значении шахмат в развитии творческих способностей обучающихся. Шахматная игра вообще и игра в шахматы с ПК, а также игра он-лайн с игроками [7], многочисленные упражнения в решении шахматных задач [2], развивают логическое мышление обучающихся.

Умение ставить цель, решать поставленную задачу, вычленяя главное и абстрагируясь от второстепенного, принимать решения, как на основе точного расчета, так и на основе интуитивных эвристических решений — качества, которые наиболее развиваются благодаря серьезным занятиям шахматами.

Мы пришли к выводу что:

– компьютерные технологии ускоряют процесс обучения;
– они способствуют резкому росту интереса учащихся к предмету;
– улучшают качество усвоения материала;
– позволяют индивидуализировать процесс обучения;
– дают возможность избежать субъективности и оценки.

Таким образом, внедрение компьютерных технологий создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса. Они позволяют на практике использовать психолого-педагогические разработки, обеспечивающие переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Компьютерные технологии способствуют раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств обучаемых.

ИКТ расширяют возможности педагога для введения детей в увлекательный мир, где им предстоит самостоятельно добывать, анализировать, представлять и передавать другим информацию; эти технологии значительно повышают дидактические и личностно-ориентированные параметры учебного процесса.

Литература

1. Дорофеева, А. Г. Хочу учиться шахматам! [Текст] / А. Г. Дорофеева. — М.: «Русский шахматный дом», 2017. — 160 с.

2. Иващенко, С. Учебник шахматных комбинаций [Текст] / С. Иващенко. — Том 1 а, 2014. — 144с.

3. Пожарский, В. А. Шахматный учебник [Текст] / В. А Пожарский. — Рязань, 2018. — 528с.

4. Сухин, И. Шахматы, первый год, или Учусь и учу [Текст] : пособие для учителя / И. Сухин. — Обнинск: Духовное возрождение, 2009. — 308 с.

5. Сухин, И. Приключение в Шахматной стране [Текст] / И. Сухин. — М.: Педагогика, 2007. — 329с.

6. Иващенко, С. «Шахматная Тактика для начинающих 2.0 CD-ROM». Программа для ПК. — Москва: Русский Шахматный Дом, 2017.

7. Шахматная планета [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://chessplanet.ru/

8. Динозавры учат шахматам. Программа для ПК. — Москва: Русский Шахматный Дом, 2017.

И. Н. Медведева, О. А. Рябова*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ КОМПЕТЕНЦИЙ XXI ВЕКА

Международные исследования показывают, что наиболее важными для современной жизни являются: критическое мышление, креативность, коммуникация и кооперация, в совокупности называемые, 4К-компетенциями. Для того,чтобы современные обучающиеся были успешны во взрослой жизни, в рамках сегодняшнего обучения необходимо способствовать формированию у них

* **Медведева Ирина Николаевна** — кандидат физ.-мат.н, доцент, декан физико-математического факультета Псковского государственного университета
Рябова Ольга Алексеевна — студент 4 курса Псковского государственного университета

ключевых компетенций XXI века, которые помогут ориентироваться в постоянно меняющемся мире, больших потоках информации и обеспечат их умением учиться на протяжении всей жизни [1,3].

Целью исследования являлось изучение возможности формирования ключевых компетенций XXI века школьников в рамках технологии проектного обучения при изучении элементов общей топологии.

Технология проектного обучения имеет направленность на приобретение будущими специалистами профессиональных навыков, социальных компетенций, на решение социальных задач. [2].

Технология проектного обучения была применена в рамках разработанного элективного курса «Познакомьтесь с топологией», целью которого являлось ознакомление учащихся с основными топологическими понятиями. В содержание курса вошли следующие темы: графы и их свойства; уникурсальные фигуры; топология и лабиринты; топология на шахматной доске; топологические головоломки; топологические фокусы; математическое моделирование некоторых топологических объектов.

Остановимся на некоторых результатах проведения курса в 9 классе. На организационном занятии учащимся были напомнены основные этапы технологии проектного обучения, её отличительные особенности, было произведено знакомство с основными идеями общей топологии и предложена тематика проектов. Всего было предложено семь тем проектов, каждый из которых могла выполнить группа, состоящая из 4-5 человек. Например: «Задача о Псковских мостах» (провести аналогию с задачей о семи Кёнигсбергских мостах, используя графы и их свойства). Данная тема являлась актуальной в связи с приближающимися Ганзейскими днями 2019 года, которые пройдут в июне в г. Пскове. Кроме этого были представлены и обсуждены: регламент представления проектных работ, требования к оформлению, критерии оценки проектных работ, возможные продукты деятельности. В ходе обсуждения учащиеся высказали предположение, что продуктом проектной деятельности может быть буклет по выбранной теме, модели ленты Мебиуса и др.

Начиная с третьего занятия, в зависимости от готовности учащихся, началось представление продуктов деятельности. Каждое занятие было посвящено одной-двум темам, а в конце — проведена рефлексия. Защита проектов показала, что учащиеся в основном сумели спланировать собственную деятельность, организовывать работу в группе, учились слушать и слышать друг друга, договариваться, ставить цели, задачи, достигать желаемых результатов и т.д. На заключительном занятии учащиеся «составили паззл» из тех работ, что они разработали и представили, выделили основные топологические понятия, с которыми познакомились.

В рамках участия в очном этапе всероссийской студенческой олимпиады «Я — профессионал» было проведено интегративное занятие «Топологический треугольник» с использованием трех тем топологии: уникурсальные фигуры, неориентируемые многообразия и проблема раскраски карты. Роли учащихся исполняли студенты, а в качестве результата проектной деятельности (в силу ограниченности времени) выступали заполненные готовые шаблоны буклета (рисун-

ки 1, 2) и созданные модели неориентируемого топологического многообразия — ленты Мёбиуса. В ходе подготовки и проведения конкурсного занятия выявилась возможность формирования 4-К компетенций в ходе проектной деятельности.

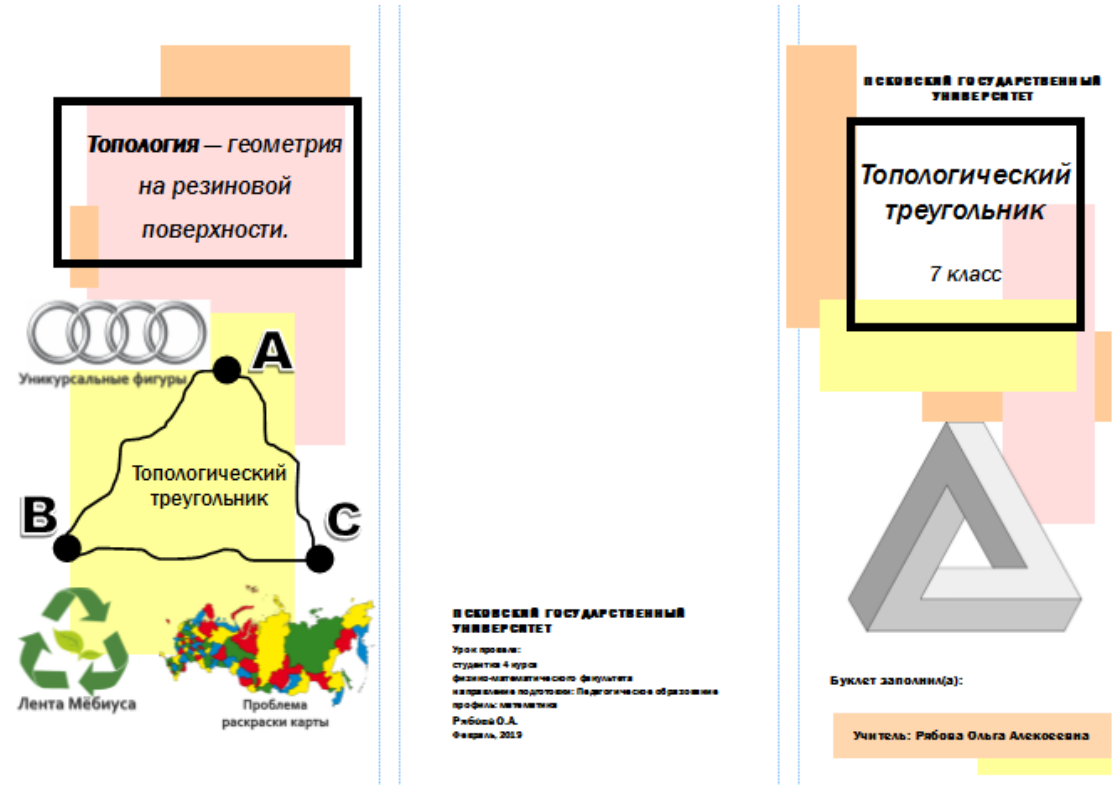


Рисунок 1

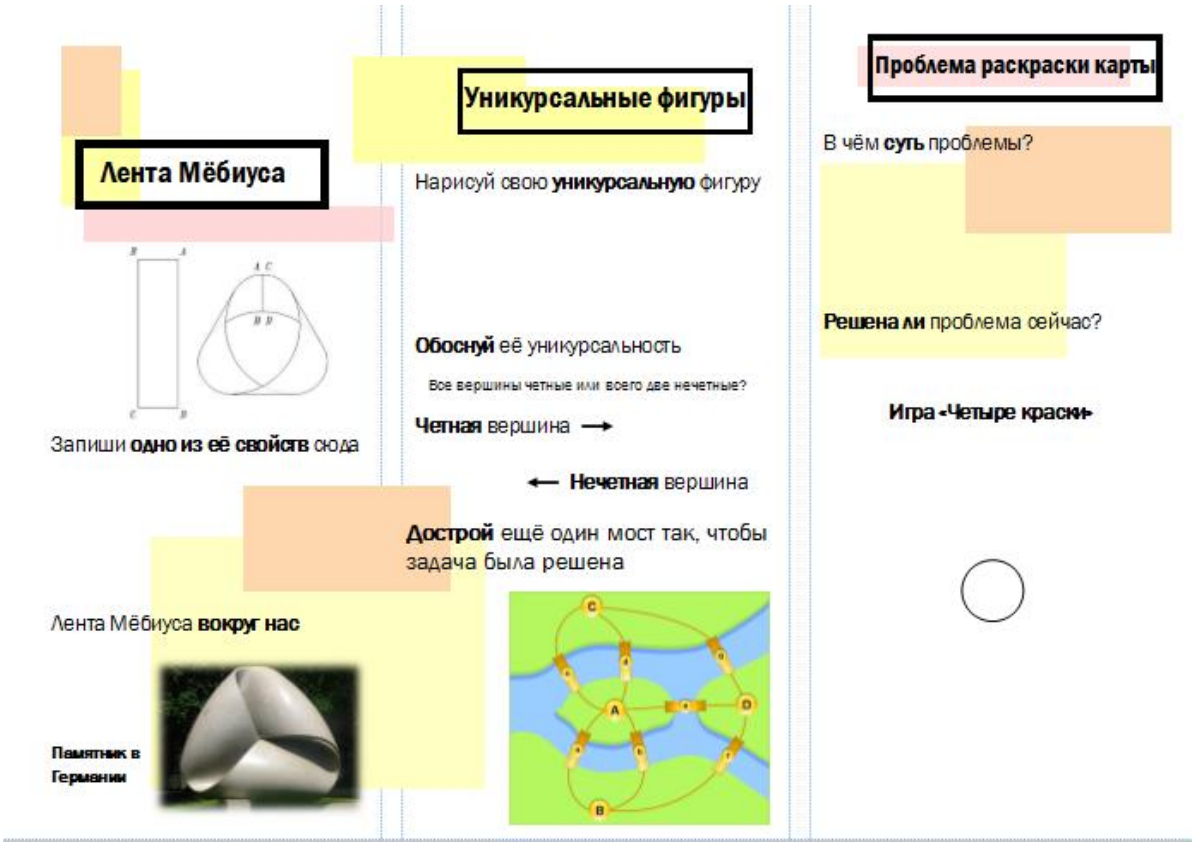


Рисунок 2

Исследование этого вопроса было продолжено со студентами физико-математического факультета, будущими учителями. Исследование было направлено на выявление составляющих 4-К компетенций и путей формирования этих компетенций в ходе использования проектной деятельности. Студенты предположили, что учителю необходимо организовывать групповую работу для развития таких компетенций, как коммуникация, кооперация и критическое мышление. Например, конструктивная критика может способствовать сплочению коллектива, повышению навыков грамотного построения устной речи и т.д.

Поиск и отбор необходимой информации требуют ответов на вопросы: «Какая информация мне подойдет?» и «Как я могу её использовать?», т.е. возникает проблемная ситуация, требующая решения, поиск которого подталкивает ученика на дальнейшие размышления и рационализацию, что активизирует критическое мышление.

Ученики самостоятельно придумывают стиль оформления и наглядные способы представления; создают интересные задания для других групп, что способствует развитию креативности мышления школьников.

Умение грамотно строить общение в рабочей группе, логично и последовательно излагать собственные мысли, выслушивать чужую точку зрения и пр. — всё это позволяет развивать коммуникативные навыки учащихся.

Важным аспектом развития кооперации (умения работать в группе) является процесс групповой работы над проектом: постановка целей и задач; распределение ролей и обязанностей и пр. Учащиеся осознают, что от качества их командной работы зависит достижение поставленных целей.

Студенты считают, что в большей мере у учащихся развивается креативность мышления при проведении уроков в рамках данной технологии; далее — коммуникация, кооперация и критическое мышление. Некоторые студенты считают, что в процессе проектной деятельности развиваются все ключевые 4-К компетенции (рис. 3).

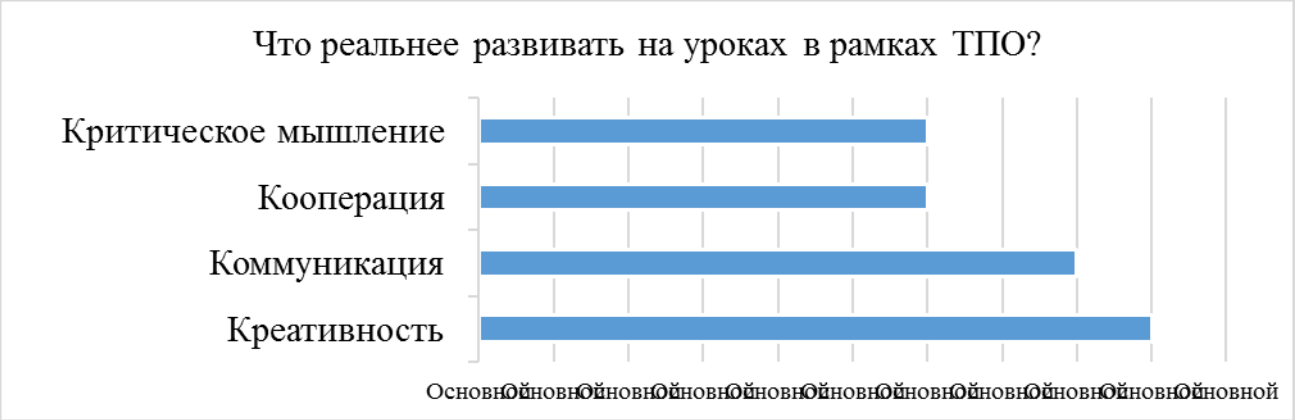


Рисунок 3

В результате обсуждения студенты подчеркнули уместность использования технологии проектного обучения в рамках проведённого занятия по топологии; посчитали буклет и модель топологического многообразия удачным представлением результата проектной деятельности по данной тематике.

Таким образом, результаты исследования показали, что проектная деятельность является эффективной для знакомства с основными понятиями топологии и позволяет целенаправленно развивать 4К-компетенции учащихся, необходимые для успешного использования их человеческого потенциала в современном обществе.

Литература

1.Фрумин, И. Д., Добрякова, М. С., Баранников, К. А., Реморенко, И. М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования [Текст] / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко // Современная аналитика образования — № 2(19). — М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018.

2. Медведева, И. Н., Мартынюк, О. И., Панькова, С. В., Соловьева, И. О. Оценивание общекультурных компетенций студентов. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, Volume I, — May 25th-26th, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola 2018. с. 384-393.

3. Казун, А. П., Пастухова, Л. С. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран [Текст] / А. П. Казун, Л. С. Пастухова // Образование и наука. — 2018. Т. 20. — № 2. — С. 32-59.

М. А. Николаева*

РОЛЬ ПСИХОЛОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ИМЕЮЩИХ МЕНТАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ

Профессиональное самоопределение выпускников школ, обучающих детей с умственной отсталостью является крайне актуальной проблемой. Как и массовая школа, школа обучающая детей с умственной отсталостью должна уделять Однако, в школе, обучающей детей с умственной отсталостью наряду с общими задачами, стоящими перед массовой школой, есть еще свои специфические задачи. Одной из таких задач является коррекция недостатков общего психического развития умственно отсталого школьника.

В настоящее время нет единой системы квалифицированной профориентационной помощи, отсутствуют методики по профориентации для умственно отсталых детей, имеются сложности при трудоустройстве лиц с ментальными нарушениями. Все это приводит к невостребованности данной категории граждан на рынке труда и снижает их социальную защищенность.

* **Николаева Мария Александровна** — педагог-психолог ГОУ ЯО «Рыбинская школа № 13», г. Рыбинск

В своей работе по профориентации со старшими школьниками я акцентирую внимание на профессионально значимых особенностях личности, профессиональных интересах, на уровне развития интеллектуальной сферы, на смысле деятельности, самооценке, индивидуальном уровне развития каждого ребенка, здоровье, личностных особенностях, таких как темперамент и характер.

Диагностический материал по профориентации, который применяют психологи в массовой школе, не актуальны и сложны для понимания для умственно отсталых школьников. У обучающихся нашей школы нет огромного выбора профессий для дальнейшего обучения. На сегодняшний момент нашим выпускникам доступны следующие профессии в профессиональном колледже: слесарь, пекарь, обувщик по ремонту обуви, оператор вязально-швейного оборудования, оператор швейного оборудования (швея), озеленитель. Поэтому обширный диагностический материал по профессиональному самоопределению, не актуален для умственно отсталых детей.

Таким образом, можно сказать, что главной задачей профориентации является всестороннее развитие личности и активизация самих обучающихся в процессах определения себя, своего места в мире профессий.

Я считаю, что важно развивать положительную мотивацию к труду, положительное отношение к своим возможностях , к самому себе, осознание своих желаний и возможностей. Кроме этого, большую роль в успешной профессиональной ориентации играет фактор максимально адекватной оценки обучающимися своих психофизиологических особенностей. На наших занятиях мы рассматриваем каждую профессию, которую могут получить ребята, разбираем какие профессионально важные качества необходимы для данных профессий, какие существуют противопоказания, какие качества могут мешать приобретению данной профессии. Мы рассматриваем возможнее варианты заработка, учимся распределять семейный бюджет на необходимые нужды. Вместе следим за ценами на продукты, оплату ЖКХ, учимся грамотно распределять деньги и рассматриваем варианты экономии. Чтобы ребята понимали, что их ждет во взрослой жизни, и быстрее адаптировались к новым условиям.

Обучающиеся с умственной отсталостью не готовы к профессиональному самоопределению, что связано с их индивидуальными психофизиологическими особенностями развития. Помимо нарушений интеллектуального развития у данной категории детей имеются нарушения в работе опорно-двигательного аппарата и эмоционально-волевой сферы. Обучающиеся с ментальными нарушениями не всегда адекватно оценивают себя, у них зачастую отсутствует само регуляция и самоконтроль, на низком уровне стремление к обучению и самообразованию. В связи с этим, профориентационная работа с ними строится с учетом индивидуальных особенностей, направлена на коррекцию , существующих нарушений.

Исходя из опыта работы с детьми , имеющими умственную отсталость, можно отметить , что у ребят в дальнейшем возникают трудности трудоустройства, вне зависимости от полученной профессии. Поэтому на занятиях мы с ними прорабатываем варианты возможных мест работы, не смотря на полученную профессию, изучаем рынок труда в городе. Так как нашим детям сложно повы-

сить свою конкурентоспособность на рынке труда и тяжело защитить себя от безработицы.

Конечно же, в рамках профессиональной ориентации важно помогать ребятам познавать себя, свои возможности с учётом индивидуальных особенностей, особенностей познавательных процессов. Затем корректно консультировать, проговаривать, что может сопутствовать успешности, а что может затруднять в достижении желаемого профессионального выбора.

Дети с умственной отсталостью часто неадекватно оценивают свои возможности, как правило, имеют завышенную самооценку. Очень часто ребята хотят получить профессию юриста, учителя, дизайнера, не понимая, что не имеют соответствующих возможностей.

В систему профориентационной деятельности входит также и работа с родителями. Семья является ресурсом развития ребенка. Часто родители не осознают или не хотят осознавать особенности своих детей, не разговаривают с детьми о дальнейшей жизни , поддерживают в детях мечту стать врачом, учителем и т.п. Что приводит к разочарованию в дальнейшем, к снижению мотивации получения профессии . Поэтому важно объяснять родителям индивидуальные особенности их ребенка, рассказывать о возможных перспективах, чтобы родители готовили ребенка к жизни в соответствии с его возможностями, а не в соответствии с ожиданиями родителей. Очень важно выработать понимание , что любой труд достоин уважения, что к выполнению любой работы надо подходить ответственно и стараться сделать её качественно, но для этого необходимо, чтобы требования, которые она предъявляет, совпадали с его личностными качествами и возможностями. Часто родители детей, имеющих умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, не осознают того, что освоение профессии и получение рабочего места часто бывает невозможным для их детей, так как в городе отсутствуют рабочие места для данной категории людей. Поэтому работа психолога с этими родителями очень важна , необходимо помочь принять данную ситуацию, помочь найти альтернативные варианты развития детей.

Школьное образование в первую очередь должно готовить обучающихся с умственной отсталостью к жизни в условиях реального мира. Выпускники должны понимать, какие задачи встанут перед ними, и что они способны сделать в ответ.

Я считаю, что важно, чтобы обучающиеся были осведомлены о содержании, условиях работы, результатах труда по различным профессиям, о своих интересах, склонностях, качествах личности, о состоянии своего здоровья и физического развития, особенностях ощущений, восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления, темперамента, характера, а так же о требованиях различных профессий к вышеперечисленным качествам и особенностям человека.

Обучающимся знание этой информации дает возможность иметь представление о самом себе, своих умениях, интересах, притязаниях и возможностях, ограничениях и их причинах.

Жизнь показывает, что в случае правильного выбора выпускником профессии в выигрыше не только общество, но, главное, личность, испытывающая удовлетворение и получающая возможности для самореализации.

Стоит отметить, что имея низкую познавательную активность, низкую мотивацию к труду, мотивацию к обучению и развитию, наши выпускники склонны к иждивенчеству и безынициативности. Поэтому важно готовить их к реальной борьбе за своё место в жизни через профессиональную деятельность.

Обучающиеся с умственной отсталостью имеют недостаточный уровень представлений об окружающем мире, у них нарущены все высшие психические функции, затруднен перенос материала на аналогичный, их психика малоподвижна, мышление не гибко, им тяжело адаптироваться к изменяющимся условиям. Поэтому я считаю, что профориентационую работу целесообразно проводить начиная с начальной школы, постепенно расширяя знания о получаемых профессиях, показывая значимость рабочих профессий в начальной школе до получения сведений о собственных возможностях, темпераменте в старших классах. Тогда ребятам будет легче принять возможный выбор профессий, будет меньше разочарований.

Поэтому психолог играет огромную роль в профессиональной ориентации выпускников школ, обучающих детей с ментальными нарушениями, наряду с учителями трудового обучения. Очень важно, чтобы психолог сопровождал обучающихся на всем этапе школьного обучения.

Литература

1. Грецов, А. Г. Выбираем профессию. Советы практического психолога [Текст] / А. Г. Грецов. — СПб.: Питер, 2009.

2. Гордиевская, Е. Профессиональная проба в процессе профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья как средство их профессионального самоопределения [Текст] / Е. Гордиевская.

3. Григорьева, М. Р. Подросток в мире профессий. [Текст] / М. Р. Григорьева. — Волгоград: Учитель, 2009.

4. Картушина, Г. Б. Работа по профессиональной ориентации учащихся вспомогательной школы [Текст] / Г. Б. Картушина // Трудовое обучение во вспомогательной школе. — М., 1988.

5. Едиханова, Г. Г. Профессиональное самоопределение как условие успешной реабилитации обучающихся с ОВЗ [Электронный ресурс] / Г. Г. Едиханова // Образование и воспитание. — 2016. — № 5. — С. 127-130. — Режим доступа: https://moluch.ru/th/4/archive/48/1634/ (дата обращения: 21.04.2019).

6. Климов, Е. А. Как выбирать профессию [Текст] / Е. А. Климов. — М.: Просвещение, 1990.

7. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида. Часть 1 [Текст] : учебник для студ. высш. пед. учеб. / под ред. Е. Г. Речицкой. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009.

8. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида. Часть 2 [Текст]: учебник для студ. высш. пед. учеб. / под ред. В. Г. Речицкой. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009.

9. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости [Текст]: метод. пособие / под ред. Е. М. Старобиной. — М., 2007.

Ю. М. Орехова*

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ И СРЕДНЕМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Проблема обучения иностранному языку детей с нарушениями речи является особенно актуальной, во-первых, по причине активного реформирования отечественной системы образования, во-вторых, из-за отсутствия Стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья и конкретных требований к их языковой подготовке на момент окончания 9 класса, и, в-третьих, небольшим опытом инклюзивной образовательной практики в нашей стране.

Необходимо отметить, что инклюзивное образование ставит своей главной целью создание единой образовательной среды, в которой «обычные» дети будут обучаться вместе с «особенными» детьми. Соответственно, организация процесса обучения основному (первому) иностранному языку должна проходить с учетом потребностей и особенностей всех обучающихся [2].

Определение целей, задач и требований к организации обучения детей с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР) является важной задачей современной лингводидактики и педагогики, которая требует от педагогов поиска наиболее эффективных стратегий обучения как процесса, направленного на развитие личностного ребенка в соответствии с его индивидуальными возможностями и потребностями.

Важно понимать, что цель обучения иностранному языку в средней школе многокомпонентная, что еще больше осложняет сам процесс преподавания иностранного языка в рамках классно-урочной системы. На анализ нового ФГОС НОО и ООО [4; 6] считаем целесообразным выделять пять целей обучения основному иностранному языку в школе: практическую, образовательную, воспитательную, развивающую и стратегическую.

По своей сути практическая функция дублирует стратегическую: достижение этих целей проявляется в способности и желании обучающихся вести коммуникацию посредством иностранного языка с носителями языка, соблюдая принятые в той или иной культуре поведенческие нормы, и, соответственно, достижения определенного уровня владения иностранным языком (уровень А1-А2 на момент окончания 9 класса).

Реализация образовательной цели заключается в усвоении обучающимися определенных знаний (лингвистических и социокультурных) и овладении уме-

* **Орехова Юлия Михайловна** — кандидат педагогических наук, учитель иностранных языков МОУ «Средняя школа № 44» г. Ярославля

ниями и навыками их использования в реальных ситуациях общения с носителями языка и культуры. Данная цель также формулируется в терминах компетенций: речевой, языковой, коммуникативной, социокультурной и др.

Воспитательная цель детально описана в номенклатуре воспитательных ценностей, представленной Е. И. Пассовым [3], и реализуется на каждом уроке иностранного языка в разных формах.

Развивающая цель реализуется главным образом через деятельность учителя, которая направлена на развитие языковых и творческих способностей учащихся, универсальных учебных действий и определенных свойств личности.

Взаимосвязь целей и задач обучения на уроках иностранного языка в школе отображена на рисунке 1.

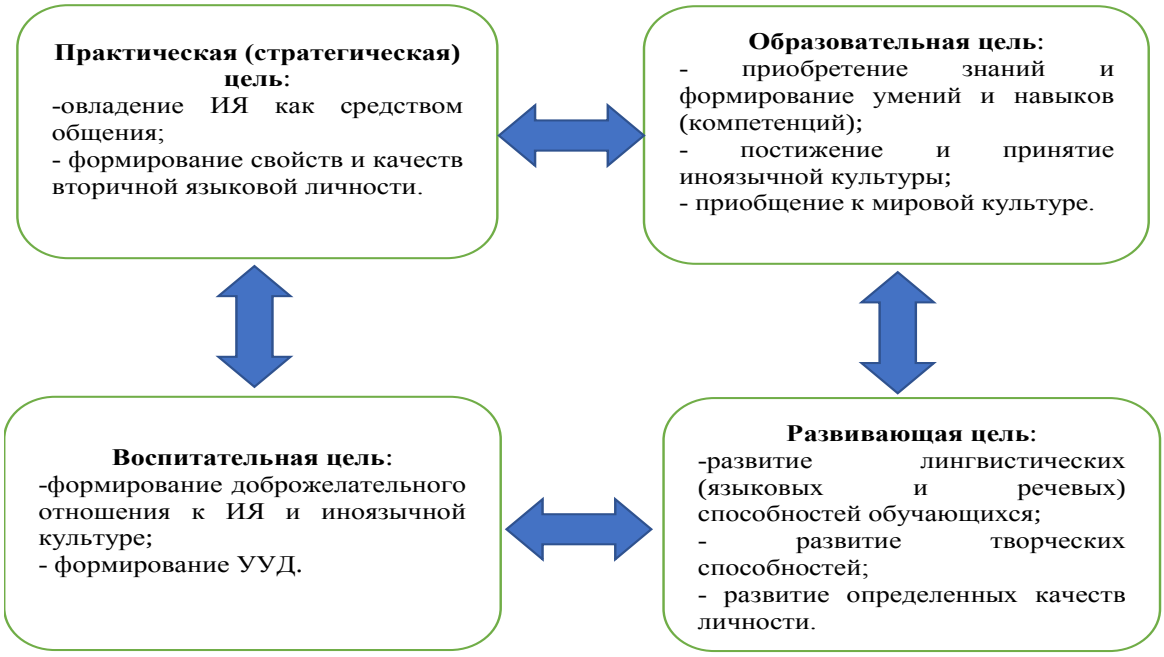


Рис. 1. Цели и задачи обучения иностранному языку в школе

Во всех государственных образовательных учреждениях учат по единому учебному плану и однотипным учебно-методическим комплексам. Сам процесс обучения строится в соответствии с требованиями, прописанными в новом ФГОС. Говорить об инклюзивном, дифференцированном и индивидуализированном образовании еще рано из-за отсутствия Стандарта для детей с ОВЗ и конкретных рекомендаций к организации обучения в классах V-го вида или в классах, реализующих идею инклюзивного образования.

Адаптация целей, задач и самого учебного процесса под особенности детей с ТНР на наш взгляд просто необходима. Это связано прежде всего со спецификой предмета «Иностранный язык», которая заключается в обучении речевым видам деятельности (как рецептивным — аудирование и чтение, так и продуктивным — говорение и письмо).

Прежде всего, акцент должен сместиться с обучения на развитие и воспитание личности учащегося посредством иностранного языка. В данной ситуации следует помнить об «уникальности языка как социокультурного феномена: при-

сущие языку функций, универсальность средств осмысления мира и человека свидетельствуют о мощном образовательном потенциале языка, неисчерпаемых внутренних ресурсах, таящих возможность выхода на становление, образование человека — создание образа себя, мира, своих действий в мире» [3, с. 10]. Так знание иностранного на элементарном уровне поможет обучающимся лучше социализироваться, осознать свое место и социальную роль в обществе, раскрыть свои творческие способности и т.д. Реализация развивающей и воспитательной функции поможет развить необходимые качества характера, такие как, например, толерантность, терпимость, гибкость, чувство патриотизма и гордости за свою страну, а также развить проектные навыки и определенные виды УУД.

На наш взгляд адаптация программы должна обеспечить достижение обучающимися с ТНР определенных результатов обучения [6].

Личностные результаты должны отражать:

1) осознание себя полноценным гражданином РФ, испытывающим чувство гордости за свою Родину и за свой народ;

2) доброжелательное и уважительное отношение к иноязычной культуре и представителям других национальностей;

3) устойчивая мотивация к изучению иностранного языка и иноязычной культуры;

4) овладение начальными навыками адаптации в современном поликультурном мире, а также осознание своего места в многонациональном и поликультурном мире;

5) владение элементарными навыками коммуникации и следование языковым и культурным нормам поведения в обществе (социуме);

6) формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств, а также развитие чувства прекрасного;

7) осознание и принятие своей социальной роли, а также развитие мотивов учебной деятельности;

8) развитие навыков сотрудничества с одноклассниками (одногруппниками) и учителем в различных ситуациях общения (умение вести диалог с одноклассниками и учителем и достигать взаимопонимания);

9) развитие адекватных представлений о собственных возможностях;

10) формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям.

Метапредметные результаты освоения программы включают освоенные обучающимися УУД, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями (составляющими основу умения учиться) и межпредметными знаниями. С учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР метапредметные результаты должны отражать [6]:

1) целеполагание: постановка целей и поиск путей их достижения, наиболее эффективных способов решения учебных и познавательных задач;

2) формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, а также определять наиболее эффективные способы достижения результата;

3) адекватная оценка правильности выполнения учебной задачи;

4) взаимодействие с одноклассниками и учителем и выполнение определенных социальных ролей, а также умение распределять роли в группе и работать в группе;

5) работа с информацией: поиск, выделение, обобщение и фиксация;

6) осуществление самонаблюдения, самоконтроля и самооценки;

7) развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией, а также формирование проектных умений;

8) работа с различными источниками информации и использование средств ИКТ и сети Интернет;

9) овладение навыками смыслового чтения доступных по содержанию;

10) готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, умение излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

11) готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества;

12) овладение некоторыми базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими доступные существенные связи и отношения между объектами и процессами.

Предметные результаты освоения программы включают в себя конкретные ЗУНы и компетенции, специфичные для каждой предметной области, которым должны овладеть обучающиеся. Они подробно описаны в новом Стандарте.

Для успешного освоения учащимися с ТНР (классы 5-го вида) адаптированной образовательной программы и достижения определенного Стандартом уровня владения иностранным языком учителю целесообразно следовать следующим рекомендациям:

1) Сокращение объема учебного материала (в том числе минимизация учебного материала, на который нельзя найти опору в родном языке);

2) Увеличение количества часов, отводимых на изучение иностранного языка и проведение дополнительных занятий с обучающимися (возможно в паре с логопедом);

3) Смещение акцента на рецептивные речевые навыки (аудирование и чтение) для лучшей отработки фонетических и произносительных навыков, умения понимать на слух;

4) Поиск и отбор новых специальных методик и педагогических технологий, а также внедрение современных средств обучения на основе ИКТ;

5) Разработка специальных учебно-дидактических материалов и методических пособий для детей с ТНР;

6) Использование технологии формирующего оценивания для оценки образовательных результатов обучающихся;

7) Создание благоприятного психологического климата в группе и дружеской атмосферы на уроке иностранного языка;

8) Проведение интегративных занятий.

Литература

1. Мильруд, Р. П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом [Текст] / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. — 2004. — № 3. — С. 34-40.

2. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения [Текст] / А. Г. Каспржак и др.; под ред. А. Г. Каспржака, Л. Ф. Ивановой. — М.: «Просвещение», 2004. — 458 с.

3. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования [Текст] / Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 2000. — 159 с.

4. Рогова, Г. В. Цели и задачи обучения иностранным языкам [Текст] / Г. В. Рогова // Общая методика обучения иностранным языкам. — М.: Русский язык, 1991. — 278 с.

5. Селевко, Г. К. Технологии воспитания и обучения детей с проблемами [Текст] / Г. К. Селевко. — М.: НИИ школьных технологий, 2005. — 140 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: офиц. текст: по состоянию на 15.04.2012 / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М., 2010. — 50 с.

С. Г. Осьмачко*

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Дефиниция патриотизма общеизвестна. В любом словаре Вы прочтёте, что это «чувство любви к своему Отечеству, готовность подчинять свои личные и групповые интересы общим интересам страны, верно служить ей и защищать её» [3, с. 571]. Патриотизм так же определяется как «эмоциональное отношение к Родине, выражающееся в готовности служить ей и защищать её от врагов». Патриотом же, в свою очередь, является человек, «подчиняющий свою жизнь интересам Отечества» [4, с. 247]. Собственно слово «патриот» происходит от греческого «patriotes» — «земляк», «соотечественник».

В последнее время тема воспитания патриотического сознания у населения, молодёжи некоторым образом отошла на второй план от общей линии научно-педагогических исследований. В то же время ряд обстоятельств заставляет нас вновь уделить самое непосредственное внимание этой неоднозначной проблеме.

Среди этих обстоятельств — проявление двух взаимосвязанных тенденций в динамике современного социума:

с одной стороны, постоянно расширяющийся и усложняющийся процесс глобализации, цивилизационного взаимопроникновения, межгосударственной

* **Осьмачко Сергей Григорьевич** — доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Ярославского высшего военного училища ПВО

и межнациональной интеграции; в этой обстановке патриотические подходы в определённой степени утрачивают своё ранее первостепенное значение;

с другой стороны, рост культурного и этнического самосознания, понимание особой ценности субъектности, индивидуальности заставляют людей всё чаще обращаться к своим корням, духовным основам.

Широко известна т.н. «советская модель патриотического воспитания», которая категорически противопоставлялась западным ценностям. Утверждалось, что «советский патриотизм» якобы:

тесно связан с пролетарским интернационализмом; основан на «беззаветной любви советского народа к Отечеству», «преданности советскому строю, руководству Коммунистической партии», «дружбе народов СССР» и т.п.;

его преимущественное (по сравнению с западным вариантом) положение обеспечивается отсутствием в СССР эксплуатации человека человеком, победой культурной революции, решением национального вопроса и пр.

Мы не раз слышали утверждение о том, что именно «патриотизм явился одним из важнейших источников победы СССР в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» [1, с.550-551]. И как-то не приходилось задуматься о том, что на поле боя победа обеспечивается оружием, военной техникой и навыками личного состава, без чего самые прекраснодушные патриоты будут незамедлительно уничтожены.

В наши задачи не входит критическое осмысление советского опыта патриотического воспитания. Отметим лишь следующее: если убрать из методологии и методики тогдашнего патриотического воспитания однозначно идеологическую составляющую, то там мало что останется. Более того, и тогда, и сейчас в патриотической сфере существует огромное количество проблем требующих современного осмысления и практического эффективного воплощения (дабы не скатываться в болото формальной декларации).

Выделим некоторые проблемы, важные для современного уровня реализации патриотической деятельности:

1. Как соотносятся патриотизм и интернационализм? Некоторые авторы понимают, что эти понятия «нельзя противопоставлять», так как такая ситуация «сравнительно легко перерастёт в национализм» [3, с. 571]. В нашей истории есть примеры неумеренного возвеличивания значения то той, то иной категории политики. Например, в 1930-х годах патриотические темы в идеологической работе с населением звучали весьма приглушенно; а основной упор делался на «пролетарский интернационализм» как на одно из главных средств в достижении успеха «мировой революции».

С началом Великой Отечественной войны органы агитпропа вернули в обращение патриотическую риторику и символику. Прагматичный сталинизм легко выбирал те или иные фрагменты политического срабатывания, в том числе и в области внутреннего идеологического обеспечения власти. А то, что эти фрагменты порой не совпадали с самим собой, с природой власти, ничего не значило. Население оставалось в недоумении, но это никого не волновало.

Думается, что патриотизм и интернационализм — несовместимые (в значениях одновариантности) понятия, политическое стратегии и т.д.; их «связь» всегда носит искусственный характер.

2. Что такое патриотизм? На этот, казалось бы, простой вопрос существует слишком много ответов, что бы дело было действительно простым:

для кого-то патриотизм есть переживание (эмоция, любовь);

для кого-то — принципиальная основа (программа) действий;

для кого-то — реализация личностных установок, направленности (мотив);

для кого-то — способ самореализации (самоидентификация), что особенно важно было для тоталитарного общества;

для кого-то — гражданское качество (социально одобренный кодекс);

для кого-то — политическое средство преодоления существующих (возникших) проблем и противоречий, устранения ошибок и недоработок власти и пр.

Данный список можно было бы продолжить, но лучше обсудить проблему: в чём главная сущность патриотизма?

В нашем понимании *патриотизм есть ценность, имманентно присутствующая в духовной жизни всех стран и народов,* независимо от политического режима, или размеров территории. В 1941 – 1945 гг. безвозвратные потери РККА были наиболее высокими вовсе не в начале войны (период «временных неудач Красной Армии» 1941 – 1942 гг.), а в конце, кода наши войска вступили на территорию Германии. Патриотические мотивы резко повысили сопротивляемость вермахта и населения.

Поскольку патриотизм — общезначимая ценность, он – общеприменим. И в данном аспекте следует вспомнить оценку П. Я. Чаадаева: «Прежде всего ты обязан своей родине правдой» [6, с. 201].

3. Как связаны патриотизм и долг? Вышеописанная эфемерность теоретического патриотизма обязательно должна дополняться фрагментами функционального порядка. В нашем понимании практической реализацией патриотического сознания является категория долженствования. Как писал В. О. Ключевский, «нравственное чувство есть чувство долга» [2, с. 95].

Именно долженствование означает реализацию патриотического начала. Из этого вытекает необходимость патриотического самоопределения для личности. В нашем понимании личность имеет право на этот вид самоопределения; оно может быть:

активным (личное участие в выполнении патриотических задач);

пассивным (сочувственное наблюдение, но не обязательно участие);

индифферентным (личность не ставит перед собой собственно патриотических целей и задач).

Для некоторых профессий (военные, «силовики», МЧС и пр.) патриотизм вменяется в долг, в обязательное отношение к исполнению обязанностей по службе; то есть для них существует только активная форма патриотического самоопределения.

У отечественной интеллигенции есть одна неприятная патриотическая особенность — любить Родину и одновременно критиковать её по всякому поводу, а то и без повода. В. О. Ключевский называл такой подход состоянием

«патриотической скорби» [2, с. 98]; этаким «прогрессивным параличом русского национального самосознания» [2, с. 352]; и даже «физическим патриотизмом», когда «родину не любят, а на чужбине по ней тоскуют» [2, с. 304].

В конце концов даже эти околопатриотические ориентации небезнадёжны (в определённых обстоятельствах они могут сыграть положительную роль).

4. Что такое государственный патриотизм? Ответ на этот вопрос внешне прост: это когда любовь к Родине, к нации, к культуре заменяется любовью к государству (его лидеру), к части населения, к партии, к идеологии. Национальная патриотическая идея внедряется в массы посредством культурного проникновения (В. О. Ключевский называет следующие пути такого проникновения: «великие праздники», «великая деятельность», «великие идеи», «внесение художественного порядка в анархию человеческих отношений» [2, с.101, 102, 108]); Государственный патриотизм намного более идеологичен, он в значительно большей степени навязывается населению как нечто обязательное, как императив.

Все разновидности патриотизма выполняют задачу социальной мобилизации; но в случае с государственным патриотизмом эта мобилизация является частью политики правящих сил; она должна в первую очередь поднимать массы на преодоление последствий социальных катаклизмов. В результате государственно-патриотической «накачки» возникает противонаправленная интеллектуально-нравственная сила — «просвещённый на казённый кошт патриот, ставший против правительства, борящийся со своей страной и не верящий ни в силу просвещения, ни в будущее» (В. О. Ключевский) [2, с.95].

Патриотический официоз, обязанность «быть патриотом» порождает пустыню в патриотическом сознании, — писал В. О. Ключевский: «Народ безумствует перед великими фигурами, не понимая их смысла и значения», «попирает и религию и мораль, и всё своё умственное достояние»; «интеллигенции грезятся призраки, или сама она становится безобразным призраком, в действительность которого не хотелось бы верить»; и наконец, проявляется «презренная учащаяся молодёжь, ругающаяся и над верой и над народом» [2, с.276].

По сути методологический конфликт духовного и государственного патриотизма — это конфликт знания и веры. В. О. Ключевский совершенно справедливо заметил: «Наше дело сказать правду, не заботясь о том, что скажет какой-нибудь штаб-ротмистр» [2, с. 306].

В истории нашего общества было достаточно много случаев, когда истина попиралась в угоду официальной государственной позиции. Например, при К. П. Победоносцеве были приняты особые «Правила для рассмотрения сочинений, представленных на соискание учёных богословских степеней». Там мы находим такой фрагмент: «Не могут быть признанными соответствующими учёным богословским сочинениям такие труды, в которых отрицается, хотя бы и с видимостью наукоописания, достоверность таких положений, к которым церковное предание и народное верование привыкли относиться как к достоверному знанию» [5, с. 418, 419]. В данном случае речь шла о мифах относительно путешествия Андрея Первозванного по Киевской Руси, недостоверных сведениях о её Крещении, святых мощах и пр.

Современная патриотическая ситуация (например, в кинематографе) в этом аспекте также может быть (и должна) быть верно истолкована.

Государственно-патриотический подход породил ещё несколько важных проблем:

во-первых, как быть патриоту, если его страна не права? Такие ситуации, увы, вполне возможны, а логические выверты («Моя страна не права, но это моя страна!» или «Он — подлец, но он — наш подлец!» и т.п.) не проясняют сути проблемы, но позволяют уйти от неё. По справедливому замечанию В. О. Ключевского, «если история способна научить чему-нибудь, то прежде всего сознанию себе самому, ясному взгляду в настоящее» [2, с. 286];

во-вторых, государственно-патриотическая установка провозглашает любовь к Отечеству и — адекватно — ненависть к его врагам. Победить врага на войне без ненависти невозможно, но это слишком «сильное средство» для лечения социальных язв и человеческих пороков.

Таким образом, заканчивая изложение материала, отметим следующее:

1. Наследуя некоторые содержательно-методологические компоненты советской системы патриотического (военно-патриотического) воспитания, обязательно следует избегать патриотической глупости, исторической недальновидности, самолюбования и т.п. Не стоит восхищаться якобы собственной передовой сущностью, успешным ходом реформ и в упор не замечать нереформируемости общественно-политической системы России. Весьма пророчески звучат сегодня давние слова П. Я. Чаадаева: «Позволительно перед лицом наших бедствий не разделить стремлений разнузданного патриотизма, который привел страну на край гибели и который думает вывести из беды, действуя в своих иллюзиях, не умея признавать отчаянного положения, им же созданного» [6,с.24]. действительно, история повторяется.

2 Великий Платон, размышляя об «идеальном государстве», не раз утверждал, что «счастливы те народы, в которых правители философствуют, а философы правят». Обратим внимание на предложенную тем же П. Я. Чаадаевым методологию различения истины и патриотизма: «Прекрасная вещь — любовь к отечеству, но есть ещё нечто более прекрасное — это любовь к истине. Любовь к отечеству рождает героев, любовь к истине создаёт мудрецов, благодетелей человечества. Любовь к родине разделяет народы, питает национальную ненависть и подчас одевает землю в траур; любовь к истине распространяет свет знания, создаёт духовные наслаждения, приближает людей к божеству. Не через родину, а через истину ведёт путь на небо» [6, с. 148].

Мы искренне верим, что подлинный патриотизм есть понимание того, насколько страна достойна своего будущего. Поменьше бы патриотизма, да побольше прагматизма и внутреннего солидаризма.

Литература

1. Великая Отечественная война 1941 – 1945: энциклопедия [Текст]. — М.: Советская энциклопедия, 1985. — 832 с.

2. Ключевский, В. О. Сочинения. В 9 Т., Т. IX. Материалы разных лет [Текст] / В. О. Ключевский. — М.: Мысль, 1990. — 525 с.

3. Новейший психолого-педагогический словарь [Текст]. — Минск: Современная школа, 2010. — 928 с.

4. Политология: Энциклопедический словарь [Текст]. — М.: Изд-во Моск. Коммерч. Ун-та, 1993. — 431 с.

5. Флоровский, Г. (Протоиерей). Путь русского богословия [Текст] / Г. Флоровский. — Вильнюс, 1989. — 620 с.

6. Чаадаев, П. Я. Статьи и письма [Текст] / П. Я. Чаадаев. — М.: Современник, 1989. — 714 с.

О. Р. Радионова*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ 5-11 ЛЕТ В ДУХЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В своем развитии ребенок проходит через различные возрастные этапы, в которых у него появляются новые возможности и перед ним встают новые задачи.

Одни задачи обусловлены психофизиологическими особенностями организма и одинаковы для всех здоровых детей — например, научиться ходить или говорить. Другие задачи диктует общество, и они оказываются разными в разные эпохи — например, уметь охотиться, скакать на коне, или пользоваться компьютером.

Есть задачи, которые осознанно или невольно ставят перед своим ребенком родители. И те задачи, которые, повзрослев, ребенок поставит перед собой сам.

Успешное решение задач каждого возрастного этапа приводит к складыванию у ребенка новых способов и форм поведения и открывает перед ним новые возможности.

Научившись ходить, малыш начинает гораздо активнее исследовать окружающий его мир. Научившись играть в ролевые игры, он может вступать в более глубокие отношения со сверстниками. Достигнув эмоционального благополучия — более смело и активно осваивать мир человеческих взаимоотношений, чтобы быть в этом мире счастливым.

Какого ребенка можно назвать счастливым? — на этот, казалось бы, простой вопрос отвечали представители разных поколений.

Какого ребенка можно назвать счастливым? На этот, казалось бы, такой простой вопрос нельзя ответить однозначно, но волнует он каждого здравомыс-

* **Радионова Ольга Радиславовна** — кандидат педагогических наук, доцент, директор Научно-исследовательского центра стратегии, проектирования и правового обеспечения Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФИРО РАНХиГС)

лящего человека. В подтверждение тому в 2017 году сотрудниками ФИРО РАНХиГС в рамках проекта Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг., посвященного внедрению примерной образовательной программы дошкольного образования в 85 субъектах Российской Федерации, был проведен небольшой социологический опрос на ул. Новый Арбат, в котором приняли добровольное участие жители и гости г.Москвы. Прохожим задавался всего один вопрос — какого ребенка можно назвать счастливым? Отвечали на поставленный вопрос представители разных поколений: взрослые и дети. И что же получается? У каждого поколения свое представление о счастье ребенка.

Но главное, что объединяет все эти ответы — счастливым будет тот ребенок, который находится в состоянии эмоционального и физического комфорта, которого любят, понимают, ценят.

Видеофрагмент данного опроса включен в Фильм 17 «Социально-коммуникативное развитие дошкольников» из серии интерактивных мультимедийных ресурсов по использованию алгоритма примерной основной образовательной программы для разработки основной образовательной программы дошкольной организации (размещен на сайте ФИРО РАНХиГС по ссылке https://firo.ranepa.ru/spetsialistam-doshkolnogo-obrazovaniya).

«Понимание, уважение, доброжелательность, забота…» — те самые понятия, которые должны прочно войти в жизнь ребенка. Только тогда он станет обладателем тех необходимых качеств, которые позволят ему жить в мире с собой и другими на разных этапах взросления и вхождения в мир человеческих отношений.

Семья ребенка, в идеале, является источником зарождения и развития многих качеств, столь важных для личностного и социально-коммуникативного развития ребенка. Это возможно в том случае, когда значимые для ребенка близкие люди обладают данными качествами, как важным развивающим потенциалом.

Но, к сожалению, нельзя забывать и о том, что есть дети, растущие, например, в неблагоприятной семейной обстановке, или же вовсе лишенные семейного тепла – реальные или социальные сироты. Кто поможет им приобрести эти важные для жизни качества?

На этапе завершения дошкольного образования старшему дошкольнику впервые открывается жизнь с ее особой стороны, перед ним встают новые задачи:

1) освоить правила поведения в мире людей;

2) постичь законы и взаимосвязи в этой сфере деятельности в кругу близких и далеких людей;

3) научиться контролировать свои поступки и действия.

В этой связи ФГОС ДО обозначены социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка в младенческом, раннем возрасте, а также на этапе завершения дошкольного образования:

– обладание установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе;

– активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх;

– развитие способности договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других;

– адекватно проявлять свои чувства, в том числе чувство веры в себя, стараться разрешать конфликты;

И, наконец, самое сложное — обладание чувством собственного достоинства. А достоинство человека, как известно, неразрывно связано с понятием «совести» и определяется теми поступками, которые он совершает.

Особое значение в этой связи приобретает создание особых условий для социально-коммуникативного развития ребенка, ориентированных на позитивное общение, доброжелательное отношение между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющим различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья.

Очень важна, в данном случае, специальная подготовка педагогов по раскрытию развивающего потенциала предметно-пространственного окружения ребенка, как элемента образовательной среды, ориентированной на обеспечение эмоционального благополучия в семье и образовательной организации, уважительное отношение к его интересам, чувствам и потребностям.

Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования обозначен ряд задач социально-коммуникативного развития дошкольников [7]. Особенно важным является соблюдение преемственности в вопросах социально-коммуникативного развития детей между дошкольным и начальным уровнем общего образования [3]. С этой целью, начиная с 2010 года, научными руководителями экспериментальных площадок ЧДОУ «ДИВО» (г. Нижний Новгород) и МБОУ «Средняя школа № 2» (г. Кольчугино Владимирская область) — сотрудниками ФИРО РАНХиГС — Э. Ф. Алиевой и О. Р. Радионовой, совместно со специалистами данных образовательных организаций успешно разработаны, апробированы и внедряются в практику материалы педагогической технологии воспитания детей 5-11 лет в духе толерантного общения. Для детей старшего дошкольного возраста и учеников 1-2-х классов — это «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?», состоящие из методических рекомендаций для педагогов и практикумом - рабочей тетради для детей «Сборника сказочных историй «Как карапушки учились понимать друг друга?» [1, 2]. А для детей 9-11 лет — «Истории карапушек: как подружиться с компьютером?», включающие методические рекомендации для педагогов с приложениями на CD – диске, а также практикум – рабочие тетради в 2-х частях для учеников 3-го класса «Как карапушки подружились с компьютером?» [4,5,6].

Педагогическая технология воспитания детей 9-11 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как подружиться с компьютером?» является продолжением педагогической технологии воспитания детей 5-8 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?» [1, 2]. Сохранены те же сказочные герои – карапушки, тот же подход к структурированию материалов в педагогической технологии. Но при этом расширяется спектр использования новых элементов предметно-пространственной среды, со-

здаются иные условия для проявления творческих и познавательных возможностей детей при работе с принципиально новым учебным содержанием, соответствующим одному из важнейших требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, связанным с формированием универсальных учебных действий - как совокупности способов действий учащегося, обеспечивающей культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений ученика. Особая структура занятий, требующая постоянного обмена информацией в процессе работы между детьми, позволяет уделять больше внимания развитию коммуникативных навыков учащихся, основанных на позитивном, уважительном отношении к сверстникам и взрослым, к результатам труда каждого участника образовательных отношений.

Литература

1.Алиева, Э. Ф., Радионова, О. Р. Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими? Педагогическая технология воспитания детей 5-8 лет в духе толерантного общения [Текст] : методические рекомендации / Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова. — М.: Издательство «Национальное образование», 2015. — 144 с.: ил. — (Серия «Коллекция открытий дошкольного образования»).

2.Алиева, Э. Ф., Радионова, О. Р. Как карапушки учились понимать друг друга : Сборник сказочных историй: Практикум для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Педагогическая технология воспитания детей 5-8 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?» [Текст] / Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова. — М.: Издательство «Национальное образование», 2015. — 96 с.: ил. — (Серия «Коллекция открытий дошкольного образования»).

3.ФГОС начального общего образования [Электронный ресурс] (утв. приказом Минобрнауки РФ от 6 окт. 2009 г. № 373). — Доступ из ИПС «Гарант».

4.Алиева, Э. Ф., Радионова, О. Р., Новикова, Н. Г., Фролова, С. Н. Истории карапушек: как подружиться с компьютером? Педагогическая технология воспитания детей 9-11 лет в духе толерантного общения [Текст]: методические рекомендации / Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, Н. Г. Новикова, С. Н. Фролова. — М.: Издательство «ЛИНКА-ПРЕСС», 2018. — 130 с. : ил.

5. Алиева, Э. Ф., Радионова, О. Р., Новикова, Н. Г., Фролова, С. Н. Как карапушки подружились с компьютером? [Текст]: Рабочая тетрадь для учащихся начальной школы (3 класс). Часть 1. Педагогическая технология воспитания детей 9-11 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как подружиться с компьютером?» / Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, Н. Г. Новикова, С. Н. Фролова. — М.: Издательство «ЛИНКА-ПРЕСС», 2018. — 120 с. : ил.

6. Алиева, Э. Ф., Радионова, О. Р., Новикова, Н. Г., Фролова, С. Н. Как карапушки подружились с компьютером? [Текст]: Рабочая тетрадь для учащихся начальной школы (3 класс). Часть 2. Педагогическая технология воспитания детей 9-11 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как подружиться с компьютером?» / Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, Н. Г. Новикова, С. Н. Фролова. — М.: Издательство «ЛИНКА-ПРЕСС», 2018. — 124 с. : ил.

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/.

О. Р. Радионова*

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК КОМПОНЕНТ ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ. ОПЫТ РАБОТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ ФИРО РАНХИГС

В 2018 году вышла в свет педагогическая технология воспитания детей 9–11 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как подружиться с компьютером?». Она была создана в рамках нескольких научно-исследовательских работ в период с 2011 по 2017 гг., а также в ходе деятельности экспериментальной площадки ФИРО РАГХиГС по теме «Формирование информационной компетентности обучающихся 3–4 классов с использованием учебно-методического комплекса «Мой друг Компьютер» при реализации модуля «Практика работы на компьютере» (2013—2017 гг.) — МБОУ «Средняя школа № 2» г. Кольчугино Владимирской области. Авторами стали научные руководители экспериментальной площадки ФИРО РАНХиГС — Э. Ф. Алиева и О. Р. Радионова, а также представители экспериментальной площадки — учителя начальных классов Н. Г. Новикова и С. Н. Фролова.

Материалы педагогической технологии предназначены для различных категорий: учащихся начальной школы и их родителей; педагогов начального и дополнительного образования системы общего образования РФ; слушателей курсов повышения квалификации работников системы общего образования РФ, студентов учреждений СПО и ВПО психолого-педагогического и социального профилей.

Технология разработана с учетом требований ФГОС второго поколения и направлена на достижение различных целевых ориентиров. Это, прежде всего, развитие навыков позитивного общения в рамках выполнения проектно-исследовательской деятельности; способностей ориентироваться в информации разного вида; навыков использования компьютерной техники для работы с информацией в учебной деятельности и повседневной жизни. Особенно важно восприятие детьми компьютера как помощника в учебе, как инструмента для творчества, поиска важной информации, самовыражения и развития.

---

* **Радионова Ольга Радиславовна** — кандидат педагогических наук, доцент, директор Научно-исследовательского центра стратегии, проектирования и правового обеспечения Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФИРО РАНХиГС)

Работа по педагогической технологии позволяет не только сориентировать младших школьников в современных информационных и коммуникативных технологиях, но и развить способности их грамотного применения в творческой, проектно-исследовательской и коммуникативной деятельности, адекватно оценить результаты собственного труда.

Педагогическая технологи включает два сборника [1]:

– учебно-методическое пособие для педагогов учреждений начального, общего и дополнительного образования, в которое вошли *методические рекомендации* для учителей начальных классов, педагогов-психологов, учителей – предметников, педагогов дополнительного образования, студентов учреждений СПО и ВПО психолого-педагогического и социального профилей, и др.

– *практикум для детей* младшего школьного возраста, который называется «Рабочая тетрадь «Как карапушки подружились с компьютером?» и состоит из 1-й и 2-й частей) [2,3].

Работа по педагогической технологии ориентирована на 34 академических часа по 45 минут каждый. Из них 31 академический час — занятия, а 3 академических часа предлагается использовать для подведения итогов проектно-исследовательской деятельности, связанной с «Защитой проектов». Большинство занятий построены на информации о различных играх, проектах, конкурсах, праздниках, да и проводятся они в этих формах. Лишь в основе 10-ти занятий лежат истории о приключениях сказочных героев карапушек в Компьютерной стране. Основная мысль, которая прослеживается на протяжении всей технологии, состоит в следующем: как бы ни был прекрасен и удивителен виртуальный мир, сколько бы тайн и открытий не таил он в себе — не стоит забывать о том, что нет ничего ценнее и важнее человеческих отношений, позитивного общения между людьми [4]! И в этом ребята убеждаются, разделяя радости и горести вместе с маленькими героями сказочных историй, волею судьбы оторванных от родной земли и погрузившихся из такой привычной, размеренной и спокойной жизни в деревеньке Малые Карапуши в бурный поток событий непредсказуемой Компьютерной страны.

Проектная деятельность в педагогической технологии занимает особое место и направлена она на поиск ответа на вопрос: «Компьютер — моя любимая игрушка?» или «Компьютер — мой друг и помощник?». Дети в ходе проекта учатся работать «в команде», и свою индивидуальную работу они проектируют в плане достижения общих результатов коллектива. Ребята учатся определять проблему, планировать свою работу, выделять основные направления практической деятельности, анализировать результаты и делать выводы, представлять полученные результаты, и, конечно же, оценивать свой вклад в общее дело [5,6].

Особое внимание уделено авторами системе развивающего оценивания «Радужный мостик», которая позволяет отрефлексировать не столько полученный результат в достижении предметных знаний, сколько степень включенности каждого ребенка в творческую деятельность и его эмоциональное состояние. Система развивающего оценивания универсальна и может быть использо-

вана в различных ситуациях [1]. Она не требует материальных и временных затрат, привязки к определенному содержанию (Рисунок 1).

Рис. 1. Система развивающего оценивания «Радужный мостик»

Система развивающего оценивания «Радужный мостик» включает в себя два этапа. Первый этап позволяет ребенку самостоятельно оценить собственные ощущения, эмоции и степень удовлетворенности от результатов выполнения работой на каждом этапе занятия.

Помогает в этом ребенку иллюстрация: речка с цветными рыбками, радуга на фоне голубого неба с облаками, солнце и 7 цветных фраз, соответствующих цветам радуги.

Каждый элемент на изображении несет определенную смысловую нагрузку:

– на двух облаках написано — «легко» и «было трудно», которые не нуждаются в комментариях и отражают степень сложности выполненной работы;

– речка — символ нового, неизведанного, постоянно меняющегося, символ знаний.

– А радуга символизирует красоту, неповторимость, хрупкость и ценность человеческих отношений. Кроме того, речка и радужный мостик — это и символы деревеньки «Малые карапуши», где живут герои сказочных историй — карапушки. Именно с радужным мостиком и речкой связаны важные события в жизни карапушек и их путешествия в Компьютерную страну.

– 7 фраз по цветам радуги. Каждая цветная полоса в изображении радужного мостика через речку означает представление ребенка о том, насколько важной и ценной была та информация, которую он получил на занятии. Ученик выбирает соответствующую фразу и отмечает любым значком (галочкой, крестиком, звездочкой и пр.) полоску в радужном мостике, соответствующую по цвету этой фразе. Ребенок видит, сколько еще «шагов» ему нужно сделать по мостику, чтобы «перейти через речку» к новым знаниям, совершить очередные открытия.

Второй этап — советы педагога, которые помогут ученику организовать дальнейшую работу на занятиях и дома так, чтобы не только не повторить ошибки и неточности, допущенные ранее, но и порадоваться результатам своей

работы, на которые учитель (или родитель, если он выступает в роли педагога!) обратил особое внимание (Таблица).

Таблица

Советы учителя ученикам

Формируемые УУД				
	Предметные	*Регулятивные*	*Познавательные*	*Коммуникативные*
Количество баллов	**По предмету**	**В области планирования работы**	**В области познания**	**В области общения**
1	Сегодня я горжусь тобой!	Ты умеешь строить план действий!	Видишь проблему и умеешь ее разрешать!	Ты умеешь организовать работу в группе!
2	Ты справился сам!	Умеешь работать по алгоритму!	Умеешь работать с дополнительными источниками информации!	Ты умеешь разрешить конфликтную ситуацию!
3	Ты справился с помощью.	Иногда помощь тебе еще требуется.	Ты умеешь работать с информацией.	Учись отстаивать свое мнение!
4	Иногда ты допускаешь ошибки.	Учись планировать свою работу.	Постарайся выполнить творческое задание.	Не стесняйся обращаться за помощью.
5	Ты еще допускаешь ошибки.	Соотноси свои действия с алгоритмом.	Чаще пользуйся библиотекой!	Учись правильно выражать свои мысли.
6	Повтори материал еще раз.	Тебе нужна помощь!	Прочитай в рабочей тетради материал еще раз!	Повтори правила групповой работы.

Здесь используются картинки с 4-мя рыбками: красного, желтого, серого и зеленого цвета. Каждая рыбка «отвечает» за определенное направление деятельности ученика в развитии универсальных учебных действий, а в 6-ти бальной шкале «зашифрованы» советы, которые дает учитель ученикам. Они представлены в таблице «Советы учителя ученикам». Цифры на рыбках проставляет учитель, а ученик в таблице находит совет, обозначенный цифрой, написанной на рыбке. При этом, чем меньшее количество баллов написал учитель на рыбке — тем меньше «шагов» понадобится ученику до достижения наилучшего результата по предмету, в планировании работы, в области познания, в области общения.

Погружение ребенка в интересный для него процесс, направленный на получение социально значимого результата, зависит от определенной степени свободы от общепринятых стереотипов. Основной развивающий эффект системы оценивания проявляется в тех ситуациях, когда при выполнении заданий, предлагаемых в педагогической технологии, ребенок осознает себя ТВОРЦОМ, а результат своей работы неразрывно связывает с ценностью и важностью для других людей. Это система щадящего оценивания. Она не травмирует психику ученика при традиционном измерении в баллах всех усилий, приложенных им в ходе работы. Система направлена на сохранение позитивного настроя ребенка на всех этапах его работы, связанных с получением или закреплением новых предметных знаний, или с выполнением каких-либо творческих заданий в индивидуальном, подгрупповом или коллективном формате. Кроме того, данная система оценивания обеспечивает обратную связь для всех участников образовательно-воспитательного процесса. Благодаря ей ученики, например, обретают уверенность в своих познавательных и творческих возможностях. Учителя же могут оценить успешность собственной педагогической деятельности. Ну, а родители - не только оценить результат обучения своего ребенка, но и оценить свой собственный вклад в его развитие, образование и воспитание [7].

Литература

1. Истории карапушек: как подружиться с компьютером? Педагогическая технология воспитания детей 9–11 лет в духе толерантного общения [Текст]: методические рекомендации / Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова , Н. Г. Новикова, С. Н. Фролова. — М.: Издательство «ЛИНКА-ПРЕСС», 2018. — 128 с.: ил.

2. Алиева, Э. Ф., Радионова, О. Р., Новикова, Н. Г., Фролова, С. Н. «Как карапушки подружились с компьютером?» [Текст]: Рабочая тетрадь для учащихся начальной школы (3 класс). Часть 1. Педагогическая технология воспитания детей 9–11 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как подружиться с компьютером?» / Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, Н. Г. Новикова, С. Н. Фролова. — М.: Издательство «Линка-Пресс», 2018. — 120 с.: ил.

3. Алиева, Э. Ф., Радионова, О. Р., Новикова, Н. Г., Фролова, С. Н. «Как карапушки подружились с компьютером?» [Текст]: Рабочая тетрадь для учащихся начальной школы (3 класс). Часть 2. Педагогическая технология воспитания детей 9–11 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как подружиться с компьютером?» / Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, Н. Г. Новикова, С. Н. Фролова. — М.: Издательство «Линка-Пресс», 2018. — 124 с.: ил.

4. Алиева, Э. Ф., Радионова, О. Р. Навыки толерантного общения в дошкольном и начальном образовании [Текст] / Э. Ф. Алиева, О. Р. Родионова // Ежемесячный научно-аналитический журнал «Образовательная политика» Министерство образования и науки, Федеральный институт развития образования, Российская академия образования. — 2015. — № 3(69). — С . 101-104.

5. Алиева, Э. Ф., Радионова, О. Р. Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников и младших школьников в свете требований ФГОС (Тезисы доклада на Четвертой ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» 23-25 апреля 2015 г. Москва) [Текст] / Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова // Сборник тезисов выступлений на конференциях, семинарах, совещаниях сотрудников ФГАУ «Федеральный институт развития образования», подготовленных в 2015 году в рамках выполнения государственного задания / под ред. Э. Ф. Алиевой, Э. Л. Вандановой. — М.: Федеральный институт развития образования, 2015. — С. 8-13.

6. Алиева, Э. Ф., Радионова, О. Р., Новикова, Н. Г., Фролова, С. Н. Инновационные подходы к формированию информационной компетентности учеников начальной школы [Текст] / Э. Ф. Алиева, О. Р. Родионова, Н. Г. Новикова, С. Н. Фролова // Тезисы материалов круглого стола «Масс-медиа как субъект информационного партнерства» в рамках научной школы «Коммуникационный дискурс социального проектирования»; 19 апреля 2016 года. — М.: АТИСО, 2016.

7. Радионова, О. Р., Алиева, Э. Ф. Развитие навыков позитивного общения у старших дошкольников и младших школьников с использованием информационно-коммуникационных технологий [Текст] / О. Р. Радионова, Э. Ф. Алиева // Материалы XXIX Международной конференции «Современные информационные технологии в образовании», 26 июня 2018 г., ИТО-Троицк-Москва. — С. 308-310.

*М. И. Рожков**

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКА КАК ЦЕЛЕВАЯ ФУНКЦИЯ ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ**

Как показывает проведенный анализ ситуации, сложившейся в детском движении с момента прекращения существования единой и безальтернативной в стране пионерской организации, вновь возникшие детские общественные объединения являются наиболее стабильными и структурированными образованиями. Новый импульс развитию детского движения придаёт создание Российского движения школьников. Это предполагает создание для участников особых условий, при которых более успешно осуществляется самореализация ребенка, формируется способность растущей личности к разрешению экзистенциональных проблем, вытекающих из противоречия между потребностью в проявлении своей индивидуальности и отживающим «быть как все».

Мы придерживаемся мнения о том, что условием и движущей силой самореализации ребенка является поле самореализации — наличие возможностей для детей реализовать свои личные социально-значимые интересы и потребности, которые представляет им детское объединение.

Понятие «поле» обозначает определённое внутреннее «тяготение» субъектов друг к другу, взаимное стремление взаимодействовать, результатом которого является их совместная деятельность.

Под полем самореализации мы понимаем наличие возможностей для детей реализовать свои личные социально значимые интересы и потребности, которые предоставляет им детская общественная организация в процессе совместной деятельности, расширения сферы общения, формирования рефлексивной позиции [1].

Поле самореализации возникает тогда, когда есть сфера общих социальных интересов. Если взаимодействие детей в процессе самореализации межличностное, только в процессе общения, то цикл его ограничен тремя замкнутыми звеньями: определение общих социальных интересов — формирование поля самореализации — расширение сферы социальных интересов.

Если взаимодействие предметное, то при наличии общего социального интереса и возникшего на этой основе поля самореализации выделяется предмет совместной деятельности, определяются ее цели, проектируется комплекс совместных социальных действий, организуется реализация целей совместной деятельности, проводится поэтапный анализ социальных действий, осуществ-

---

* **Рожков Михаил Иосифович** — Главный научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» , доктор педагогических наук, профессор

** Статья подготовлена в рамках государственного задания №073-00092-19-00 на 2019 г. ФГБНУ «ИИДСВ РАО» по проекту «Развитие механизмов социально-педагогической поддержки деятельности детских общественных объединений»

ляется коррекция социального поведения и деятельности. В результате всего происходит не только самореализация, но и расширение сферы социальных интересов детей.

В этом замкнутом цикле ни одно звено не приобретает самодовлеющего значения, поскольку зависит от остальных звеньев. Все они связаны внутренним динамическим единством.

Создание поля самореализации предполагает:

– организацию, конструирование ситуаций жизнедеятельности детского общественного объединения, способствующих максимальному проявлению индивидуального (личного) потенциала у возможно большего числа членов организации;

– оптимизацию стиля взаимоотношений между членами детской общественной организации, между организациями, их лидерами и представителями;

– создание в детской общественной организации обстановки сотрудничества, взаимопонимания, взаимодействия;

– использование методики вариативно-программного подхода.[1]

Источником личностного развития ребёнка является общественный опыт, накопленный предшествующими поколениями людей в процессе их деятельности, который сконцентрирован в знаниях, разнообразных умениях и навыках, способах творческой деятельности людей. Чтобы овладеть в той или иной мере общественным опытом, вступающий в жизнь человек должен «распредметить», воспроизвести, повторить определенные его элементы, а это возможно только в процессе конкретной деятельности человека; стало быть, самореализация возможна только в процессе деятельности. Вне ее человек не может реализовать себя.

Интересный опыт деятельности детских объединений накоплен в Костромской, Курской, Кировской областях, в республике Татарстан и других регионах России. В Костромской области для многих школ РДШ дало новый импульс развития образовательной организации, деятельность позволила им реально заявить о себе, создав интенсивный путь включения юных костромичей в жизнь области. Движение предоставило каждому школьнику, который вошел в РДШ, возможность участия в творческих конкурсах, тематических слетах, фестивалях, заняться добровольческой деятельностью, попробовать свои силы в журналистике, а главное приобрести навыки по всем направлениям деятельности РДШ, проявить лидерские качества, проявить свою личностную позицию. Инструментом формирования позитивного социального опыта в РДШ служат областные программы, и в этом отличительная особенность нашего региона. Например, программа «Губернской экспедиции» дала возможность ребятам из области собрать материал о жителях Костромской области, об уникальных памятниках архитектуры и природы, познакомиться с обрядами, традициями каждого района [7].

Деятельность Ярославского отделения РДШ направлена прежде всего на формирование активов Российского движения школьников. Самые творческие, энергичные, коммуникабельные и позитивно настроенные школьники придумывают и организуют мероприятия, участвуют в съездах, конкурсах и конференциях, фестивалях. И, конечно, активисты привлекают других детей, не входящих в движение, к участию в наших проектах.

Разнообразие деятельности — одно из непременных условий успешной самореализации: чем оно больше, тем большие возможности создаются и для самореализации личности. Объективная связь между самореализацией и деятельностью может быть определена как закономерность: зависимость самореализации от включенности ребенка в разнообразную деятельность на базе ведущего (стержневого) интереса.

Многое в возможности реализовать себя зависит и от способа организации общественно значимой деятельности членов детской организации.

Между способом организации жизнедеятельности членов детской организации и их удовлетворенностью ее результатами также существуют прямая связь и зависимость. Поэтому правомерно говорить о такой закономерности, как зависимость результатов самореализации от способа организации той деятельности, в процессе которой она осуществлялась.

Практика свидетельствует: чем лучше организована разнообразная деятельность, тем выше ее эффективность, тем больше у детей возможностей реализовать себя.

В поле самореализации от способа организации деятельности, прежде всего, зависит позиция ребенка. Он может выступать в роли активного организатора и участника деятельности, и это будет способствовать формированию активной, деятельной личности.

При неправильной организации деятельности он может в лучшем случае стать пассивным исполнителем указаний старших или сверстников, не проявлять инициативы и самостоятельности, и тогда это будет способствовать формированию пассивных и безынициативных, инертных людей.

Для обеспечения самореализации необходимо обеспечить сочетание различных средств, методов и организационных форм социализации ребенка.

В процессе разнообразной деятельности у детей развиваются активность, инициативность и самостоятельность. Между этими качествами и саморазвитием как результатом самореализации также существуют прямая связь и взаимозависимость. Поэтому можно говорить о такой закономерности, как зависимость результатов саморазвития от степени активности ребенка.

Исследования педагогов и психологов показывают: пассивность, безделье чужды природе детей. Они обычно стремятся к деятельности, проявляют активность и инициативу в организации различных дел, поэтому очень важно вовремя поддержать и стимулировать их развитие, тем более что нередко активность детей губится взрослыми.

В пространстве поля самореализации ребенок реализует себя не только в деятельности, но и в процессе общения с другими людьми (это бесспорный вывод педагогики и психологии). Вот почему можно сказать: чем шире и разумнее организовано общение детей с окружающими людьми, тем эффективнее результаты самореализации.

Отсюда еще одна закономерность: зависимость результатов самореализации от характера общения детей.

Особое значение имеет общение со взрослыми. Если оно со стороны руководителей приобретает авторитарный характер, это отрицательно сказывает-

ся на саморазвитии личности, провоцируя либо протестное, либо адаптивное поведение. Другая крайность — полное невмешательство в жизнь и деятельность ребенка — способствует развитию разболтанности, неорганизованности, вседозволенности.

На базе этого ведущего условия происходит осознание потребности аффилиации (стремления человека быть в обществе других людей); поиск вариантов совместной деятельности с другими детьми; выбор детского объединения и программы деятельности; определение и реализация своей социальной роли в детской организации; рефлексия самореализации в выбранной социальной роли; самокоррекция отношений и форм участия в работе детской организации.

Самореализация ребенка в детских общественных организациях включает и такой компонент, как поиск вариантов совместной деятельности предоставление ребенку возможности выбора личностно значимых средств и способов для самореализации.

Таким образом, партнерская позиция руководителя детского общественного объединения или организации, использование им соответствующих педагогических средств, способствуют интеграции воспитанников в общество, освоению ими комплекса социальных ролей на основе самостоятельно сделанного экзистенциального выбора, осознания его смысла и реализации себя в социально-значимой деятельности.

Литература

1. Волохов, А. В. Социализация ребенка в детских общественных организациях (вопросы теории и методики) [Текст] / А. В. Волохов. — Ярославль, 1999.

2. Вульфов, Б. З. Школа и социальная среда: взаимодействие [Текст] / Б. З. Вульфов, В. Д. Семенов. — М., 1981.

3. Выбираем свой путь! (Программы деятельности детских и подростковых организаций) [Текст]. — М., 1992.

4. Руководителям детских общественных объединений [Текст]: методическое пособие. / под научной редакцией М. И. Рожкова; автор-составитель Т. Н. Сапожникова. — Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2008. — 194 с.

5. Титова, Е. В. Они и мы. О концептуальных основах взаимодействия образовательных учреждений и детских общественных организаций [Текст] / Е. В. Титова, Т. В. Трухачева. — М., 1993.

6. Фришман, И. И. Игровое взаимодействие в детских объединениях [Текст] / И. И. Фришман. — Ярославль, 2000.

7. Российское движение школьников [Электронный ресурс] / VK [сайт]. — Режим доступа: https://vk.com/skmrus44.

8. Детское общественное объединение [Электронный ресурс] / Википедия [сайт]. — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Детское_общественное_объединение.

*С. Г. Романова**

ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В ИЗМЕНЯЮЩЕМ МИРЕ: РАЗВИТИЕ ВОСТРЕБОВАННОСТИ, РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ В ХОРЕОГРАФИИ

Этот мир быстрый и скоротечный — наполняющий реальными новыми представляющие красочные предложения изменяя наше мышление в новом Веке. Обучение учащихся в дополнительном образовании, используя новые технологии и методы в хореографии. Для успешной реализации программы быстрое обучение учащихся танцевальному искусству, обговариваю задачи совместно с детьми данной возрастной категорией которые вместе постепенно идем к цели. Каждый урок стремление выполнить поставленную задачу в начале урока и не упустить время тренировки в пустую — это ***первое правило***.

Постановочная работа для учащихся это как привлекательная игра — дети сами помогают включаясь в процесс исполняя того или другого героя воображение и мышление помогут справиться творчески если они знают характер героя. Создаем театр мимику лица, учащиеся берут стул, как будто едим в автобусе.

Второе правило

Называется игра мимика лица: (маленький театр — маленьких актеров) — например: **А**-садимся в **автобус**, **Б** передаем **билет**, за окном новый город **В-восторг**, **Г- глазами**, кто-то

В бинокль смотрит, кто-то равнодушный кто-то стреляет глазами у кого на выкате и т . д,. **Д - домой** кто-то ура! и т. д, **Е- еда**, **Ж-жалко** уезжать, **З- задремали**, **задрожали**, **И-испугались**, **К-качаемся**, **Л-любуемся** друг на друга , **М- мама** за окном встречает, мы вместе придумываем историю и развиваем воображение. Каждый раз придумывая игру для мимики лица даст свои результаты в танце а если включить выразительную музыку и проделать вместе с сильной долей этот процесс эффект обеспечен. Постановку не затягивать пробовать творческую идею донести до учащихся, объяснить — что нужно делать в начале **завязке**, в середине **развития**, и в конце **развязке** и цель в актуальности постановки танца, (как в книге).

Третье правило: если брать музыку то лучше выразительную, если классическую, современную, стилизованную, то жюри обязательно оценят грамотного педагога в музыкальном выборе. Выразительная музыка начинает управлять движением способность чувствовать и улавливать переживать и отражать и индивидуально выражать творчески учащихся. Уроки построены на основе индивидуальных возможностей и потребностей детей.

Но это правило лучше применять не начальной фазе обучения, на первом году музыкальная тема должна быть отвлеченной, чтобы не воздействовать на воображение учащихся, не оказывать сильного влияния эмоциональное состо-

* **Романова Светлана Геннадьевна** — педагог дополнительного образования МБУДО «Центр детского творчества «Азино» г. Казань

яние. Таким образом, осваивается в основном метроритмическая связь движений и музыки. Когда задача становится совершенствования техники, воспитания выразительности нужно использовать эмоциональную музыку. Правильная методика применения музыки для возрастных групп способствует успех на сцене. На начальной фазе лучше упражнять левой и правой рукой меняя, быстро шевелим всеми пальцами сложность в том нужно поймать сильную долю в музыке.

Четвертое правило: синхронность в танце можно применить начинай с правой ноги, если нет логической связки.

Пятое правило: очень важно научить учащихся правильно дышать

Объясняя для чего нужно делать вдох и выдох? делая физическое или силовое упражнение. Ваши легкие дышат, правильно дыхание ровное и ритмичное с музыкой создавая гармонию в движении.

Шестое правило: раздаю учащимся таблицу контроль за развитием гибкости.(в картинках 1 — отлично 2 — хорошо 3 — удовлетворительно 4 — плохо.) говорю что нужно повесить дома в рамочку. На основе этой таблицы даю упражнения. Дать учащимся индивидуально дома заниматься на полу, разучив предварительно на уроке **8** упражнений. 15 мин. каждый день и можно улучшить технику в танце, плюс зарядка и здоровье, плюс быстрая подготовка к танцу. 1упражнение — на развитие стоп, 2 упражнение — на развитие пресса, 3 упражнение — на укрепление спины, 4 упражнение — на координацию, 5 упражнение — на гибкость спины назад, вправо, влево, **6** упражнение — на голеностопный сустав, **7** упражнение — на тазобедренный сустав, **8** упражнение — на растяжку, все упражнения делаем по четыре раза. Материально-технические условия в зале хореографии не все могут позволить, как же можно восполнить? — взять устойчивый стул, если с боку есть ручки хорошо. Интересен предмет ***стул*** чем? можно его использовать в разных вариантах учитывая тренировочные нагрузки при определении допускаемого уровня сложности выполняемых движений на стуле, сидя на стуле прогнувшись вправо или влево и назад, стоя сбоку передом, или стоя задом к стулу, стоя на стуле, или под стулом. Главное учащиеся преодолевают страх. Программу можно разработать классика плюс пластика и в игровой форме.(например беру зарубежного композитора ГРИГ-ПЕР-ГЮНТ «В пещере горного короля» классическое произведение (выразительная музыка) делаю постановку 4 мин.30 сек. меняя название «В пещере мышиного короля», на основе battement tahdu jette танец мышей Эффект привлекательности интересной работы, акцент сильной доли, образ характер и индивидуальная выразительность учащихся пошив костюма, работу партер убираю стул оставляем только для мышиного короля. Сценический номер готов. Всем участникам конференции Привет желаю успеха!

*Л. С. Ручко**

ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК МЕХАНИЗМ УКРЕПЛЕНИЯ КАДРОВОГО РЕСУРСА РЕГИОНА

Осуществление преобразований в любой сфере общественной жизни неизменно требует реализации системной кадровой политики, позволяющей обеспечить стабильность в достижении планируемых результатов. Так и в дополнительном образовании, происходящие на фоне масштабных изменений управление качеством реализации образовательных программ, актуализация имеющихся потенциалов данной системы, оптимизация условий деятельности и введение новшеств в целях развития человеческого капитала должны сопровождаться консолидацией специалистов и повышением их профессионального уровня. Данный тезис закреплен Концепцией развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2025 года [1] и предполагает формирование современной системы сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров; модернизацию образовательных программ и увеличение объема подготовки управленческих кадров; поддержку создания и деятельности профессиональных сообществ (ассоциаций) сотрудников сферы дополнительного образования детей.

Отмечаемые в настоящее время ускоренные темпы развития системы дополнительного образования детей Костромской области в рамках реализации приоритетного проекта «Успех каждого ребенка» не только позволяют освоить нововведения, но и продуцируют ряд проблем:

– изменение инфраструктуры системы дополнительного образования региона имеет централизованный характер, однако в разных муниципальных образованиях ответственность за развитие дополнительного образования детей возложена на специалистов различных сфер (общее или дополнительное образование, спорт, культура, молодёжная политика), проявляющих различные взгляды на суть происходящих изменений и возможные пути решения управленческих задач;

– в ряде муниципальных образований, где долгое время отсутствовали организации дополнительного образования, а работа по дополнительным общеобразовательным программам велась на базе школ, текущим мероприятиям проекта уделяется недостаточное внимание, наблюдается отсутствие согласованности действий различных структур, занимающимися вопросами дополнительного образования детей, отмечается формальность в исполнении принятых решений;

– появление новых структурных единиц (регионального модельного центра и муниципальных опорных центров) требует создания новых каналов

* **Ручко Лариса Сергеевна** — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой воспитания и психологического сопровождения, ОГБОУ ДПО «Костромской областной институт развития образования»

взаимодействия, но это происходит в ситуации форсированного перехода к персонифицированному финансированию системы, что практически не оставляет возможностей для урегулирования возникающих вопросов, не создает пространства для проб и ошибок;

– единовременное возникновение множества экстренных задач различного уровня (федерального, регионального, муниципального, институционального) заметно снижает мотивацию специалистов к качественной деятельности по их реализации;

– незаконченность процессов первого порядка (таких как формирование нормативной правовой базы, установление регламентов взаимодействия новых инфраструктурных единиц, переход на новую систему финансирования) накладывают ограничения на полноценный запуск процессов второго и последующих порядков;

– сжатие временных границ преобразований связано и с ограниченностью каналов коммуникации: на смену очным научно-методическим и установочным встречам представителей системы, обучающим мероприятиям, знакомствам с существующими практиками на местах, персональным консультациям пришли оперативные массовые заочные формы взаимодействия — вебинары, совместная работа на электронных ресурсах, скайп-конференции, телефонные консультации и т.д., эти формы не позволяют в полной мере выявить существующие затруднения и осуществить полноценное сопровождение решения проблем.

Сложными продолжают оставаться вопросы межведомственного взаимодействия, создания организационно-управленческой базы и программно-методического обеспечения дополнительного образования, механизмов управления развитием региональной системы дополнительного образования детей с учетом роли действующих областных организаций, недостаточные квалификация и уровень образования педагогических работников сферы дополнительного образования детей.

В такой ситуации особенно важно обеспечить увеличение объема подготовки управленческих кадров, наполнить подготовку актуальным содержанием, поддерживающим и опережающим текущие изменения. При этом, формы работы должны позволить наращивать профессиональные компетенции без отрыва от работы.

Построение образовательной программы для специалистов органов управления образованием, занимающихся вопросами дополнительного образования детей, руководителей и специалистов муниципальных опорных центров дополнительного образования осуществлено с учетом следующих позиций:

1) необходимо осуществить переход от меропрятийного планирования в области дополнительного образования к управлению развитием муниципальных систем, что предполагает формирование рабочих групп и последовательное изменение тематических областей;

2) содержание образовательной деятельности должно опираться на перспективные проекты развития дополнительного образования детей, не только раскрывать суть происходящих изменений, но и опережать их;

3) формат образовательной деятельности следует ориентировать на поддержку мотивации профессионального развития, предоставлять пространство для творческого поиска, основу для деятельностных преобразований территорий региона на основе анализа реальной ситуации;

4) в ходе обучения важно осуществить поддержку создания и деятельности профессиональных сообществ сотрудников сферы дополнительного образования детей, сформировать множественность каналов взаимодействия специалистов;

5) результаты освоения образовательной программы должны быть выражены не только в наращивании необходимых профессиональных компетенций, но и воплощены в реальном программном продукте, предполагающем внедрение в практику управления развитием системы дополнительного образования и обеспечивающем достижение обучающимися пролонгированных эффектов.

Формулирование представленных позиций позволило нам разработать программу образовательного курса объемом 42 часа по теме «Современные подходы к содержанию и организации дополнительного образования детей. Модели развития региональной системы дополнительного образования». Цель: обновление профессиональных компетенций, необходимых для освоения новых способов решения профессиональных задач в сфере развития дополнительного образования детей, формирование готовности к внедрению типовых моделей развития региональной системы дополнительного образования детей.

Курс представляет собой обучение в очно-заочной (дистанционной) форме, реализуемой с помощью системы вебинаров, сервисов «Google сайты» «Google Classroom». Представление результатов обучения включено в содержание межрегиональной научно-практической очной конференции «Формирование успешности ребенка — целевая функция дополнительного образования».

Определение квоты на участие в курсовой подготовке от каждого муниципального образования Костромской области (2 человека — сотрудники опорных муниципальных центров и органов управления образованием, курирующих дополнительное образование детей) позволило обеспечить охват всех территорий региона и создать основу для формирования рабочих групп муниципалитетов по развитию системы дополнительного образования детей.

Содержание образовательной деятельности включает знакомство с нормативными основами развития региональной системы дополнительного образования детей, методическими рекомендациями по внедрению типовых моделей развития региональных систем дополнительного образования детей, самими типовыми моделями развития дополнительного образования детей. В рамках изучения каждой из семи заявленных на федеральном уровне типовых моделей предполагается аналитическое осмысление представленных форматов деятельности «избыточного» характера, знакомство с успешным региональным опытом по заявленной теме, с эффективными практиками других регионов Российской Федерации в ходе вебинаров. Формами текущей аттестации, поддерживающими активное участие обучающихся в образовательной программе, являются опрос и задание. И если опрос направлен на оценку степени усвоения

представленного материала, то задание предполагает анализ ситуации в муниципальном образовании по рассматриваемой проблеме, систематизацию возможных механизмов, инструментов, форм деятельности, оценку их достаточности, реальности, эффективности. Именно выполнение заданий в рабочих группах позволяет согласовать позиции по отношению к миссии, ценностям дополнительного образования детей, осуществить объективную оценку текущей ситуации в муниципалитете, обсудить возможные пути решения существующих проблем, продуцировать множество идей в области развития дополнительного образования детей.

Итоговое задание представляет собой разработку и утверждение проекта плана («дорожной карты») развития региональной (муниципальной) системы дополнительного образования детей по выбранной теме. Здесь обучение рассматривается как старт муниципальных проектов в области развития дополнительного образования детей.

Представленный вариант обучения специалистов системы дополнительного образования детей влияет на появление и усиление следующих положительных тенденций к преодолению проблем:

– согласование позиций относительно происходящих изменений и возможных путей решения управленческих задач специалистов различных сфер (общее или дополнительное образование, спорт, культура, молодёжная политика);

– усиление акцента на развитии муниципальных систем дополнительного образования детей;

– уход от формализованного исполнения принятых решений, развитие творческих идей и поддержка инициатив специалистов муниципальных систем дополнительного образования;

– создание новых каналов взаимодействия между региональным модельным центром (РМЦ) и муниципальными опорными центрами, в том числе за счет закрепления кураторов из числа методистов РМЦ за ходом разработки и реализации моделей, созданием методических сообществ по каждой тематической области развития дополнительного образования детей, появление новых форматов взаимодействия (не только исполнительного, но и продуктивного характера);

– создание возможностей для спокойного урегулирования вопросов по реализации длительных проектов внедрения моделей развития дополнительного образования детей на базе муниципальных образований — опытных площадок;

– поддержка мотивированного участия специалистов к качественной деятельности в области развития дополнительного образования детей через осуществление научно-методического сопровождения деятельности, предоставления региональных ресурсов по реализации управленческих проектов муниципального уровня, организации представления достижений на региональном и федеральном уровнях;

– отработка очных и дистанционных каналов коммуникации с обязательным соблюдением индивидуального продвижения каждого участника образовательной программы.

Все это в полной мере способствует обновлению профессиональных компетенций, необходимых для освоения новых способов решения профессиональных задач в сфере развития дополнительного образования детей, формированию готовности к внедрению типовых моделей развития региональной системы дополнительного образования детей и позволяет преодолеть трудоемкость интеграции муниципалитетов в целях реализации регионального приоритетного проекта «Успех каждого ребенка».

Литература

1. Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 года № 1726-р [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://government.ru.

2. Туманова, К. Р. Проблема современного развития системы дополнительного образования детей [Электронный ресурс] / К. Р. Туманова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). — №5(13). — 2012. — Режим доступа: www.sisp.nkras.ru.

Е. В. Савина*

ВОЗМОЖНОСТИ МОБИЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЛАБОРАТОРИУМА

Ведение проектов в начальной школе является одним из наиболее важных видов деятельности. Сложно переоценить важность того опыта, который получает школьник при их реализации. Чем больше в проектах новизны, тем выше мотивация ученика к их реализации и сильнее заинтересованность в реализации будущих проектов.

По продолжительности выделю следующие проекты: мини-проект (1 урок), краткосрочный (2-3 урока), недельный и длительный (от месяца до года) [1]. Большинство педагогов часто выбирают мини-проекты или проекты краткосрочные, кратковременность проекта не дает ученику потерять заинтересованность и выйти из него.

Тематика проектов крайне разнообразна, однако большое влияние на их определение вносят и технические возможности образовательной организации. Кроме того, крайне важен уровень знаний и кругозор педагога, его готовность к использованию новых идей и разработок.

Расширить возможности школы, в свою очередь, может тесное сотрудничество с образовательными организациями, обладающими более широкими

* **Савина Елена Валентиновна** — начальник лаборатории новых информационных технологий ГПОАУ ЯО Ярославский педагогический колледж

техническими возможностями. Педагогические колледжи и университеты могут не только оказать поддержку проектов своей материально-технической базой, но и поддержать педагогов методически, обучить и подготовить их к использованию различных современных технологий.

Такой опыт в настоящее время реализуется Ярославским педагогическим колледжем путем мобильного педагогического лабораториума.

Мобильный педагогический лабораториум структурно включает в себя довольно большое количество элементов. Рассмотрим основные из них.

Важное место в мобильном лабораториуме занимают средства для проведения исследований человека и окружающей среды. Здесь представлены цифровые микроскопы, лаборатории Архимед и SenseDisk, наборы для химических опытов.

Установка и подключение данных устройств выполняется в течение нескольких минут, они работают самостоятельно или к ним необходим персональный компьютер с установленным программным обеспечением. Благодаря наличию мобильного компьютерного класса проведение занятия с использованием этих лабораторий может быть обеспечено сотрудниками колледжа полностью.

Кроме того, можно отметить возможность использования лаборатории SenseDisk для автономной регистрации измерений. Простой и интуитивно понятный интерфейс лаборатории позволяет существенно экономить время при обучении детей данным операциям.

Выполняя проекты с использованием такого лабораторного оборудования школьники смогут не просто выполнять какие-либо измерения, но и видеть их программную фиксацию, пользоваться полученной и визуализированной информацией.

Мобильный педагогический лабораториум позволяет так же заниматься моделированием и программированием с использованием роботов лего (версии 1.2 и 2.0) и робопчел.

Как показал опыт работы, данное направление может быть успешно реализовано не только в начальной школе, но и в дошкольной образовательной организации.

В рамках методической поддержки колледж предлагает педагогам, учителям начальных классов и воспитателям, краткосрочные курсы по работе с лего-роботами.

Краткосрочные курсы включают в себя 4 учебных занятия, 3 из которых проходят на базе колледжа и последнее — зачетное — мероприятие проводится на базе образовательной организации.

Структура курса включает в себя просмотр фрагмента учебного занятия, знакомство с методикой использования роботов и практические работы по созданию, программированию и представлению тех или иных моделей роботов.

При окончании курса педагоги разрабатывают свой фрагмент учебного занятия и проводят его на воспитанниках детского сада. Часто у образовательной организации отсутствует необходимое оборудование — и техническую поддержку проведения занятия осуществляют сотрудники колледжа.

Как показывает практика, конструкторы лего знакомы и привычны детям, поэтому сам процесс конструирования робота по программным инструкциям не вызывает никаких сложностей и часто не требует даже помощи педагога. Педагог подключается к работе детей на этапе программирования и опытов. Движущиеся модели вызывают у детей большой интерес, они стремятся экспериментировать с ними, причем часто переходят от одиночного проекта к проекту групповому — создают из собранных моделей целый мобильный комплекс и экспериментируют с возможностями его движения и перестроения.

Таким образом и педагоги, и администрация образовательной организации могут в полной мере оценить возможности использования данного оборудования в их педагогической деятельности и определиться с необходимостью приобретения оборудования и продолжения внедрения его в свою практику работы.

Отдельно стоит обратить внимание на 3Д-моделирование при помощи 3Д-ручек. Такое направление работы так же осуществимо при помощи нашего мобильного педагогического лабораториума.

Педагогами колледжа разработаны занятия и комплекты шаблонов по различным тематикам, которые могут быть использованы в работе со школьниками разного возраста.

Для начального этапа освоения используются простейшие силуэтные шаблоны — цветок, кошка, танк. В дальнейшем происходит переход к более сложным плоским фигурам — здесь очень выгодно смотрится использование контуров известных архитектурных сооружений — Эйфелева башня, Таджмахал, сфинкс.

На следующем этапе происходит конструирование фигур объемных из плоских элементов. На основе шаблонов ребенок выполняет отдельные элементы, а затем любым образом их скрепляет. Примером становятся макеты ранее уже упомянутых архитектурных сооружений, а так же простейшие предметы быта, например очки или подставка.

Последний этап работы — самостоятельное создание целостных объемных фигур — начинается он, как правило, с геометрических объектов — куб, пирамида, а в дальнейшем на помощь ребенку приходит фантазия.

Конечно, приходится отметить, что для организации такого вида деятельности необходимо не только оборудование, но и расходные материалы. Однако тесное сотрудничество с официальными поставщиками позволяет минимизировать затраты.

Еще один аспект деятельности мобильного педагогического лабораториума — работа по формированию у детей знаний в области правил дорожного движения. Для этого имеется огромный комплекс, охватывающий широкий спектр возрастов от воспитанников дошкольного образовательного учреждения до учащихся старших классов.

Данный комплект включает материалы для проведения занятий по основам дорожного движения как в помещении, так и вне его.

Работая внутри помещения, в учебном классе или группе, педагог может организовать рабочее пространство с использованием магнитных стендов, на которых можно разместить различные прилагаемые объекты — от зданий

до пешеходов и велосипедистов. Проигрывание и анализ дорожных ситуаций позволят надежно закрепить в памяти дошкольников правила безопасного поведения на дороге.

Сопровождающие материалы — знаки, макеты светофоров, форма сотрудников, жезлы и свистки — позволят в полной мере реализовать дидактическую ролевую игру.

При наличии большого помещения для проведения занятия могут быть использованы напольное покрытие с нанесенной разметкой и полнофункциональные светофоры. В комплект входят 4 светофора, которые синхронизированы между собой и могут быть управляемы педагогом в зависимости от поставленной задачи или структуры занятия. Данные светофоры могут работать в автоматическом режиме, могут быть переведены в ночной режим желтого мигающего цвета, дополнительно может быть проведена настройка звукового сопровождения. Так же педагог может при помощи пульта управления переключать цвета на главном светофоре — что влечет за собой переключение цветов и на остальных.

Мобильность и универсальность комплекса позволяет проводить занятия по безопасности движения и на свежем воздухе. Для этого в комплект входят утяжелители к покрытию и аккумуляторы к светофорам.

Благодаря данному оборудованию любое образовательное учреждение может реализовать при технической поддержке колледжа как традиционное занятие, так и групповое мероприятие с привлечением родителей.

Говоря о мобильности, нельзя не упомянуть про мобильный планетарий. Невысокий интерес педагогов в настоящее время вызван непрофессионализмом поставщиков данной образовательной услуги.

Чаще всего сеанс мобильного планетария в школе или дошкольной образовательной организации заключается в том, что детям в куполе демонстрируется готовый фильм на определенную тематику. Однако стоит отметить, что не всегда содержание фильма полностью соответствует возрасту зрителей. Кроме того, длительность фильма так же превышает возможности концентрации внимания ребенком.

На самом деле, мобильный планетарий может стать уникальным средством подачи материала — но только в том случае, если непосредственно сам педагог выполнил подборку демонстрационного материала и вписал ее в свое учебное занятие, совместив с иными видами деятельности, например с лего-программированием.

Студенты колледжа специальности «Дошкольное образование» при завершении курса обучения сдают демонстрационный экзамен по стандартам WorldSkills, соответственно в процессе обучения они осваивают все модули данного стандарта и все необходимые виды деятельности. Одним из видов заданий становится разработка экскурсии в мобильный планетарий. При подготовке данных занятий студенты осуществляют разработку сценария, включая и организационные моменты и технику безопасности, полную самостоятельную подготовку демонстрационного материала и проводят данный вид занятия.

Мобильность стала неотъемлемой чертой любого современного человека, мы носим с собой и в любой момент используем любые гаджеты для необходимых нам действий.

Материально-техническое оснащение образовательного процесса может и должно отвечать тем же требованиям и важную роль в этом могут играть тесные связи образовательных учреждений.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. — 158 с.

2. Алексеева, Е. Н. Первые исследования учащихся начальной школы [Текст] / Е. Н. Алексеева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLIV междунар. науч.-практ. конф. № 9(44). — Новосибирск: СибАК, 2014.

К. В. Сапегин*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ФГОС СРЕДСТВАМИ МЕТАПРЕДМЕТА «СМЫСЛ»

В свете массового перехода старшей школы, 10-11 классов, на федеральный государственный образовательный стандарт, вновь полемически обсуждаются основания стандартов, их сердцевина, где ключевым вопросом стоит следующий: насколько самоценно среднее общее образование или оно подчинено следующей ступени — образованию профессиональному? Школа обслуживает процедуры поступления в высшее учебное заведение и должна гарантировать поступление? Школа имеет свои результаты, признается ли обществом и государством «аттестат зрелости»?

Убежден, что не только к 10-11 классам, но и к 8-9 классам должны примериваться те же лекала: сформировано ли у каждого ребенка мировоззрение, позволяющее ему осознанно выбирать стратегии профессионального, гражданского, семейного, личного поведения, обладает ли он достаточным уровнем ассертивности, созрел ли его габитус (по Пьеру Бурдьё), имеет ли личность собственные смыслы и основания для целеполагания?

Я часто слышу, что образование — это подготовка к жизни. Не для школы, а для жизни учимся! Вместе с тем, встает вопрос: для какой жизни? Реальной или «подготовительной»? Как подростку попасть в «свой» текст судьбы (вопрос, который ставил Федор Достоевский в одном из своих недооцененных романов «Подросток»)?

* **Сапегин Кирилл Владимирович** — кандидат искусствоведения, заместитель директора по инновационной деятельности МОУ СШ № 7 имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Тутаев Ярославской области

«Моя концепция меня самого» (Юрген Хабермас) не возникает сама по себе, из ниоткуда. Но и не выдувается мыльным пузырем личных фантазий на темы «быть или не быть», «куда ж нам плыть», «что делать» и ряда аналогичных. Как открыть диалоговое пространство поколений, которое позволит вести ребёнку и взрослому серьёзный разговор на равных? Оно открывается через рефлексивное отношение каждого ребёнка к «своему опыту» как проверке текста на подлинность, вслушивание и всматривание, примеривание на себя «вызовов и решений». Речь принципиально не идёт о запуске режима копирования и воспроизведения (он в процессах жизнестроительства вообще не возможен). Школа должна предложить свой ответ на вышеозначенные вопросы. Один из вариантов такого ответа — это конструирование метапредмета «Смысл» в качестве общеобразовательной технологии субъектно-ориентированного типа педагогического процесса (теория СОПП, уровневая модель педагогического процесса и характеристика соответствующих каждому уровню общепедагогических технологий — Владимир Юдин).

Сегодня большинство школ (судя по тематикам конференций различного уровня, посвященных компетенциям и компетентностям, необходимых личности XXI века) идёт по ложному пути. Фиксируется убеждённость в том, что человек в первую очередь должен быть вооружён метапредметными способами своей активности — умениями вступать в коммуникацию, проектировать, моделировать, исследовать, формировать портфолио, продвигать собственный бренд в социальных сетях, продавать «продукт»… Гарантируют ли эти умения достижение счастья или возможность отстаивать убеждения, позволят ли они быть по-настоящему свободным, имеющим право на самореализацию? Я считаю, нет.

Научной школой Юрия Громыко предложены особые метапредметы — «Проблема», «Знание», «Знак», «Задача», которые, как считает команда ученого, аккумулируют всё возможное метасодержание образования. Например, метапредмет «Задача» формирует у школьников способности понимания и схематизации условий, моделирования объекта задачи, конструирования способов решения, выстраивания деятельностных процедур достижения цели. Предлагается искусственная ситуация «учения-обучения», которая легко переводится в «жизненный» план (вариант такой задачи: как высчитать рентабельность оптовой закупки шоколадок, чтобы было выгодно продавать в розницу в электричке). Ребёнку предлагается ситуация «пробы», когда у взрослого есть готовое решение («скрытый ход дальше»), которое он не выдаёт, но побуждает человека «изобрести велосипед», предложить варианты, занять рефлексивную позицию. Имея «готовое» решение, взрослый занимает позицию «страховки». С этими «готовыми чужими костылями» старшеклассник призван выйти в жизнь. Только вот сможет ли он их отбросить, чтобы жить в условиях неопределенности, снять повязку с глаз и типовой чёрный котелок Рене Магритта, оказаться один на один со своими страхами, сомнениями, самокопаниями?

Метапредмет «Смысл» должен создать такие условия, чтобы ребёнок, провоцируемый на действие, был вынужден сделать шаг «в пропасть», «открыться», вступить в диалоговое и насыщенное возможностями поле самореа-

лизации. Организация пространства рефлексии и мыследеятельности обеспечивается, прежде всего, появлением в образовательном пространстве учащегося особой педагогической позиции — «тьютор». Предметом тьюторских консультаций является обсуждение со старшеклассниками его личного плана, оснований жизнестроительства, всего, что позволяет насытить образовательное пространство «поступками» или «проступками», ответственностью за них.

Человек выдает себя зачастую за кого-то, каким ему в данный момент выгодно казаться: за официанта, профессора, больного раком, посетителя поликлиники, ожидающего электрички и т.п. Человеку необходимо позволить совпасть с собой, позволить стать, наконец, кем-то определенным, свершиться, закончить жизненный путь (Ж.-П. Сартр).

Безусловно, необходимо оформить, в том числе технико-технологически, шаги общепедагогической технологии метапредмета «Смысл». На мой взгляд, это может быть четырех фазовая модель метадеятельности:

- «сомнение» — «формулирование вопроса, почему или зачем так?»;
- «выбор» — «выбор позиции, оценка культурных образцов»;
- «проверка» — «перестройка позиции под себя, выход на собственное убеждение, смысл, порождение идеи для жизни»;
- «поступок» — ответственное действие, совестный акт (Иван Ильин).

«Сомнение» в данном случае означает занятие старшеклассником при сопровождении тьютора особой рефлексивной позиции — наиболее важная фаза в запуске проработки личного плана. Через большое горнило сомнений моя осанна прошла! — утверждал Федор Достоевский. Финал этой фазы — возбуждение в себе вопроса: почему так устроено это явление, проходит это событие, осуществляется именно так действие, утверждается догмат, презентуется идея. Тьютор здесь вооружен целым комплексом идей, техник, приемов создания ситуации «вызова», «мотивационного мира» (Александр Асмолов), апробированных учителями многих школ России в поле технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (Генике Е. А., Трифонова Е. А.).

«Выбор» определяется работой старшеклассника с различными культурными образцами — позициями, мнениями, текстами. Их необходимо понять, классифицировать, соотнести с временными рамками, действующей нормой или обычаем.

На фазе «Проверка» старшеклассник должен быть способен переформулировать культурный образец «под себя», на своем языке, убежденно доказывать свою правоту в защите присвоенной или порожденной идее, обновленной, достроенной до личного смысла, ценности.

«Надо ещё беспрерывно возбуждать в себе вопрос: верны ли мои убеждения? Проверка же их одна — Христос», — считал Федор Достоевский. Отсюда возникает стадия «совестного акта»: поступок, если убеждения верны, приняты окружающими, ведут к новому витку жизнестроительства, или проступок, если действие приводит к остракизму.

Самое сложное, что каждая стадия имеет свои ограничения, когда фаза «сомнении» не запускается. Классическая ошибка профилактических проектов — проверка абсолютных запретов, например, курить или не курить, что является

ложной дилеммой, иногда приводящей подростка к первым пробам и обратному эффекту стратегии ассертивного поведения. Такие же запреты имеют межрасовые, религиозные отношения, сфера асоциального и криминального поведения. Легко увлечь ребёнка темой оправдания терроризма в сравнении ее с партизанской войной или ценности национализма как превосходства одной нации над другими, вопрос в цене порождения таких смыслов…

Проиллюстрирую использование фаз метапредмета «Смысл» на тьюториале, посвященном личности адмирала Федора Ушакова в МОУ средняя школа №7 г. Тутаев (16.02.2019 г., «День Адмирала»), аудитория — 9 класс. Общая рамка тьюториала — «Парадный портрет» (проблема отсутствия прижизненных портретов национального героя; найден только один на острове Корфу).

Фаза «Сомнение» была построена на дискуссии относительно интерпретаций известных парадных изображений — портрет Петра Великого кисти Алексея Антропова с классическими атрибутами фиксации статуса императора, построившего город-рай и подчинившего церковь государству, и относительно изменений назначения портрета в последующем — с появлением позиции художника в оценке «модели». Имеет ли на это право автор портрета? В чем назначение парадного портрета? Живет ли парадный портрет в настоящем?

На следующее фазе, ученики работали с позициями

- Тинторетто: Тинторетто служил просто идее живописи, а дожи Венеции были для него тем же, чем для Сезанна являлись яблоки и бутылки (Максим Кантор);
- Веласкеса с изображением короля в отражении зеркала: абсолютная власть оказывается не абсолютной: король — «отражение» в далеком зеркале. Власть дробится в зеркальных изображениях и не представляет никакой силы — по сравнению с величественной фигурой художника, воплощающего суд и искусство;
- Валентина Серова с изображением Николя II: писать портрет Серов не хотел, но и отказать самому императору, разумеется, не мог. Портрет долго не получался. Более всего живописцу досаждала императрица, которая постоянно вмешивалась в творческий процесс со своими советами. В конце концов, художнику пришлось признаться государю, что он не может продолжать, так как портрет не удается. Император Николай II, облаченный в невзрачную куртку офицера Преображенского полка, смирившись с ситуацией, присел за стол, сложил руки перед собой и с неподдельной грустью посмотрел на портретиста. Именно этот взгляд, раскрывающий внутреннюю суть личности императора, прекрасно характеризующий его деликатность и уязвимость, и был нужен Серову. Константин Коровин так отзовется о полотне: «Серов первым из художников уловил мягкость, интеллигентность и вместе с этим слабость императора, и запечатлел их на холсте...»;
- Кузьмы Петрова-Водкина с изображением Ленина, написанном в 1934 году: 1934 год начался XVII съездом ВКПб (26.01–10.02), определившим основную политическую задачу второй пятилетки — окончательную ликвидацию капиталистических элементов, а закончился убийством Кирова (1.12.34), которое и послужило спусковым крючком этой «окончательной ликвидации».

Именно на этом съезде Сталин получил абсолютную власть над страной, именно с 1934 года историки ведут отсчёт того, что называлось культом личности Сталина. Вот что вызвало к жизни этот портрет. Это явление живого В.И. Ленина народу в год начала сталинских репрессий. Этот портрет — весть от Ленина.

«Проверка» позиций была вызвана обсуждением двух современных парадных портретов королевы Елизаветы II, написанных в классической реалистической манере —Сергеем Павленко, и в постмодернисткой, игровой манере — Люсьеном Фрейдом.

Финал тьюториала с фрагментом фильма о единственном найденном прижизненном изображении Федора Ушакова натолкнул старшеклассников на смыслы, зачем их школа носит имя не только прославленного непобедимого адмирала-воина, но святого. Зачем нельзя разбирать «Стену славы», хотя идет об этом спор общественности: может ли рядом с официальным светским портретом висеть икона из Санаксарского монастыря?

Безусловно, важно было и последействие. Сегодняшний парадный портрет — это «селфи» или «знак» на аватарке… Что у меня там изображено, несу ли я за это ответственность, что я этим хочу сказать? Отмечу, что ряд девятиклассников поменяли свои аватарки Вконтакте после тьюториала.

Конечно, изложенный подход к метапредмету «Смысл» — это только пробный методологический подход к теме. Но, уверен, что ответ на вопрос «Имеет ли школа свои результаты, признается ли обществом и государством «аттестат зрелости»?» лежит в плоскости конструирования подобных общепедагогических технологий.

Литература

1. Дружинин, В. Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии [Текст] / В. Н. Дружинин. — М: «ПЕР СЭ» – СПб.: «ИМАТОН-М», 2000.

2. Генике, Е. А., Трифонова, Е. А. Развитие критического мышления (базовая модель) [Текст] / Е. А. Генике, Е. А. Трифонова / в сб. Учитель и ученик: возможности диалога и понимания. — Том 1 // под общ. ред. Л. И. Семиной. — М.: изд-во «Бонфи», 2002. — 239 с.

3. Юдин, В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса [Текст] / В. В. Юдин: монография. — М.: Университетская книга, 2008.

*Е. А. Сапегина**

ВЫПУСКНИК ШКОЛЫ ПО ФГОС СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗЕРКАЛЕ КОМПЕТЕНЦИЙ XXI ВЕКА (из практики СШ № 7 имени адмирала Ф. Ф. Ушакова г. Тутаев)

Ключевым тезисом, который мы хотим вынести на обсуждение, будет следующий: обеспечить достижение каждым выпускником школы результатов ФГОС общего образования возможно только на основе реализации событийного подхода к урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, понимания всеми участниками образовательных отношений идеи «центрирования на ребенке», применения учителями тьюторских технологий в сопровождении индивидуальных маршрутов школьников.

Уже в 2008 году, начиная проект введения ФГОС в начальной школе в составе пяти «пилотных» организаций Ярославской области, мы понимали, что у нас ***уже другие*** дети. Не те, которые учились в 90х и «нулевых» годах.

И вот, 2017 учебный год в нашей школе стал своего рода знаковым, поскольку первые 54 ученика начали обучение по новым федеральным государственным образовательным стандартам Старшей школы, а в этом году состоится первый полный выпуск школьников, освоивших ФГОС всех уровней обучения.

Это ***действительно другие дети***, имеющие опыт публичных выступлений и защиты индивидуальных исследований и проектов, прошедшие предпрофессиональные и социальные пробы, написавшие и проанализировавшие множество междисциплинарных работ, готовые к осознанному выбору маршрута дальнейшей подготовки.

Создаваемые в нашей школе условия носят комплексный характер и затрагивают все стороны жизни образовательной организации.

Использование системно-деятельностного и событийного подходов связывают отдельные «узлы» школьной жизни в целостное пространство, поддерживают заложенные во ФГОС начального общего образования принципы интеграции урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, гарантируют достижение триединых предметных, метапредметных и личностных результатов.

Уклад МОУ СШ № 7 цементируют основания современных подходов к гражданскому и патриотическому образованию, в том числе увековечивание памяти адмирала Федора Ушакова, формирование национальной идентичности через социальные и краеведческие проекты. Особое место занимает функционирование детско-взрослой общности школы, штабов детского самоуправления, Управляющего совета.

Многое за 11 лет апробации и введения ФГОС сделано в СШ № 7. 100 % учителей прошли курсы повышения квалификации, используют в образовательном процессе формы и методы, позволяющие формировать универсальные учебные действия. С 1-го по 9-й класс реализуется курс внеурочной деятельно-

* **Елена Анатольевна Сапегина** — директор МОУ средняя школа № 7 имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Тутаев Ярославской области

сти «Учусь создавать проект»; на это выделены в неделю 1 час каждому учителю в Начальной школе и 3 часа на каждое методическое объединение в Основной школе.

Еще один час в неделю отдан всем учителям начальных классов для подготовки к фестивалям школьного информационно-библиотечного центра.

Нормой для нашей образовательной организации стали портфолио достижений каждого ребенка вне зависимости от его талантов и возможностей.

Ключевым индикатором успешности этой деятельности является стопроцентная справляемость с требованиями к результатам ФГОС. Можно сказать, что ФГОС общего образования реализуется в штатном режиме. Но и здесь есть место для инноваций.

Например, на уровне начального общего образования — развивать практику инклюзивного образования, обучать детей основам клавиатурного письма, создавать условия для формирования инженерного мышления младших школьников, в частности, за счет курсов «Роботехника», «Шахматы», «Создание анимационных фильмов через технику рисунков песком на специальных планшетах». На все эти курсы выделены средства на оплату учителей в рамках объединений внеурочной деятельности.

Считаем, что решающим фактором успешности в Начальной школе является многолетний опыт использования методологического и методического подходов систем развивающего обучения Эльконина-Давыдова и Занкова, а также осознанный выбор учителями учебно-методических комплексов «Начальная школа XXI века» и УМК «Перспективная начальная школа». По внедрению УМК «Перспективная начальная школа» на нашей базе как соисполнителя проекта функционирует региональная инновационная площадка. В основной школе мы работаем с УМК «Сферы».

Лидерство учителей СШ № 7 в районе обеспечивает владение методами формирующего и критериального оценивания. Ежегодно учителя проводят обучающие семинары различного уровня по данным темам.

На высоком уровне находится воспитательная работа школы, особенно деятельность по развитию гражданской идентичности, духовно-нравственному воспитанию. Так, ученики 2-х и 3-х, 6-х классов и их родители приняли активное участие в проекте «Семейная квестория», изучали ключевые объекты культурно-исторического наследия Борисоглебской слободы, прошли образовательные экскурсии и квесты, боролись за 1 место в конкурсе семей.

Со следующего учебного года в рамках программы развития будет реализован крупномасштабный проект «Образовательный туризм» с уже разработанными макетами маршрутных книжек, специальным конкурсом, знаками отличия за посещение музеев. Надеемся, что наши экскурсии — внеурочные занятия пополнят федеральный образовательный портал «Живые уроки».

Важным аспектом усиления образовательных результатов ФГОС общего образования является реализация междисциплинарных программ.

Например, в рамках программы «Формирование ИКТ-компетентности обучающихся» каждый ребенок получил возможность работать в классах и школьном информационно-библиотечном центре с планшетами и ноутбука-

ми, документ-камерой, создавать мультимедийные презентации, снимать первые видео на камеру или смартфон. Серьезная работа по формированию метапредметных результатов заложена в программе «Чтение. Работа с текстом».

Успешными формами повышения событийной практики школьников зарекомендовали себя общешкольные дела и конкурсы, например, реализованные в рамках Фестивалей ШИБЦ, в которых принимают участие 19 классов школы, с 1-го по 5-й.

Мы организуем во всех уровнях обучения событийные недели.

В ноябре проведена «Неделя мужества и чести» с открытым праздником — днем открытых дверей для родителей, состоялся «Месячник памяти адмирала Ф. Ф. Ушакова» с днем Адмирала Ушакова в феврале, 2 и 3 четверть ознаменовались фестивалями «Неделя Дружбы народов», «Энциклопедия морских приключений». «Неделя Победы» состоится в мае с музыкальным фестивалем «Под звуки победы».

На новый уровень вышла деятельность школьного музея. В настоящее время разработаны и предлагаются для обучающихся интерактивные образовательные программы, в том числе «Чаепитие по-Романовски», «Музей в Чемодане», «Родословие». Реализован грант, полученный музеем в областном конкурсе программ развития, на средства которого обновлены витрины основной экспозиции, а старые витрины позволили расширить воздействующее пространство экспонатов музея за счет рекреаций школы.

Нами обеспечена доступность для школьников начиная с начальной ступени в тренажерный зал, тир, зал единоборств.

В спортивных событиях активно используются две школьные площадки воркаута, а также примыкающий к зданию школы бассейн по договору о безвозмездном пользовании помещений учреждений города для организации 3 часа физкультуры школьников.

Ресурсы информационно-предметной среды равнодоступны учителям: автоматизированы 100 процентов рабочих мест, все педагоги применяют интерактивное оборудование. Функционирует мини-конференц-зал. В школьном информационно-библиотечном центре есть возможность выхода обучающихся в Интернет.

Особую роль в школе играет информационно-предметная среда. Подчеркиваю, не помещение библиотеки, квадратных метров которой всегда будет не хватать, а любая развивающая, просвещающая, обучающая «зона» школы, то есть вся задействуемая в процессе образования инфраструктура — классы, рекреации, многофункциональные кабинеты, студии, мастерские, пришкольная территория и даже помещения партнеров, например, Центральной библиотеки города, с которой у нас заключен договор о совместной реализации образовательных программ и проектов.

Важной характеристикой труда учителя становится его готовность работать в такой среде в качестве специалиста, способного гарантировать «обустройство» интереса, познавательной активности каждого ребенка. Стенд, заметка на сайте, событие должны вести к новому проекту, исследованию, пробе.

Очевидно, что такие маршруты не могут возникать абсолютно спонтанно. Мы считаем, что основные образовательные программы школы № 7 — это своего рода диспетчерские, которые позволяют участникам образовательных отношений четко представить варианты маршрутов, их компоненты, возможности для комплектования планов урочной и внеурочной деятельности, общественной активности, участия в деятельности других образовательных организаций.

Уже несколько лет назад мы определись со стартовыми процедурами выбора предпрофессиональных проб, содержания предметных недель, разработки планов штабов школьного самоуправления, курсов по выбору, дополнительных учебных предметов, студий и факультативов.

В настоящее время нами разработан новый подход к внеурочной деятельности на основании программно-вариативного подхода и насыщения этих программ таким формами как образовательные субботы, консультации, тьюториалы, семинары-погружения в каникулярное время.

С каждым годом мы все больше убеждаемся, что то, что лежит за пределами традиционного урока, его усиливает и дополняет, является основным инновационным содержанием ФГОС.

Именно поэтому мы попытались в этом году предложить нашим ученикам большой перечень возможностей попасть в программы и проекты неформального образования, которые не регламентированы жестким стандартом, а определяются авторским взглядом учителя на их содержание. Считаем, что этот перечень будет расти. Часть подобных проектов и программ является разновозрастными.

Например, обучающимся предложена деятельность в штабах школьного самоуправления по экологии, журналистике, краеведению, спорту, в лабораториях по информатике и химии, в компаниях школьного предпринимательства, в различных практиках научного общества, объединении фото- и кино-дела.

Мы убеждены, что современное образование требует работающих в массовом порядке инструментов постоянного обновления, если и стандартов, то настолько гибких, что могут организовать день жизни каждого школьника, день, наполненный значимыми для него событиями. В нашей школе мы целенаправленно формируем неформальные детско-взрослые сообщества, инициируем образовательные проекты, выходящие в семейную среду, всеми доступными средствами поддерживаем дар каждого ребенка.

Литература

1. Беспалова, Г. М., Виноградова, Н. М. Социальное проектирование подростка. Как изменить отношение к школе. Серия «Библиотека Федеральной программы развития» [Текст] / Г. М. Беспалова, Н. М. Виноградова. — М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003. — 48с.

2. Воспитание гражданской идентичности сельских школьников: опыт региональной инновационной площадки [Текст]: учебно-методическое пособие / под ред. Л. В. Байбородовой, А. В. Репиной. — Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2013. — 268 с.

3. Рожков, М. И., Сапожникова, Т. Н. Формирование у школьников гражданской идентичности и межэтнической толерантности в поликультурном пространстве [Текст] / М. И. Рожков, Т. Н. Сапожникова: методическое пособие. — Ярославль: Канцлер, 2013. — С. 32-34.

4. Уваров, А. Ю. Кооперация в обучении: групповая работа [Текст] / А. Ю. Уваров. — М.: МИРОС, 2001.

5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий [Текст]: пособие для учителя А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. — 200-е изд. — М.: Просвещение, 2011.

6. Юдин, В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса [Текст]: монография / В. В. Юдин. — М.: Университетская книга, 2008.

И. С. Синицын, С. Е. Купцов*

ПОДГОТОВКА К ЕГЭ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

Главный тренд образования — ***цифровизация*** — позволяет по-новому подойти к планированию образовательного процесса в целом, и процесса подготовки к единому государственному экзамену (далее — ЕГЭ), в частности. Особую актуальность это приобретает для тех учебных предметов, которые не являются массовыми для выбора к сдаче. Процесс подготовки к ЕГЭ на основе современных цифровых технологий обеспечивает возможность индивидуализации данного процесса, которая рассматривается нами как дидактический механизм повышения эффективности и результативности подготовки, в ходе которой деятельность учащихся разворачивается как совокупность самостоятельно выбранных из предложенных преподавателем вариантов ее содержания, способов и форм осуществления, обеспечивая повышение значимости и формирование индивидуальной стратегии процесса подготовки и овладение индивидуальным инструментарием для осуществления этого [1].

В этом ключе важным является проектирование информационно-технологического и дидактического обеспечения на основе использования цифровых образовательных технологий, учитывающих принципы обучения, включающих совокупность образовательных ресурсов (комплекс разнообразных дидактических материалов) и позволяющих управлять ими для эффективной реализации целей образования. Важным условием при проектировании обеспечения рассматривается сетевое взаимодействие субъектов образовательного процесса, включающее проявление взаимопомощи и взаимообогащения в современных формах Интернет активности, а также самостоятельная учебная деятельность школьников

* **Синицын Игорь Сергеевич** — старший преподаватель кафедры георграфии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Кандидат педагогических наук

на основе рационального взаимодействия с цифровым образовательным ресурсом [1]. Рассмотрим процесс проектирования такого обеспечения на основе цифровых технологий применительно к процессу подготовки к ЕГЭ по географии.

Содержательно-технологической основой настоящего обеспечения стал разработанный в интерактивный открытый цифровой образовательный портал «ГеоКласс», обогащенный различными дидактическими материалами. Содержательную основу данного учебного ресурса составили модули — тематические блоки ЕГЭ по географии. В каждом из тематических блоков выделено несколько тем с определённым набором дидактических и технологических элементов, описанных нами далее.

Значимость применения цифровых технологий в процессе информационно-технологического и дидактического обеспечения индивидуализации подготовки к ЕГЭ по географии целесообразно показать на примере поэтапной организации учебной деятельности.

На первом — диагностико-планирующем этапе — нами была осуществлена входная диагностика, позволившая вывить дефициты у учащихся в содержании учебного материала по географии, подлежащего проверке на ЕГЭ, и уровень сформированности умений (см. рис. 1). За основу при разработке контрольно-измерительных материалов нами был взят демонстрационный вариант ЕГЭ по географии, актуальный на момент проведения диагностики. Оценочные материалы разрабатывались нами на основе интерактивной тестовой среды OnlineTestpad.

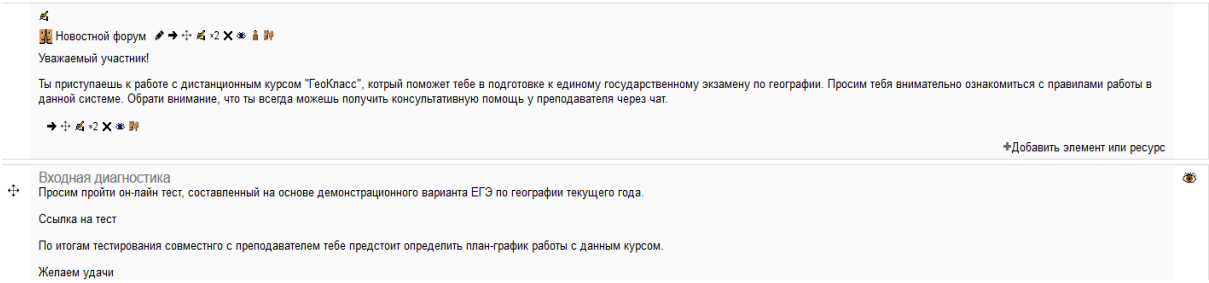


Рис. 1. Входной контроль в учебном курсе

Результаты входного тестирования позволили в дальнейшем выстроить каждому из учащихся индивидуальный стиль подготовки к ЕГЭ по географии с учетом выделенных дефицитов. Предлагаемые в учебном курсе темы учащиеся осваивали в соответствие с собственными потребностями на основе индивидуального плана-графика (см. рис. 2).

Рис. 2. Пример индивидуального плана-графика

На втором — формирующем этапе — происходило включение учащихся в активную работу с цифровым образовательным ресурсом, освоение предлагаемого содержания, отработку необходимых умений и навыков. В рамках этого этапа учащиеся работали самостоятельно, либо контактно и консультативно в он-лайн и офф-лайн режимах с преподавателем по освоению элементов каждой темы.

Элемент 0. Актуализация ранее изученного теоретического материала. На этом этапе учащемуся предлагаются рекомендации по припоминанию тех теоретических сведений, которые напрямую связаны с новым теоретическим материалом, предлагаемом для проработки в данном учебном модуле и элементе. Например, для подготовки к проработке каждой темы из заявленных тематических блоков учащемуся за неделю до активизации остальных элементов в учебном курсе анонсировалась необходимость повторения соответствующей темы с использованием школьного учебника географии. На указанную в плане-графике дату учащийся получал доступ для работы с остальными элементами курса (см. рис. 2).

Элемент 1. Входной контроль разрабатывался нами также на основе интерактивной тестовой среды OnlineTestpad и позволял учащему и преподавателю получить представление о текущем уровне знаний и умений по рассматриваемой теме.

Элемент 2. Теоретический материал включал в себя теоретический базис по рассматриваемому вопросу. Как правило, данный элемент нами разрабатывался в формате интерактивной лекции, построенной по принципу чередования страниц с теоретическим материалом и страниц с обучающими тестовыми заданиями и вопросами. Последовательность переходов со страницы на страницу заранее определялась преподавателем, и зависела от того, как учащийся отвечает на вопрос. На неправильные ответы преподавателем давался соответствующий комментарий.

Элемент 3. Наглядно-дидактический материал предполагал визуализацию информации, представленной в теоретическом материале. Данная информация, структурированная на основе различных средств визуализации, позволяла в дальнейшем осваивать алгоритмы выполнения заданий ЕГЭ по географии. Проработка теоретического материала, его углубление и расширение в процессе активной самостоятельной работы учащихся осуществлялось нами на основе создания сборника понятий. В качестве инструмента создания сборника понятий нами был выбран сервис «Google-таблицы». На рисунке 3 представлен фрагмент сборника понятия при изучении темы «Гидросфера» (на примере океанических течений». Учащиеся самостоятельно с разной степенью подробности создавали такие сборники понятий.

Изучение природно-хозяйственных районов России и отдельных стран мира предполагало создание учащимися на основе теоретического материала кластеров и ментальных карт, создаваемых на основе он-лайн конструктора mindomo.com.

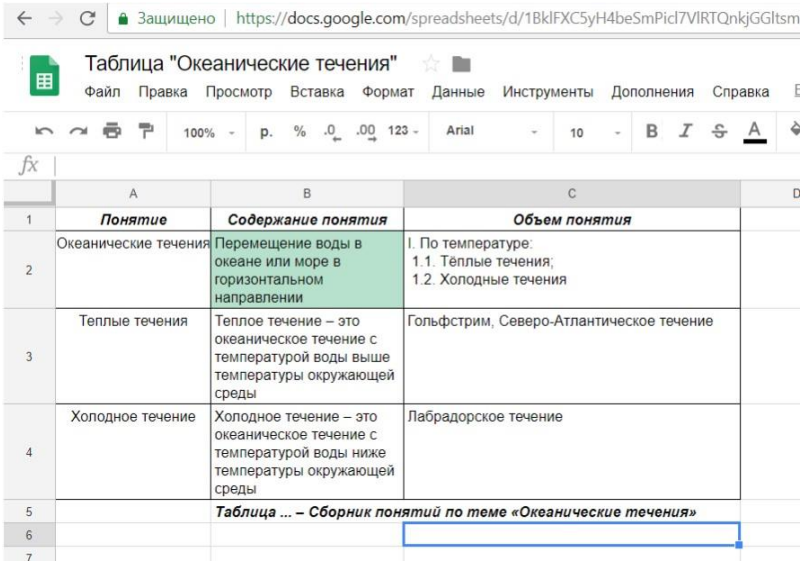


Таблица "Океанические течения"

	A	B	C
1	***Понятие***	***Содержание понятия***	***Объем понятия***
2	Океанические течения	Перемещение воды в океане или море в горизонтальном направлении	I. По температуре: 1.1. Тёплые течения; 1.2. Холодные течения
3	Теплые течения	Теплое течение – это океаническое течение с температурой воды выше температуры окружающей среды	Гольфстрим, Северо-Атлантическое течение
4	Холодное течение	Холодное течение – это океаническое течение с температурой воды ниже температуры окружающей среды	Лабрадорское течение
5		***Таблица ... – Сборник понятий по теме «Океанические течения»***	
6			

Рис. 3. Фрагмент сборника понятий

Элемент 4. Образцы решения задач включал в себя видеоматериалы, в которых раскрывались особенности решения отдельных заданий ЕГЭ по географии. Данные материалы размещались на видеохостинге «Youtube», а в учебном курсе в соответствующей теме на них делалась ссылка 0cv/ hbc/ 4).

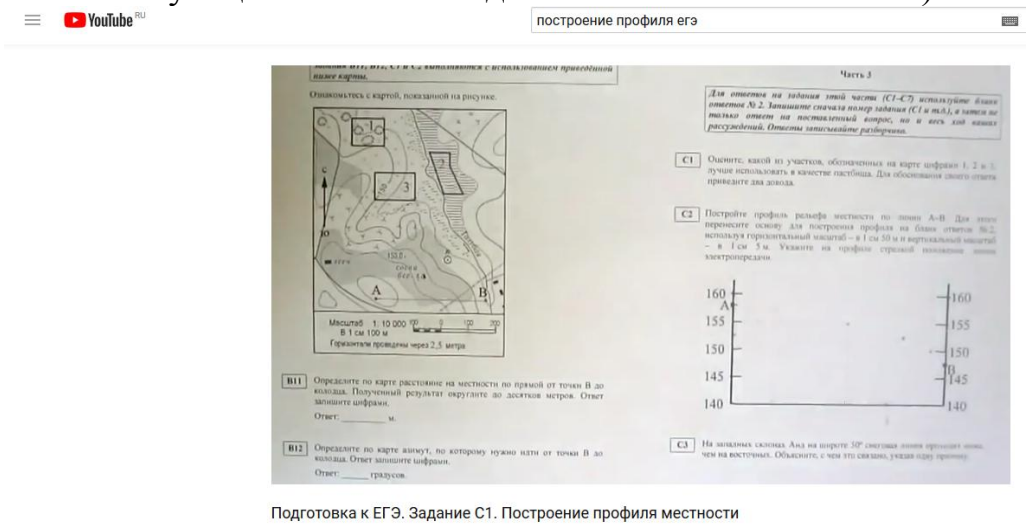


Рисунок 4. Пример видеоурока «Построение профиля местности» (задание 29 ЕГЭ по географии)

Элемент 5. Набор заданий для самостоятельного решения включал в себя подборку типовых заданий ЕГЭ по географии по соответствующей теме. Задания формировались на основе ресурсов образовательного портала «РешуЕГЭ», а их количество составляло не менее 10. Учащиеся могли посредством асинхронного общения получать у преподавателя консультативную помощь в случае возникновения затруднений при выполнении заданий. Для учащихся имелась возможность выполнения заданий повышенного уровня сложности, которые не представлены в ЕГЭ по географии, но способствуют проверке имеющихся знаний и умений, а в ряде случаев — приобретению новых.

Элемент 6. Тренажеры состоял из различных интерактивных ресурсов и сервисов, с помощью которых учащиеся могли проверить знания по отдельным темам. Примеры различных тренажёров представлены далее (см. рис. 5).

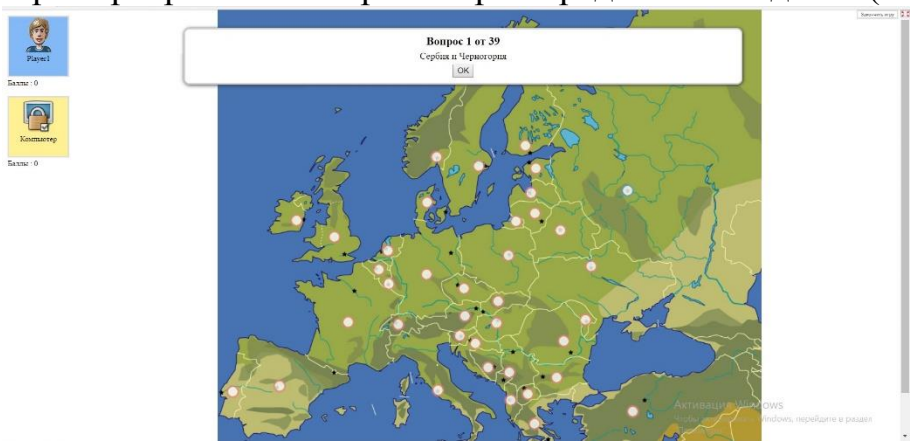


Рис. 5. Пример тренажера по проверке знаний столиц европейских государств (составлено автором на основе https://online.seterra.com/ru)

Завершалось освоение каждой темы работой с элементом 7. Контроль, целевое предназначение которого состояло в проверке сформированности знаний и умений по данной теме. При разработке этого элемента нами использовалась представленная ранее тестовая среда.

На заключительном — диагностико-корректирующем этапе — нами была осуществлена итоговая диагностика, позволившая оценить уровень подготовленности к ЕГЭ по географии.

Таким образом, следует полагать, что информационно насыщенная и дидактически обогащенная среда, спроектированная на основе современных цифровых технологий, позволяет достичь высоких образовательных результатов и содействует обеспечению индивидуализации учебной деятельности.

Литература

1. Модернизация содержания и технологий обучения предметной области «География»: методические рекомендации [Текст] / И. С. Синицын. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. — 144 с.

Д. Ю.Скрябина*

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В Г. ГЛАЗОВЕ УДМУРСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Начиная с 2016 года в Российском образовании активно началось введение инклюзивного образования на всех ступенях. При этом весь учебно-воспитательный процесс и все образовательный организации активно начали

* **Скрябина Дарья Юрьевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»

внедрять различные варианты Федерального образовательного стандарта для детей с особенностями развития (ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и ФГОС НОО обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения)). В г. Глазове Удмуртской республики. На сегодняшний день, активно реализуются все выше приведенные ФГОСы, с первыми результатами их внедрения мы бы хотели вас познакомить.

Глазов — город с населением около 80 тысяч человек имеет около 20 образовательных организаций, среди которых: коррекционная школа, реализующая Федеральный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения), кроме этого, его структурным элементом является детский дом-интернат для умственно отсталых детей. По Федеральному образовательному стандарту начального общего образования обучающихся с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья) работают 3 образовательные организации: МБОУ «СОШ № 12», МБОУ «СОШ № 16», МБОУ «СОШ № 17».

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 12». Школа активно включается в инклюзивное и коррекционное образование. Около 115 лет, на базе школы существуют коррекционные классы. В штате образовательной организации имеются логопеды, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, социальные работники, кроме этого имеется ставка тьютера для сопровождения детей–инвалидов. Обучение детей осуществляется по программам: общеобразовательной программе начального общего образования, общеобразовательной программе основного общего образования (ФГОС ООО), общеобразовательной программе основного общего образования (ФК ГОС), общеобразовательной программе среднего общего образования, адаптированная общеобразовательная программа начального общего образования для обучающихся с ОВЗ (ЗПР) (ФГОС с ОВЗ), адаптированная общеобразовательная программа основного общего образования для обучающихся с ОВЗ (ЗПР) (ФГОС ООО), адаптированная общеобразовательная программа основного общего образования для обучающихся с ОВЗ (ЗПР) (ФК ГОС). Общее количество обучающихся с ОВЗ: 170 детей, все они получают различные виды коррекционной помощи: логопедическую, психологическую, коррекционно-педагогическую.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение « средняя общеобразовательная школа № 16» данное образовательное учреждение достаточно молодое, но также активно включилось в реализацию инклюзивного образования, кроме этого, в школе также есть и коррекционные классы для детей с задержкой в развитии.

В школе реализуются следующие программы: адаптированная основная образовательная программа начального общего образования ФГОС с ОВЗ – 2014, адаптированная основная образовательная программа начального общего образования ФГОС с ОВЗ – 2009, адаптированная основная образовательная программа основного общего образования ФГОС (ЗПР), адаптированная основная образовательная программа основного общего образования (ЗПР) [2].

Количество обучающихся с ОВЗ — 148 человек. В школе 9 коррекционных классов VII вида. Образовательная программа школы сориентирована на личность ребенка и создание в школе условий для развития его способностей и внутреннего духовного мира; на свободное сотрудничество педагогов и учеников, учащихся друг с другом, педагогов и родителей; на целенаправленное взаимодействие содержания образования по всем учебным предметам, обеспечивающим гармонизацию в развитии интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферы каждого учащегося. Отличие и уникальность школы проявляется в разнообразии контингента учащихся и вариативности их обучения, воспитания, развития. Кроме основного контингента учащихся, проживающих в г. Глазове, школа обучает детей из близлежащих населенных пунктов — д. Штанигурт, д. Полынга, д. Отогурт и др.

Еще одно образовательное учреждение активно работающее с обучающими с ОВЗ, реализуя различные варианты ФГОС НОО для обучающих с ОВЗ (задержка психического развития) является муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение « средняя общеобразовательная школа № 17». В нем достаточно большой штат узких специалистов, оказывающих коррекционно-педагогическое, логопедическое и психологическое воздействие на детей с различными нозологиями [1]. Кроме этого, школа четко работает во второй половине дня, в группе продленного дня, в которой активно осуществляет большой модуль коррекционной работы.

Основные образовательные программы: Адаптированная основная образовательная программа начального общего образования (ФГОС), Образовательная система «Школа России», количество обучающихся 53. Адаптированная основная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ОВЗ (ЗПР) (вариант 7.1) Образовательная система «Школа России», количество обучающихся 41, Адаптированная основная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ОВЗ (ЗПР) (вариант 7.2), Образовательная система «Школа России», количество обучающихся-6. Адаптированная основная образовательная программа основного общего образования (ФГОС ООО) Примерные программы по общеобразовательным предметам, количество обучающихся- 44. Адаптированная основная образовательная программа основного общего образования Примерные программы по общеобразовательным предметам — 12.

Количество обучающихся — 357 человек

Образовательная организация в рамках осуществления экспериментального исследования запустили класс обучающихся с ОВЗ по варианту 7.2 (для младших школьников с задержкой психического развития по типу церебрально-органического генеза) и достаточно успешно его реализуют.

Кроме общеобразовательных организаций реализующих ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, в городе есть образовательное учреждение, реализующее только коррекционное образование по ФГОС НОО обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения) и специальным индивидуальным программам развития (СИПР) для детей с тяжелыми множественными нарушениями. Образовательная деятельность данной категории детей осу-

ществляется в основном в детском доме-интернате для умственно отсталых детей. Так, муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Общеобразовательная школа № 5» активно реализует именно коррекционное образование. Имея широкий штат сотрудников с профессиональной переподготовкой «олигофренопедагогика»: учителей-логопедов, педагогов-психологов, педагогов-дефектологов, социальных педагогов, воспитателей групп продленного дня, инструкторов по физические культуре и учителей-предметников, школа реализует многие программы по работе с данной категорией детей направленных не только на развитие и формирование основных видов деятельности. Но и на их дальнейшее профессиональное самоопределение. Все образование осуществляется на следующих уровнях обучения: начальное общее образование, основное общее образование.

Основными формами обучения являются: в организации, осуществляется образовательная деятельность в очной форме и в очно-заочной форме; вне организации, осуществляется образовательная деятельность в форме семейного образования, реализуя при этом следующие программы:

– основная адаптированная общеобразовательная программа «Успех». Нормативный срок обучения: 9 лет (с 1 по 9 класс), количество обучающихся 106 человек;

– адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (1 вариант). Нормативный срок обучения 1вариант — 1-4; 5-9классы (9 лет);

2 вариант — подготовительный первый (1дополнительный — 4; 5-9 классы (10 лет); количество обучающихся — 17 человек;

– адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (2 вариант) количество обучающихся — 75 человек;

– адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройством аутистического спектра (вариант 8.3) — количество обучающихся — 1 человек.

Кроме этого, образовательной организацией разработаны программы для «распредмечивание» первичных трудовых профессий: основная программа профессионального обучения по профессии «Повар», количество обучающихся — 3 человека и основная программа профессионального обучения по профессии «Столяр строительный» — количество обучающихся — 3 человека.

Кроме этого учреждение социального обслуживания Удмуртской Республики «Глазовский детский дом-интернат для умственно отсталых детей» является площадкой для обучения и воспитания детей с множественными нарушениями развития. В основном, коррекционно-педагогическое воздействие осуществляется по следующим направлениям: развитие и формирование навыков самообслуживания, бытовая и социальная адаптация и элементы профессиональной деятельности.

В своей деятельности педагоги реализуют в основном, следующие парциальные программы: И. С. Гриченко Игра в теории, обучении, воспитании

и коррекционной работе; И. К. Боровская, И. В. Ковалец развиваем пространственные представления у детей с особенностями психофизического развития; Программа коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей инвалидов дошкольного возраста 4-8 лет для детских домов интернатов, для умственно-отсталых детей; Программа для детских домов интернатов для умственно-отсталых детей «Воспитание, обучение и социализация детей инвалидов 0-4 классы»; Е. А. Стребелева Наглядный материал для проведения занятий с детьми с умственной отсталостью; А. Р. Маллер Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью; Е. А. Егжанова Коррекционно-развивающие обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта и другие.

В этом учебном году в коррекционной школе обучается 41 воспитанник, из них 35 учатся в школе, 6 человека — в доме-интернате. Дети осваивают школьную программу, активно участвуют в школьных внеклассных мероприятиях, спортивных соревнованиях, конкурсах. Общее количество воспитанников с ОВЗ в ДДИ: 96.

Таким образом, из всего спектра осуществляемых коррекционно-педагогических, логопедических и психологических услуг для детей с особенностями обучения и развития, в представленных выше образовательных организациях можно четко определить, что и инклюзивное и коррекционное образование оказывается в полном объеме для всех нозологий.

Литература

1. Гавшина, В. В. Особенности взаимодействия учителя-дефектолога с семьей первоклассника с задержкой психического развития в целях успешной адаптации [Текст] / В. В. Гавшина // От идеи – к инновации : материалы XXV Юбилейной междунар. студ. науч.-практ. конф., Мозырь, 26 апр. 2018 г. В 3 ч. Ч. 2 / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: В. Н. Навныко (отв. ред.) [и др.]. — Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2018. — 259 с.

2. Захарищева, М. А., Скрябина, Д. Ю. Особенности обучения младших школьников ЗПР ориентировке на листе бумаги в клетку используя графические диктанты [Текст] / М. А. Захарищева, Д. Ю. Скрябина. // Психолого-педагогический поиск. — № 4. — 2018. — С. 234-242.

*Д. Ю. Скрябина, Н. П. Иванова**

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ В МОНОГОРОДЕ

Современные требования общества к развитию личности диктуют необходимость более полно реализовать идею индивидуализации обучения, учитывающего готовность детей к школе, состояние их здоровья, индивидуально-типологические особенности. Построение учебно-воспитательного процесса с учетом особенностей каждого ребенка должно стать нормой работы общеобразовательной школы. Принятый 29 декабря 2012 года Федеральный закон № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» вводит в российское образовательное пространство понятие «инклюзивное образование». Пункт 27 статьи 2 этого закона звучит так: «Инклюзивное образование — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1]. Инклюзия означает полное включение детей с различными возможностями во все аспекты школьной жизни, в которых с удовольствием и радостью участвуют также все остальные школьники.

Инклюзивное образование включает в себя ряд важных ценностных установок [1]:

– признание для общества равной ценности всех учеников и педагогов;

– повышение степени участия всех учеников школы во всех аспектах школьной жизни и одновременное снижение уровня изолированности некоторых групп учащихся;

– изменение педагогических методов работы школы таким образом, чтобы школа могла полностью соответствовать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой;

– анализ, изучение и преодоление барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учащихся школы, а не только для тех, кто имеет инвалидность или специальные образовательные потребности;

– проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом, а не только какой-либо одной группы;

– различия между учениками – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать;

– признание роли школ не только в повышении академических показателей учащихся, но и в развитии социальных ценностей местных сообществ;

* **Скрябина Дарья Юрьевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко»

Иванова Наталья Петровна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», г. Глазов

– признание того, что инклюзия в образовании – это один из аспектов инклюзии в обществе.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые (специальные) условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

При реализации инклюзивного образования в городе, численностью менее 100 тысяч человек возникают определенные трудности при создании практически всех специальных условий для обеспечения качества образования обучающихся с ОВЗ. Под специальными условиями, для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Все специальные образовательные условия для детей с ограниченными возможностями здоровья подразделяются на [2]:

1. Организационное обеспечение.
2. Материально-техническое (включая архитектурное) обеспечение.
3. Организационно-педагогические условия.
4. Программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процессов.
5. Психолого-педагогическое сопровождение детей в образовательном учреждении.
6. Кадровое обеспечение.

Организационное обеспечение включает: нормативно-правовую базу, систему взаимодействия со сторонними организациями; организацию питания и медицинского сопровождения; финансово-экономические условия; информационное обеспечение.

Рассмотрим создание специальных условий для успешного обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ в условиях моногорода.

Нормативно-правовая база подразумевает создание локальных актов, регулирующих отношения сторон образовательного процесса и обеспечивающих успешное получение образования всех детей. Особо важным является заключение договора с родителями, предусматривающего правовые механизмы изменения образовательного маршрута ребенка в соответствии с его потребностями и возможностями. Причем имеется в виду заключение такого договора не только с родителями детей с ОВЗ, но и с родителями остальных учащихся.

Обучение детей с ОВЗ в общеобразовательной школе (классе) регламентируют следующие документы:

1. Закон РФ «Об образовании».
2. Письмо министерства образования и науки РФ «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» № АФ-150/06 от 18.04.2008.

3. Примерное положение о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях (приказ министерства образования РФ от 08.09.1992 №333).

4. Концепция коррекционно-развивающего обучения, утвержденная коллегией министерства образования Российской Федерации.

5. Положение о специальном (коррекционном) классе в ОО.

Основные трудности возникают при создании системы взаимодействия со сторонними организациями. Налаживание делового сотрудничества с такими учреждениями, как территориальная ПМПК, методический центр, ППМС-центр, специальная (коррекционная) школа, органы социальной защиты, организация здравоохранения, общественные организации, так как не всегда возможна взаимопомощь различных образовательных организаций и центров социального обслуживания (не хватает узких специалистов, не всегда возможно совмещение деятельности нескольких коррекционно-образовательных структур). При определенном взаимодействии данных организаций получается реализовывать право на получение образования ребенка с ОВЗ и достичь результата в обучении. Сотрудничество с коррекционной школой в рамках работы базовой кафедры инклюзивного образования соответствующего типа позволяет получать методическую помощь учителям, работающим с ребенком с ОВЗ, имеет практическую значимость.

Технологические средства занимают далеко не последнее место в образовательном процессе обучающихся с ОВЗ. Особенности его восприятия обуславливают целесообразность использования на уроках ИКТ-технологий, которые активизируют познавательную деятельность таких детей. Им нравится наглядность, красочность, необычность в представлении материала учителем. Несмотря на особенности развития, дети с ОВЗ зачастую увлекаются компьютером, что можно использовать в обучении для достижения планируемых результатов.

В образовательных организациях г. Глазова создаются отдельные специально оборудованные помещения для проведения занятий со специалистами, отвечающие задачам программы коррекционной работы и задачам психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ОВЗ. Организуется пространство для отдыха и двигательной активности обучающихся на перемене и во второй половине дня. В каждой школе, которая была включена в проект безбарьерной среды имеются сенсорные комнаты, оборудованы логопедические кабинеты, архитектурные изменения, для беспрепятственного посещения с образовательными организациями.

При осуществлении образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ предусматривается специальный подход при комплектовании класса общеобразовательной организации, в котором обучается ребенок с ОВЗ. Общая численность класса, в котором обучаются дети с ОВЗ, осваивающие вариант 7.1 АООП НОО, не должна превышать 25 обучающихся, число обучающихся с ОВЗ в классе не должно превышать четырех, остальные обучающиеся — не имеющие ограничений по здоровью, тогда как в коррекционном классе не должно превышать 12 человек.

Особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ обусловливают необходимость специального подбора дидактического материала, преимущественное использование натуральной и иллюстративной наглядности.

Требования к материально-техническому обеспечению ориентированы не только на обучающегося, но и на всех участников процесса образования. Специфика данной группы требований обусловлена большей необходимостью индивидуализации процесса образования обучающихся с ОВЗ, и состоит в том, что все вовлечённые в процесс образования взрослые должны иметь неограниченный доступ к организационной технике либо специальному ресурсному центру в образовательной организации, где можно осуществлять подготовку необходимых индивидуализированных материалов для реализации АООП НОО. Предусматривается материально-техническая поддержка, в том числе сетевая, процесса координации и взаимодействия специалистов разного профиля, вовлечённых в процесс образования, родителей (законных представителей) обучающегося с ОВЗ.

Предусматривается материально-техническая поддержка, в том числе сетевая, процесса координации и взаимодействия специалистов разного профиля, вовлечённых в процесс образования, родителей (законных представителей) обучающегося с ОВЗ. В случае необходимости организации удаленной работы, специалисты обеспечиваются полным комплектом компьютерного и периферийного оборудования.

Информационно-методическое обеспечение реализации АООП НОО обучающихся с ОВЗ направлено на обеспечение широкого, постоянного и устойчивого доступа для всех участников образовательного процесса к любой информации, связанной с реализацией программы, планируемыми результатами, организацией образовательного процесса и условиями его осуществления.

Организационно-педагогические условия подразумевают под собой большей частью работу учителя. Во-первых, это создание адаптированной образовательной программы. Под этим термином понимается образовательная программа, адаптированная для обучения ребенка с ОВЗ (в том числе с инвалидностью), разрабатывается на базе основной общеобразовательной программы, с учетом адаптированной основной образовательной программы и в соответствии с психофизическими особенностями и особыми образовательными потребностями категории лиц с ОВЗ. Строится эта программа так же с учетом рекомендаций ПМПК.

Во-вторых, это создание благоприятной эмоциональной обстановки в классе, исключающей неприятия остальными детьми обучающегося с ОВЗ, помогающей этому ребенку раскрыть свой творческий потенциал, реализоваться в коллективе. Для этого необходимо участие таких детей в жизни класса и школы, в общественных мероприятиях.

Для более качественного процесса коррекционно-образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ необходимо наличие в школьной библиотеке литературы по специальной психологии и коррекционной педагогике, причем не только в печатном виде. Учителя должны иметь доступ к ЭОР (электронным

образовательным ресурсам), к изданиям, раскрывающим актуальные проблемы воспитания и образования детей с ОВЗ.

Для обучающихся с ОВЗ обязательным условием успешного обучения является наличие психолого-педагогического сопровождения. В первую очередь это создание консилиума, который анализирует особенности конкретного ребенка с ОВЗ, определяет направления в разработке индивидуального образовательного маршрута, адаптированной образовательной программы. В организации и реализации образовательного и воспитательного процессов обязательно должны принимать участие и педагог-психолог, и логопед, и дефектолог. Причем работа всех участников должна быть слаженной и четкой. Только в этом случае возможно достичь намеченных результатов в обучении и развитии ребенка с ОВЗ. Существующую сейчас проблему моногорода в нехватке и отсутствии в школах таких кадров можно решить путем переобучения имеющихся учителей, привлечения специалистов из сторонних организаций, сотрудничающих с данной образовательной организацией.

Соблюдение всех вышеперечисленных условий определяет эффективность включения ребенка с ОВЗ в образовательную среду, способствует его успешному обучению и воспитанию.

Литература

1. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность [Текст] / С. В. Алёхина. —— М.: Педагогический университет. Первое сентября — 2013. — 33 с.

2. Алёхина, С. В. Модель инклюзии как основа изменений современного образования [Текст] / С. В. Алёхина. – М.-К.: 2017.

3. Староверова, М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст]: методическое пособие / М. С. Староверова. — М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2012. — С. 11-56.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014г. № 1598.

С. К. Смирнова*

ТЕХНОЛОГИЯ СЦЕНИРОВАНИЯ ЗАНЯТИЯ (УРОКА) С ЗФО КАК ОДНО ИЗ КЛЮЧЕВЫХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Методический проект по теме: «Сценирование метапредметного занятия с ЗФО как одно из ключевых условий развития мыслительных способностей учащихся» представляет собой обобщение накопленного опыта работы в режи-

* **Смирнова Светлана Константиновна** — учитель русского языка и литературы МОУ «Левобережная средняя школа города Тутаева» Ярославской области

ме мыследеятельностной педагогики и посвящен освоению новых подходов в обучении детей и преподавании русского языка как предмета. В основу этого освоения положена мыследеятельностная педагогика, ключевым моментом которой является технология сценирования учебного занятия. Основными этапами этой технологии являются построение сценарного описания, осуществление его, то есть организация мыслекоммуникативного события, рефлексия произошедшего события и построение законченного сценария. Эта форма организации учебной деятельности побуждает детей мыслить, а не просто слушать, именно она включает всех в работу. Методический инструментарий сценирования создаёт учителю условия для работы не с предметным материалом, а на основе его — с детской мыслью. Материал представленного методического проекта может вызвать некоторый интерес учителей-практиков с целью повышения мотивации у детей с низким уровнем мыслительных способностей. Проведение сценарных занятий помогло достигнуть следующих результатов: повышение уровня работоспособности учащихся (особенно у детей с низким и средним уровнем мыслительных способностей), выраженное в значительном увеличении количества версий у детей в ответах, решении лингвистических задач, продумывании проектных ходов и, несомненно, заинтересованности учеников в дальнейшей исследовательской деятельности по теме занятия. Методический материал (сценарии занятий), предложенный в проекте, ориентирован на учащихся основной школы.

Цель проекта — обосновать необходимость освоения технологией сценирования с ЗФО в педагогической практике с целью развития мыслительных способностей детей, показать её преимущества в изменении подхода к обучению детей — от передачи знаний, умений и навыков — к передаче способов достижения целей.

Ожидаемые результаты:

1. Учащиеся, выбирая разные пути достижения цели, решения задач, научатся выдвигать свои версии в решении той или иной задачи.

2 Учащиеся смогут формулировать своё отношение и позицию по тому или иному вопросу.

3 Учащиеся научатся самостоятельно искать пути решения задачи, для которого они не имеют готового, заранее рассказанного способа.

4 Учащиеся освоят мыслительные техники по построению нового способа в новой ситуации.

Освоение сценарной технологией — задача достаточно трудная. Для этого требуется пройти целый ряд предварительных этапов, связанных с освоением основ мыследеятельностной педагогики. Как отмечает один из ведущих специалистов в данной области М.В. Половкова, «создание сценария занятия в задачной форме фактически означает создание проекта, определяющего вид планируемого изменения, учитывающий исходный уровень подготовки ребёнка и выбор средств осуществления действий педагога в ситуации. Под проектом здесь имеется в виду, прежде всего, чёткая дидактическая схема. Работая по этой схеме на разном учебном материале и конструируя разные единицы со-

держания, учителя выстраивают свои дидактические схемы проведения занятий». [4, с.32].

Основными единицами содержания образования являются способы деятельности, другими словами следуем принципу: учим не запоминать, а действовать. При разработке занятия в режиме сценирования с задачной формой обучения учитель должен учитывать, какие способы деятельности учащиеся знают и какие способы деятельности они должны приобрести.

По утверждению основоположников мыследеятельностной педагогики Ю. В. Громыко, Н. В. Громыко и др., на занятии учитель моделирует такую педагогическую ситуацию, в которой человек подходит к противоречию и начинает осознавать, что имеющиеся у него знания недостаточны для решения задачи (проблемы). И в этой ситуации видимой неразрешимости, когда новый способ становится средством его преодоления, работа педагога будет выступать в качестве образца выполнения деятельности, которую необходимо осваивать ученикам.

Каким должен быть современный урок в связи с обновившимися целевыми установками стандартов второго поколения? Главной особенностью позиции учителя является метапредметный подход к обучению, потому что «только благодаря метапредметному подходу возможен синтез так называемого компетентностного подхода, ориентированного в первую очередь на развитие компетенций и отказ от знаний и знаниевого подхода, основывающегося, наоборот, на передаче знаний в рамках традиционных учебных предметов». [2, с. 42]

Учитель организует такое мыслекоммуникативное событие, которое воспринимается учащимися как «сбой»: привычные способы действия не срабатывают. Ученики должны «открыть», выйти на новый способ, новую форму действия.

При написании сценария педагог продумывает, через какие ключевые моменты он должен провести детей, чтобы достичь поставленную учебную задачу, предполагает, какими путями могут пойти учащиеся. Но представить заранее, каким будет «живое мышление учащихся, их реакции, невозможно, «поэтому надо учиться работать «в» и «по» ситуации, с реальными процессами мышления, коммуникации и действия детей» [1, с. 98].

В системе мыследеятельностной педагогики задачная форма обучения (ЗФО) является той технологией, с помощью которой педагог имеет возможность ввести ребенка в процессы мышления (порождения нового способа действия).

Этапы подготовки урока в ЗФО

Разворачивание способов деятельности.

1. Проводится анализ имеющихся знаний и способностей детей для восприятия данного учебного материала (освоение нового способа в рамках этой темы).

По теме «Вводные конструкции. Знаки препинания при них» дети знают, что такое вводные слова, знают, как ставить знаки препинания, но не различают вводные конструкции. Поэтому в рамках этой темы осваивается новый способ различения вводных конструкций.

По теме «Понятие об односоставном предложении» детьми осваивается новый способ различения видов односоставных предложений при условии, что ученики способны найти грамматическую основу, охарактеризовать её.

По теме «Деепричастие. Деепричастный оборот. Знаки препинания» учащимися осваивается новый способ различения причастных, деепричастных и глагольных форм.

По теме «Сложное предложение и знаки препинания в нём» ученики осваивают способ построения сложного предложения по количеству грамматических основ; по смысловой связности простых предложений в сложном.

По теме «Понятие о частице» дети осваивают способы нахождения в предложении частиц и различения частиц среди самостоятельных и служебных слов по вопросу, по смысловой роли в предложении.

Такой анализ имеющихся знаний у учащихся направлен не на механическое запоминание и воспроизведение понятий, а на выстраивание новых смыслов в работе с этими понятиями.

2. Производится выбор учебного материала и формирование заданий для актуализации имеющихся способов.

Очень важно обратить внимание на «погружение» учащихся в предметную тему. Такое погружение должно быть логичным, ненавязчивым, вытекать из реально сложившейся ситуации. Поэтому способы деятельности учителя по включению ребят в работу должны тщательно продумываться.

Так, например, по теме «Сложное предложение и знаки препинания в нём» предлагаю поработать с отрывком из стихотворения Ф. И. Тютчева не только для создания определённого эмоционального настроения, но и для введения детей в деятельность, в результате которой учащиеся определяют количество предложений в отрывке, сталкиваясь с непониманием количества предложений в нём:

Гремят раскаты молодые,
Вот дождик брызнул, пыль летит,
Повисли перлы дождевые,
И солнце нити золотит.

Ученики могут сказать, что здесь 5 предложений — по границам, выраженным запятыми, а могут сказать 4 — по стихотворным строчкам. Могут сказать, что одно, так как точка означает смысловую и интонационную законченность предложения.

3. Конструируются задачи — ловушки, внешне похожие на предыдущие задания, но требующие другого способа решения. Для составления задач — ловушек выбирают фрагменты программы, представляющие традиционную трудность.

Если на планируемом занятии хотим добиться освоения определенного способа, то важным становится понимание — в усложнении или наращивании какого предыдущего способа мы собираемся вводить новый способ. А с другой стороны — чем будет являться этот вводимый способ для продолжения работы педагога и ребенка в дальнейшем.

Так, например, по теме «Односоставные предложения» после знакомства со способами определения вида односоставного предложения учитель предлагает задачу-ловушку, суть которой состоит в том, что определить вид предлагаемых односоставных предложений невозможно, если это делать по известному способу определения формы глагола – сказуемого. Дети, используя известный способ, характеризуют предложения как определённо-личные и неопределённо-личные, используя способ выражения формы сказуемого, и попадают в «ловушку», так как предложения не подходят под названные учащимися типы. То есть известный способ определения вида ОП не срабатывает, надо искать новый способ, который поможет дать правильный ответ.

4. Анализируются предполагаемые способы действия детей. Максимально полно рассматриваются возможные способы действия детей и продумываются варианты разворачивания учебных ситуаций.

По теме «Деепричастие. Деепричастный оборот. Знаки препинания» анализируются следующие способы действия учащихся: выявление признаков глагола, причастия, постановка вопросов, применение правила о том, что при образовании причастий и деепричастий от глаголов нельзя нарушать видовое соответствие. Но для того, чтобы эти действия детей привели к результату, учитель предлагает поработать в лингвистическом эксперименте, который демонстрирует ученикам, что знакомые способы конструирования предложений с деепричастным оборотом не помогают объяснить его трудности.

5 Подбираются и формулируются вопросы, которые выведут детей на рефлексию.

Что получим? С чем столкнулись? Как объяснить? В чём противоречие? Чего не знаем?

Важно, чтобы эти вопросы позволили сформулировать ответ на вопрос «Чего мы не знаем?». Отсюда — возможность у детей выхода на самостоятельную формулировку учебной задачи.

6. Проводится самостоятельная постановка детьми учебной задачи с возможной корректировкой учителя.

Хотел (а) узнать, понять… Хотел (а) бы разобраться в том, что… Хотел (а) бы научиться…

7. Выдвижение проектного хода по разрешению учебной ситуации.

По теме «Понятие об односоставном предложении» для решения задачи на соответствие предложений (почему все данные односоставные предложения — разные) ребята предлагают разные проектные ходы: можно посмотреть на главные члены предложения — они разные, можно поработать с формами глаголов — сказуемых — они разные, можно исследовать значение предложений и увидеть разнообразие этих значений.

8. В случае нескольких вариантов проектных ходов — реализация всех предложений и их проверка.

9. Формулировка нового способа решения и фиксирование его в определенной знаковой форме (схема, модель, правило).

10. Рефлексия проделанной работы. Для ученика должно стать очевидным, как он получил данное знание. Учащиеся в ходе этой работы должны

найти ответы на вопросы: почему нельзя было применить для решения поставленной задачи старый способ решения, чем поставленная задача отличается от предыдущих, какие средства для решения задачи были применены, и, наконец, какой новый способ решения был найден и в чем состоит его новизна. Учащиеся должны сформулировать, какие знания и ранее известные способы для решения задач они имели до начала работы и какие получили в процессе решения, то есть выделить приращение средств решения задач.

11. Затем дети должны самостоятельно создать задания на применение нового способа, и, наконец, необходимо провести силами учащихся анализ для нахождения места нового способа в общей картине знаний.

Таким образом, задачная форма обучения используется с целью формирования у учащихся способов получения продуктивного результата при поставленных целях и развития умения рефлексивно описать свой путь движения через ситуацию и соответствие поставленных целей полученному результату.

Литература

1. Громыко, Н. В., Громыко, Ю. В. Понятие сценария урока. Пушкинское слово: формирование филологической культуры [Текст]: учебная книга. / Н. В. Громыко, Ю. В. Громыко. — М.: Пушкинский институт, 2003.

2. Громыко, Н. В. Обновление знаний в образовании – одно из главных направлений поиска мыследеятельностной педагогики [Текст] / Н. В. Громыко // Мыследеятельностная практика образования – создание новой российской педагогики: сб. науч. ст. — М., 2011. — 251с.

3. Половкова, Т. В. Возможности мыследеятельностной педагогики: самоопределение к будущему [Текст] / Т. В. Половкова // Мыследеятельностная практика образования – создание новой российской педагогики: сб. науч. ст. — М., 2011. — 251с.

4. Половкова, М. В. Условия освоения задачной формы организации образовательного процесса в школе [Текст] / Т. В. Половкова. — Тюмень, 2002. — 120 с.

Я. С. Соловьев*

РОССИЙСКАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ШКОЛА: ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

Президент Российской Федерации В. В. Путин выступая на заседании президентского совета по стратегическому планированию обозначил основные шаги в реализации программы развитие цифровой экономики. Президент отметил «Цифровая экономика — это не отдельная отрасль. По сути это уклад жизни, новая основа для развития системы государственного управления, экономи-

* **Соловьев Яков Сергеевич** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

ки, бизнеса, социальной сферы и всего общества. И, конечно, формирование цифровой экономики — это вопрос национальной безопасности и независимости России, конкуренции отечественных компаний, позиций страны на мировой арене на долгосрочную перспективу по сути на десятилетия вперед», — сказал президент России [2].

Если обратиться к повседневной жизни граждан России, то цифровая экономика довольно прочно вошла в нашу повседневную жизнь, Россия — это мировой лидер по распространению цифровых сервисов для населения, миллионы людей не представляют свою жизнь без «умных» гаджетов. Такие крупные мировые корпорации как Google, Apple предлагают свои цифровые продукты Россиянам одним из первых в мире. Динамично развиваются и Российские цифровые корпорации, компания Яндекс держит прочные позиции на мировом рынке приложений.

Но не смотря на такую динамику в современной Российской школе не хватает цифравизации, здесь нужно оговориться, что необходимая инфраструктура в большинстве школ создана уже давно, практически в каждой образовательной организации созданы специальные кабинеты, которые оснащены современной компьютерной техникой (электронные доски, проекторы, ноутбуки, планшеты и тд.), однако в современных условиях для становления цифровой школы необходима не сколько техника, сколько специальные цифровые сервисы, которые будут доступны и понятны всем субъектам образовательного процесса (ученикам, учителям, родителям, администрации школы).

Московская электронная школа

С 1 сентября 2017 года в г. Москва после успешной апробации была запущена облачная интернет-платформа «Московская электронная школа» (МЭШ).

Платформа МЭШ обеспечивает автоматизацию большинства организационных, методических и педагогических задач, решаемых в современной крупной образовательной организации, делает содержание образования более доступным, позволяет на практике реализовать современные педагогические технологии и подходы, например, смешанное обучение, дистанционное и электронное образование.

Созданы условия для реализации задач по созданию различных технологических платформ для дистанционного обучения и создание основанных на информационных и коммуникационных технологиях систем управления и мониторинга в сфере образования — наборы инструментов по управлению и мониторингу образовательного процесса, инструменты по организации работы с содержанием образования. Благодаря специальным цифровым конструкторам из материалов электронной библиотеки учителя Москвы создают сценарии уроков, «народные» учебники, самоучители, тесты, которыми пользуются учащиеся на уроке, при подготовке проектных работ в школе, в ходе самостоятельной работы.

Используя электронный сценарий урока, учитель может эффективно провести занятие, а также может создать свой сценарий и поделиться им с коллегами. У столичных учеников появился доступ к урокам, созданным лучшими

учителями города. Электронные версии учебников позволяют учителю дать ученикам больше качественного контента в ходе урока и разнообразить содержание заданий. Тестирующая система в Библиотеке позволяет учителю провести проверочную работу или опрос, а учащемуся — проверить свои возможности, подготовиться к контрольной работе и экзамену. [4]

Работа в МЭШ стала обязательной для всех учителей Москвы, результаты работы в МЭШ учитываются при прохождении педагогической аттестации работником и влияют на присуждение педагогической категории, для особо активных и талантливых учителей предусмотрены ежемесячные надбавки к зарплате.

Необходимо отметить, что МЭШ это мультиплатформа, которая работает на всех современных операционных системах как стационарных, так и мобильных, созданы специальные мобильные приложения с удобным энергоемким и понятным интерфейсом. Ребенок, учитель и родитель, может подключаться к МЭШ в любой точке, где есть интернет и становиться активным участником образовательного процесса.

Как замечает руководитель Департамента образования города Москвы И. И. Калина «Московская электронная школа — это комплексное решение, она включает в себя не только сервисы для разработки и проведения уроков, но и многие друге (электронный дневник, маршруты внеурочной деятельности, школьный проездной, медицинская карта, сервис в получении муниципальных услуг и др) данная система может существовать только в полноценном виде и любое исключение отдельных элементов системы поставит крест на ее существовании» [1].

Российская электронная школа

12 сентября 2017 года мэр Москвы Сергей Собянин и Министр образования и науки России Ольга Васильева подписали Соглашение о создании открытой информационно-образовательной среды «Российская электронная школа» (РЭШРЭШ). Согласно этому соглашению «Учителя из региональных образовательных учреждений смогут пользоваться лучшими сценариями уроков и учебными пособиями московских коллег, а учащиеся — сдавать тренировочные тесты, готовиться к экзаменам и изучать дополнительную литературу» [3].

РЭШ это интерактивная среда, в которой учителя создают уроки по всем предметам, на всех ступенях школьного образования, каждый представленный в платформе урок или программа проходит независимую экспертизу. (в основе РЭШ лежат основные программные решения МЭШ).

Каждый урок для «Российской электронной школы» состоит из вводной части, основной части, тренировочных и контрольных заданий. Основная часть урока содержит профессионально смонтированный учебный фильм, озвученный диктором [3].

Структура урока РЭШ:

- Мотивационный модуль. Визуальный ряд (фото, карта, схема). Постановка проблемы, целей и задач урока, обозначение ожидаемых результатов.
- Объясняющий модуль. Видеоролик с закадровым голосом и отображением интерактивного материала. Инфографика: резюме теоретической части.

- Тренировочный модуль. Тренировочные задания, лабораторные опыты, практические работы.
- Контрольный модуль. Контрольные задания для самостоятельной работы по теме

Дополнительный модуль (справочные материалы к уроку). Основные понятия и термины, использующиеся на уроке, таблицы, схемы, web-ссылки на материалы из сети, список обязательной и дополнительной литературы.

Кроме подготовки сценариев уроков учитель, работающий в среде РЭШ может создавать методические пособия, интерактивные задания и приложения в сервисе LearningApps.

Несмотря на все преимущества РЭШ существуют определенные сложности. Которые необходимо решить до перехода на данную платформу:

1. РЭШ это специализированная цифровая оболочка, при работе с которой необходимо обладать сформированной ИКТ компетентностью (при создании цифрового урока необходимо обладать знаниями и умениями работы с web-текстом, графическими редакторами, программами для видеомонтажа на уровне выше среднего).
2. Иметь базовые знания и умения в области web дизайна.
3. Интеграция РЭШ в региональные образовательные платформы (практически в каждом регионе существуют свои интерактивные сервисы — электронный дневник, автоматизированные системы учета деятельности педагогических работников, электронные образовательные библиотеки, электронные сервисы для повышения квалификации педагогических работников и др).
4. Решение технических вопросов в образовательных организациях, находящихся в трудно доступных местах, где наблюдаются перебои с интернетом.

Таким образом, РЭШ это интерактивная цифровая платформа, разработанная для современной Российской школы, позволяющая создавать современные цифровые проекты для образовательной среды.

Литература

1. Калина, И. И. Руководитель департамента образования и науки г. Москва [Текст] / И. И. Калина. — Выступление на Московском международном форуме «Город образования» 29 августа – 1 сентября 2018 г.
2. О новых технологиях и цифровой экономике состоялся большой разговор с участием президента. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.1tv.ru/news/2017-07-05/328277-o_novyh_tehnologiyah_i_tsifrovoy_ekonomike_sostoyalsya_bolshoy_razgovor_s_uchastiem_prezidenta — Загл. с экрана.
3. Пермякова, Т. Б. Начальник Управления реализации государственных приоритетных образовательных проектов. Выступление на Московском международном форуме «Город образования» 29 августа – 1 сентября 2018 г.
4. Что такое МЭШ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mes.mosedu.ru/?post_type=mes_about – Загл. с экрана.

М. И. Солодкова, А. В. Кисляков,
*Ю. В. Ребикова, А. В. Щербаков**

ПРОЕКТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ СЕТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

(по итогам реализации инновационного проекта «Педагогический франчайзинг развертывания сети дополнительных общеобразовательных программ на уровне муниципальных образований Челябинской области»)

Одной из стратегических целей государственной политики в области образования является повышение доступности качественного дополнительного образования детей. Данные цели обозначены в Федеральном Законе «Об образовании РФ» 273–ФЗ, а также определены в Концепции дополнительного образования детей. Повышение доступности качественного дополнительного образования детей нормативно было отражено в приоритетном проекте «Доступное дополнительное образование для детей» и в настоящее время получает свое развитие в федеральном и региональном проекте «Успех каждого ребенка».

В ситуации реализации стратегии опережающего развития дополнительного образования с учетом сложности обновления всех сторон ее развития и организации межведомственного взаимодействия, основой становится проектное управление. Соответственно технологическим преимуществом и эффективностью управлением проектом развития системы дополнительного образования детей и молодежи на региональном и муниципальном уровнях является управление не образовательными организациями, а сетью или системой дополнительных общеобразовательных программ, позволяющих удовлетворять потребности населения в качественном и доступном дополнительном образовании.

В 2018 году государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» при поддержке Губернатора Челябинской области и Министерства образования и науки Челябинской области стало федеральным грантополучателем в форме субсидий из федерального бюджета по направлению «Развитие дополнительного образования детей и реа-

* **Солодкова Марина Ивановна** — первый проректор ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»

Кисляков Алексей Вячеславович — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»

Ребикова Юлия Валерьевна — заведующий регионального центра дополнительного профессионального образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»

Щербаков Андрей Викторович — кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»

лизация мероприятий молодежной политики» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

Содержание проекта направлено на выполнение регионального плана мероприятий на 2016-2020 годы по реализации Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденного распоряжением Правительством Челябинской области (от 28.03.2016 г. № 136-рп).

Целью проекта является организационно-управленческое и научно-методическое сопровождение разработки и реализации муниципальных проектов развития сети дополнительных общеобразовательных программ на основе технологии франчайзинга.

Идея использования технологии франчайзинга состоит в следующем. Франшизами являются, по сути, технология проектной сессии при формировании проектов развития сети программ дополнительного образования на муниципальном уровне, и репозиторий модельных дополнительных общеразвивающих программ, которые предоставляются специалистами института муниципальным командам и педагогам. При этом франшизы предоставляются неограниченному кругу пользователей в свободном доступе с ожидаемой «оплатой», которая выражается в повышении качества и доступности дополнительного образования детей.

Таким образом, основная идея проекта заключается в повышении качества оказания образовательных услуг по дополнительным общеобразовательным программам, посредством развития сети реализуемых программ, развернутых на базе муниципальных образований с использованием ресурсов межведомственного и сетевого взаимодействия организаций образования, культуры и спорта.

В основе реализации мероприятий проекта была использована технология проектного управления. На первом этапе реализации проекта в адрес муниципальных образований Челябинской области было направлено предложение об участии в проектных сессиях для муниципальных команд, включающих руководителей и специалистов органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, культуры и спорта, муниципальных методических служб, руководителей и специалистов организаций образования, культуры и спорта. Предложения были поддержаны со стороны 7 муниципальных образований Челябинской области, находящихся в различных социально-экономических условиях, которые стали пилотными площадками проекта.

Результатом проектных сессий с участием муниципальных межведомственных команд стали разработанные проекты развития сети дополнительных общеобразовательных программ на 2018–2020 годы в 7 муниципальных образованиях на основе внедрения принципа межведомственного взаимодействия.

На основании заключенных соглашений с администрациями каждого муниципального образования — пилотами проекта, осуществлялось адресное организационно-управленческое и научно-методическое сопровождение внедрения муниципальных проектов развития сети дополнительных общеобразовательных программ различной направленности.

На данном этапе свою эффективность получили технологии экспертного и обучающего консалтинга, которые позволили по запросу территорий и с учетом их специфики разработать и провести систему тематических вебинаров и консультаций для различных категорий руководящих и педагогических работников организаций образования, культуры и спорта [1].

Каждая муниципальная команда, принявшая участие в проекте, разработала план развития сети дополнительных общеобразовательных программ, исходя из стартовых позиций муниципалитета в этой тематике вопроса, и выбранных стратегий развития.

Так, например, в Ашинском муниципальном районе сделана ставка на разработку и реализацию сетевых программ при соответствующей финансовой поддержке. В Саткинском муниципальном районе интегрируются ресурсы всех проектов, реализуемых в регионе, в том числе ресурсы технопаркового движения. Такие же подходы к развитию сети дополнительных образовательных программ выбраны в качестве стратегических в Миасском городском округе. В Карабашском городском округе активность проявляет градообразующее предприятие, демонстрируя готовность участия в таком социальном проекте. В Копейске администрация города делает ставку на управленческие механизмы регламентации взаимодействия сфер образования, культуры, и спорта [2].

Эффектом научно-методического сопровождения и усилий муниципальных команд является повышение доли детей в возрасте от 5 до 18 лет, охваченных дополнительным образованием, во всех 7 муниципальных образованиях — пилотах проекта в 2018 году по сравнению с 2017 годом.

С целью обеспечения масштабности реализации мероприятий проекта и возможности создания аналоговых проектов развития сети дополнительных общеобразовательных программ в других муниципальных образованиях Челябинской области, были разработаны и реализованы программы повышения квалификации для других муниципальных команд, что позволило создать профессиональную творческую среду для быстрого и эффективного обмена знаниями по проблематике проекта [4].

Использование проектных технологий и технологий адресной поддержки разработки и реализации муниципальных проектов развития сети дополнительных общеобразовательных программ сопровождалось работами по созданию регионального репозитория модельных дополнительных общеобразовательных программ различной направленности, разработанных на основе лучших практик дополнительного образования и реализации идеи персонализации дополнительного образования обучающихся.

В рамках проекта, в первый год его реализации, творческими группами из числа лучших педагогов Челябинской области, были разработаны 42 модельные дополнительные общеобразовательные программы (по 7 программ в каждой из 6 направленностей дополнительного образования), которые стали методической основой для конструирования педагогами собственных дополнительных общеобразовательных программ. Данные программы были разработаны на основе авторской концепции проектирования модельных дополнитель-

ных общеразвивающих программ, которая представлена в соответствующих методических рекомендациях [3, 5].

Внедрения авторской концепции проектирования модельных дополнительных общеразвивающих программ позволяет минимизировать временные и организационно-методические затраты педагогических работников на процесс разработки дополнительных общеобразовательных программ, в том числе предупредить типичные ошибки, связанные с нормативными аспектами их разработки и системностью проектирования содержания.

Франчайзинг в этом контексте выступил как педагогическая технология, где возможности регионального репозитория модельных дополнительных общеобразовательных программ становятся основой для создания и наращивания муниципальной сети дополнительных общеобразовательных программ и их реализации на основе межведомственного взаимодействия. А командам образовательных организаций муниципальных территорий дает возможность получить готовый методический инструментарий, который служит основой для эффективного управления сетью модельных общеобразовательных программ, реализующего идеи персонализации дополнительного образования обучающихся (выстраивание индивидуальной образовательной траектории) и обеспечивающего повышение охвата детей качественными дополнительными общеобразовательными программами.

Все модельные дополнительные общеобразовательные программы размещены в свободном доступе на официальном сайте ГБУ ДПО ЧИППКРО в разделе «Региональный репозиторий модельных дополнительных общеобразовательных программ» (https://ipk74.ru/pddod/repo/repozitoriy-mdop/).

Важно отметить, что качество и востребованность модельных дополнительных общеобразовательных программ были подтверждены результатами их профессионально-общественной экспертизы.

Полученные результаты профессионально-общественной экспертизы по каждому из ее критериев:

– подтвердили высокую степень соответствия модельных дополнительных общеобразовательных программ требованиям российского законодательства,

– высокую степень готовности представленных программ к распространению в качестве «модели» или образца для проектирования педагогами собственных программ, выступая в качестве своеобразного «методического пособия» или конструктора.

Открытый доступ к материалам, разработанным в ходе реализации мероприятий проекта, и материалам, их освещающим, представлены на официальном сайте ГБУ ДПО ЧИППКРО в разделе «Проект доступного дополнительного образования для детей» (https://ipk74.ru/pddod/).

Литература

1. Кеспиков, В. Н. Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников: современные подходы [Текст] / В. Н. Кеспиков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2018. — № 3(36). — С. 5-14.

2. Методические рекомендации для муниципальных команд, проектирующих сеть дополнительных общеобразовательных программ, в виде технологической модели, созданной на основе опыта муниципалитетов – участников проекта (для создания аналоговых проектов развертывания сети дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих требуемое количество и доступность дополнительного образования, в муниципальных образованиях Челябинской области) [Текст] / А. В. Кисляков, Ю. В. Ребикова, А. В. Щербаков и др. ; под ред. М. И. Солодковой. — Челябинск : ЧИППКРО, 2018. — 160 с.

3. Методические рекомендации по разработке модельных дополнительных общеобразовательных программ [Текст] / А. В. Кисляков, Ю. В. Ребикова, А. В. Щербаков, Е. Л. Кинева, Е. В. Лямцева ; под ред. М. И. Солодковой. — Челябинск : ЧИППКРО, 2018. — 340 с.

4. Селезнев, В. А. Проектно-ориентированная система повышения квалификации педагогов/ В. А. Селезнев // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2018. — № 3(36). — С. 51-59.

5. Солодкова, М. И., Кисляков, А. В., Ребикова, Ю. В., Щербаков, А. В., Кинева, Е. Л., Лямцева, Е. В. Проектирование модельных дополнительных общеобразовательных программ на региональном уровне [Текст] / М. И. Солодкова, А. В. Кисляков, Ю. В. Ребикова, А. В. Щербаков, Е. Л. Кинева, Е. В. Лямцева // Современное дополнительное образование: новое время – новые подходы: материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). 22 ноября 2018 года // государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования и социальных технологий». – Курган, 2018. — С. 51-57.

С. Н. Сорокоумова, Д. Д. Мухина, Е. А. Юдина*

МОНИТОРИНГ ВЛИЯНИЯ ИГРУШКИ НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В настоящее время на российский рынок хлынул поток игрушек со всего мира. Появилось много форм и видов игрушек, способствующих негативному

* **Сорокоумова Светлана Николаевна —** доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии», г. Москва, профессор кафедры менеджмента и государственного управления ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный национальный исследовательский университет им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Мухина Дарья Дмитриевна — студентка 5 курса ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный национальный исследовательский университет им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Юдина Елена Алексеевна — психолог МБОУ СОШ № 54, г. Нижний Новгород

влиянию на психическое развитие ребенка. Игрушки, в которые играют дети, опосредованно передают им образ мира, в который входит ребенок. В процессе же конструирования игры с некоторыми современными игрушками, у детей формируется агрессивное отношение к проигрываемой ими ситуации и проявляется агрессивное поведение по отношению к окружающим сверстникам и взрослым.

Значению детской игрушки в развитии психики уделяли внимание как зарубежные психологи (Волтмен А., Пиаже Ж., Фрейд З., Штерн В. и пр.), и так и отечественные психологи (Блонский П. П., Выготский Л. С., Леонтьев А. Н., Эльконин Д. Б. и пр.). «Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных» [2]. При этом под игрушкой понимается модель предмета, его заместитель, с помощью которого ребенок проигрывает жизненные ситуации (Сорокоумова С. Н. и др.). Однако, до сих пор не все родители знают, что игрушки могут не только приносить пользу, но и оказывают вред.

В нашей работе мы представим некторые результаты пилотажного исследования, псвященному выявлению, влияния игрушек «негативного типа» способствующих формированию агрессивного поведения детей дошкольного возраста, выражающиеся в вербальной и инструментальной агрессии.

Исследование проводилось в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 404 "Ростки"», г. Нижнего Новгорода.

В работе приняли участие 22 ребенка дошкольного возраста, в возрасте 5-6 лет, из них 13 мальчиков и 9 девочек.

Для решения поставленных задач нами использовалось модифицированные методики: «Настроение», «Моя игра», «Лестница», разработанные авторским коллективом лаборатории психического развития дошкольников и методика, разработанная Е.А. Стребелевой, посвященные определению уровня психического развития ребенка. Результаты опроса фиксировались в дневнике наблюдения [3, 6].

Методики предполагали занятия ребенка с разными видами игрушек. Например, на первом этапе работы с тестом перед ребенком раскладывались картинки с изображением лиц в разных эмоциональных настроениях, и предлагалось соотнести игрушку с «выражением лица» на карточке (Методика «Настроение»); в центр стола помещались различные игрушки и каждый ребенок мог выбирать любую игрушку, а потом придумать с этой игрушкой свою игру (Методика: «Моя игра»); задание: разложить карточки с нарисованными игрушками на лестнице так, чтобы самые «злые и плохие» находились на нижней ступени, а «добрые и хорошие» - на самой верхней ступени (Методика: «Лестница»). Второй этап реализации данных методик предусматривал беседу: какие игрушки ты бы выбрал? Какие игрушки тебе нравятся больше, а какие меньше и т.п.

На основе данных проведенного эмпирического исследования, мы получили результаты, позволяющие судить о проявлении агрессивности ребенка в процессе использования игрушек «негативного типа».

С помощью теста «Настроение», мы получили данные, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Изучение отношения ребенка к игрушкам

Выбор лица	Виды игрушек					
	Традиционные куклы		Куклы-герои сказок		Куклы-ужастики	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Позитивное	13	60	17	77	2	9
Негативное	3	13	2	9	18	82
Нейтральное	6	27	3	13	2	9
Итого	22	100	22	100	22	100

Нами установлено, что 60 % детей соотнесли традиционные куклы с выбором «позитивного лица», 13 % детей — с выбором «негативного лица» и 27 % детей — с выбором «нейтрального лица». Кукол-героев сказок 77 % детей соотнесли с выбором «позитивного лица», 9 % детей — с выбором «негативного лица», 13 % детей — с выбором «нейтрального лица», кукол-ужастиков 9 % детей соотнесли с выбором «позитивного лица», 82 % детей — с выбором «негативного лица» и 9 % — с выбором «нейтрального лица».

С помощью теста «Моя игра» проводилось изучение особенностей детских игр с разными игрушками, мы получили данные, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Изучение особенности игр детей с игрушками

Игра	Виды игрушек					
	Традиционные куклы		Куклы-герои сказок		Куклы-ужастики	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Позитивное	16	73	18	82	2	9
Негативное	2	9	1	5	17	78
Нейтральное	4	18	3	13	3	13
Итого	22	100	22	100	22	100

Нами установлено, что 73 % детей придумали с традиционными куклами позитивные игры, 8 % детей — негативные игры и 18 % детей — нейтральные. С куклами-героями сказок 82 % детей придумали позитивные игры, 5% детей — негативные игры и 13 % детей – нейтральные игры. С куклами-ужастиками 9 % детей придумали позитивные игры, 78 % детей — негативные игры и 13 % — нейтральные игры.

При изучении предпочтения выбираемых детьми игрушек, с помощью теста «Лестница», мы получили данные, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

Изучение предпочтения выбираемых детьми игрушек

Игра	Виды игрушек					
	Традиционные куклы		Куклы-герои сказок		Куклы-ужастики	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
«Злые и плохие»	4	18	6	27	16	73
«Добрые и Хорошие»	10	46	13	59	5	23
«Нейтральные»	8	36	3	14	1	4
Итого	22	100	22	100	22	100

Нами установлено, что 18 % детей относили традиционные куклы к «злым и плохим», 46 % детей — к «добрым и хорошим», 36 % детей — к «нейтральным». Кукол-героев сказок 27 % детей относили к «злым и плохим», 59 % детей — к «добрым и хорошим», 14 % детей — к «нейтральным». Кукол-ужастиков сказок 73 % детей относили к «злым и плохим», 23 % детей — к «добрым и хорошим», 4 % детей — к «нейтральным».

На основе полученных результатов эмпирического исследования сделаны следующие выводы: игрушки агрессивного характера оказывают отрицательное влияние на настроение и поведение ребенка; используя «негативные игрушки», содержащие агрессию, дошкольники придают своей игре агрессивную направленность; сюжеты игра, в которых используются «негативные игрушки» не позволяют детям адекватно отражать реальные жизненные ситуации; особое внимание с позиций подготовки будущих педагогв, в том числе дошкольного образования следует уделять особое внимание формированию коммуникативной культуры [7, 11].

Следует отметить, что возможность (или невозможность) активного действия ребёнка зависит от многих качеств, например — от величины игрушки. Огромные мягкие животные (собаки, бегемоты, слоны), которых малыш не может даже взять в руки, служат скорее украшением комнаты или подушкой, но не предметом детских действий. А те же мягкие игрушки меньших размеров вполне могут использоваться в детской игре. [4]. Большое значение имеют и технические качества. Если колечки пирамидки с большим трудом одеваются на стержень, части матрёшки со скрипом соединяются друг с другом, а колёса машинки плохо прокручиваются, ребёнок не может осуществлять с этими игрушками соответствующие действия, хотя сами по себе они имеют несомненное развивающее значение. При том необходимо учитывать соврменный пртенциал неструктурированных игрушек.

В игоровой комнате обязательно должны присутствовать игровой материал двух типов: структурированные (пистолеты, куклы, мячи и т. д.) и неструктурированные (глина, песок, вода, краски и т. д.). Как отмечает К. Бюлер [1], неструктурированный игровой материал можно изменять, деформировать, и ребе-

нок может организовать этот материал таким образом, чтобы воссоздать значимые для него межличностные отношения,. Позволят ращвить чувство эмпатии

к учатникам обшения – сверстникам, воспитателям, родителям [5, 9, 11, 12], в том числе в условиях инклюзивной среды [10, 12].

Таким образом, первым и необходимым требованием к игрушке является её потенциальная возможность стать предметом соответствующего действия ребёнка. Желательно постоянно проводить психолого-педагогическую экспертизу игрушек. Главный положительный критерий – возможность для ребенка использовать игрушку в игре. Если это кукла или мягкая игрушка, она должна нести ясный, четкий, легко читаемый образ. Такие игрушки предназначены для того, чтобы впитывать чувства и настроения ребенка, а не хранить рекламную улыбку на любые случаи жизни, невзирая на драматизм игровых действий.

Литература

1. Бюлер, К. Теория языка. Репрезентативная функция языка [Текст] / К. Бюлер. — М.: Прогресс, 1993. — 502 с.

2. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л. С. Выгодский // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 67.

3. Немов, Р. С. Психология [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р. С. Немов. — М.: ВЛАДОС, 2001. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 640 с.

4. Костина, Л. Игровая терапия с тревожными детьми [Текст] / Л. Костина. — СПб.: Речь. 2003. — 160 с.

5. Мухина, Т. Г., Егорова, П. А. Приоритетные принципы построения модели психологического сопровождения инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Т. Г. Мухина, П. А. Егорова // сб.: Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход Материалы VIII Всероссийской конференции с международным участием; под редакцией П. В. Ткаченко. — 2018. — С. 247-254.

6. Мухина, Т. Г., Малинин, В. А., Сорокоумова, С. Н. К вопросу об оценке эффективности духовно-нравственного воспитания обучающихся в условиях школьного образования [Текст] / Т. Г. Мухина, В. А. Малинин, С. Н. Сорокоумова // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 5. — С. 233-241.

7. Мухина, Т. Г., Сутугин, А. Ю. Педагогизация поликультурной образовательной среды вуза как условие формирования коммуникативной культуры студентов [Текст] / Т. Г. Мухина, А. Ю. Сугутин // Общество: социология, психология, педагогика. — 2016. — № 10. — С. 82-83.

8. Мухина, Т. Г., Сутугин, А. Ю. Педагогизация поликультурной образовательной среды вуза как условие формирования коммуникативной культуры студентов [Текст] / Т. Г. Мухина, А. Ю. Сутугин // Общество: социология, психология, педагогика. — 2016. – № 10. — С. 82-83.

9. Психологические особенности и коррекция эмоционально личностного развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их сверст-

ников в условиях образовательной инклюзии [Текст]: монография / П. А. Егорова и [др.]; отв. ред. С. Н. Сорокоумова. — Н. Новгород: Мининский университет; М.: ФНКЦ РР, 2018. — 270 с.

10. Сорокоумова, С. Н., Суворова, О. В., Мухина, Т. Г. Психологическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / С. Н. Сорокоумова, О. В. Суворова, Т. Г. Мухина // Семья и личность: проблемы взаимодействия. — 2016. — № 5. — С. 106-11.

11. Сорокоумова, С. Н. Организация психологической помощи дошкольникам в инклюзивном образовании [Текст] / С. Н. Сорокоумова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2011. Т. 13. — № 2-5. — С. 1172 -1177.

Л. Ю.Сысуева*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАССЕ

Инклюзивное образование в Российской федерации получило свое законодательное подтверждение в 2014 г. в связи с введением федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ). Совместное обучение и воспитание лиц с разными потенциальными образовательными возможностями предполагает равный доступ к получению образования школьникам с различными недостатками в физическом и (или) психическом развитии. Развитие личности и успешность обучения такого ребенка в огромной степени зависит от профессионализма, внимательности и чуткости учителя. Перед современным педагогом стоит крайне непростая задача воспитать будущего гражданина нашего общества, которому самостоятельно сложно справиться со своими проблемами и при этом адекватно приспособиться к окружающей социальной среде.

Современное понимание образования детей с ОВЗ строится на необходимости принятия любого ребенка с учетом его индивидуальных и психологических особенностей, а также реализации требований ФГОС НОО и ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Деятельностный подход является одним из основополагающих подходов образовательных стандартов и предполагает:

«признание обучения и воспитания как единого процесса организации познавательной, речевой и предметно-практической деятельности обучающихся с ОВЗ, обеспечивающего овладение ими содержанием образования (системой знаний, опытом разнообразной деятельности и эмоционально-личностного от-

* **Сысуева Лариса Юрьевна** — старший преподаватель кафедры начального образования ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

ношения к окружающему социальному и природному миру), в качестве основного средства достижения цели образования;

признание того, что развитие личности обучающегося с ОВЗ зависит от характера организации доступной им учебной деятельности;

ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где общекультурное и личностное развитие обучающегося с ОВЗ составляет цель и основной результат получения НОО;

разнообразие организационных форм образовательного процесса и индивидуального развития каждого обучающегося с ОВЗ, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности». [4, с. 6]

Сущность реализации деятельностного подхода заключается в формировании всех структурных компонентов деятельности младших школьников с ОВЗ на уроке с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Развитие личности в учебной деятельности находится в прямой зависимости от сформированности основных структурных компонентов учебной деятельности: потребности в познании и получении конкретного учебного продукта на уроке, учебных мотивов, особенностей целеполагания и планирования, выполнения учебных действий, самоконтроля и адекватной самооценки.

У детей с ОВЗ, например, у школьников с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития (далее — ЗПР), многие авторы отмечают низкий уровень познавательной активности. «Снижение потребности в познании обусловлено слабой работоспособностью к приему и переработке информации, фрагментарностью знаний и представлений об окружающем мире, слабостью речевой регуляции и незрелостью эмоционально-волевой сферы». [2, с. 26] При этом Л. С.Выготский считал, что потребность в познании у ребенка с особыми образовательными потребностями точно такая же, как и у нормального ребенка, но отличается реакцией личности на дефект, возможностью компенсации в процессе развития. «Если слепой или глухой ребенок достигает в развитии того же, что и нормальный, то дети с дефектом достигают этого иным способом, на ином пути, иными средствами, и для педагога особенно важно знать своеобразие пути, по которому он должен повести ребенка. Ключ к своеобразию дает закон превращения минуса дефекта в плюс компенсации». [1, с. 7] Влияние на формирование потребности в познании у ребенка с ОВЗ оказывает и неумение удовлетворить свою потребность в общении со взрослым и сверстниками в социально принятых формах. Достаточно часто дети с ЗПР, например, привлекают к себе внимание нарушением поведения или отказом выполнения учебной деятельности.

В данной ситуации наиболее эффективным методом может стать использование игр и игровых ситуаций на основе содержания учебного материала. Настольные, подвижные, речевые, сюжетно-ролевые и игры-путешествия с познавательным содержанием позволяют ребенку с ОВЗ быстро включиться в образовательный процесс совместно со своими сверстниками без нарушения дисциплины. Использование сюрпризных моментов, создание ситуаций творческого поиска, опора на интересы и жизненный опыт школьников, постановка системы ближней и средней перспектив способствует формированию потребно-

сти в учебной деятельности и приданию личностного смысла предстоящей работы на уроке.

К нарушениям поведения у детей с ОВЗ приводит осознание своей неуспеваемости и несостоятельности в роли школьника, хотя стремление детей с ЗПР стать успешными учениками, приобрести новую социальную роль очень высоко. Поэтому нарушение поведения на уроке становится попыткой личной компенсации удовлетворить свою потребность в самовыражении в других сферах. Учителю необходимо учитывать эту особенность детей, используя разнообразные виды деятельности на уроке и активно вовлекая таких школьников во внеурочную деятельность. В таких видах деятельности, как игровая, театральная, спортивная, трудовая, рисование и др. младшие школьники с ОВЗ могут полностью удовлетворить свою потребность в самовыражении социально одобряемыми способами.

При формировании образа желаемого результата учителю необходимо учитывать то, что данный компонент деятельности развивается у детей с ЗПР в течение длительного времени. Ребенок с ЗПР самостоятельно представить результат своей учебной деятельности сможет лишь к 4 классу. Поэтому учителю необходимо использовать разнообразный наглядный материал: показ образца, примера, шаблона, памятки, плаката, схемы, модели, алгоритма действий, использование презентаций и знаково-символических средств.

По исследованиям ученых, у большинства детей с ЗПР выявлено негативное отношение к школе, к учебе, а поэтому и учебная мотивация снижена или отсутствует. С учетом трудностей формирования эмоционально-волевой сферы учеников с ЗПР педагоги системно и постепенно формируют мотивы учебной деятельности детей с помощью игровых приемов. Беседы о ценности и значимости достижения результата учебной деятельности, демонстрация презентаций, фотографий, картин и чтение фрагментов литературных текстов о мотивах поступков главных героев способствуют развитию уверенности в собственных силах. Поощрение минимальных успехов детей в учебе стимулирует к выполнению учебных действий и достичь желаемого результата деятельности.

На этапе целеполагания и планирования детям с ОВЗ достаточно сложно самостоятельно сформулировать цель и план своей деятельности без наглядной опоры и помощи учителя. В течение всего периода обучения в начальной школе формируется данное умение. Развитию умения ставить цель и планировать свою деятельность у младших школьников с ОВЗ способствуют такие приемы, как совместное формулирование цели предстоящей деятельности, использование алгоритма действий, шаблонов, примеров, помощи учителя, наводящих вопросов, фиксация плана на доске, карточек-помощниц, дидактического материала и т.д.

На этапе выполнения действий обычные младшие школьники не испытывают больших затруднений. «Однако дети настолько сильно хотят получить желаемый результат, настолько торопятся и стремятся к нему, что из-за внезапно возникших трудностей могут бросить начатое дело. Важно помочь ребенку в осознании, что трудности преодолимы и иногда благодаря им желаемый результат может оказаться ближе, чем предполагалось» [3, с. 18].

При выполнении учебных действий и операций дети с ОВЗ сталкиваются с огромным количеством трудностей другого характера. «Во-первых, детям с ЗПР, с нарушениями слуха, зрения, речи и интеллекта требуется гораздо больше времени для овладения определенным действием или операцией. Это относится к овладению звукового анализа и синтеза, чтения, письма, счета, математических действий. Во-вторых, у детей с ОВЗ значительно ниже качество выполнения учебных операций и действий в силу особенностей и недостатков развития речи, мышления, моторики, эмоционально-волевой сферы разной степени тяжести. Многочисленные ошибки и отсутствие беглости чтения приводит к нарушениям понимания смысла прочитанного текста, к неумению выделить главную мысль и установить причинно-следственные и временные связи, не могут выразить свое отношение к прочитанному» [2, с. 31].

При этом дети с ОВЗ могут продуктивно работать, использовать помощь, осуществлять перенос усвоенного навыка или способа действия в новые условия. Учителю необходимо активно включать школьников с ОВЗ в групповую и парную работу совместного выполнения со своими сверстниками учебных, творческих, игровых, исследовательских заданий, осуществлять дифференцированный подбор содержания учебных заданий, предоставлять свободный выбор количества и сложности выполнения учебных задач, обеспечить возможность последовательного продвижения от простого к более трудному заданию. Очень эффективно посильное участие младших школьников с ОВЗ в совместной со своими сверстниками исследовательской и проектной деятельности, организации наблюдений за изменением объектов, установлении причинно-следственных связей между объектами и формулирование общих выводов.

На этапе анализа полученного результата младшим школьникам с ОВЗ довольно сложно понять причины своей неуспешной учебной деятельности. Замедленный темп приема и переработки воспринимаемой информации, нарушение внимания и слабость самоконтроля не позволяет таким детям в полной мере овладеть данным навыком. По мнению многих исследователей лишь к 4 классу ученики могут исправить половину своих ошибок самостоятельно и оценить причины своей неуспешности. Поэтому учителю очень важно ориентировать детей с ОВЗ на положительную динамику результатов учебной деятельности, активно вовлекать учеников в процесс взаимооценивания и самооценивания по выбранным критериям, коллективное обсуждение выполненной работы по критериям и наводящим вопросам, использовать техники формирующего оценивания.

Необходимо принять во внимание, что при обучении детей с ОВЗ все применяемые методы и приемы должны соответствовать возможностям и потребностям обучающимся с ОВЗ, а также быть направлены на включение всех учеников в классе в совместную учебную деятельность на основе взаимного уважения и позитивных взаимоотношений.

Таким образом, современные подходы обучения младших школьников с ОВЗ предполагают обязательное формирование всех структурных компонентов деятельности на уроке с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей с ОВЗ. Понимание и принятие педагогами психологических особен-

ностей формирования всех компонентов деятельности учеников, использование разнообразных приемов и методов на каждом этапе урока в соответствии с этапом учебной деятельности позволит повысить качество знаний учащимися, мотивацию и интерес к учению, прирост общекультурного и личностного потенциала обучающихся с ОВЗ.

Литература

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выгодский. — СПб: Лань, 2003. — 654 с.

2. Гусева, Л. А., Сысуева, Л. Ю. Обучение младших школьников с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: учебно-методическое пособие/ Л. А. Гусева, Л. Ю.Сысуева. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. — 96 с.

3. Тихомирова, О. В., Бородкина, Н. В. Достижение метапредметных и личностных результатов средствами деятельностного подхода [Текст]: учебное пособие / О. В.Тихомирова, Н. В. Бородкина. — 2-е издание, стереотипное. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. — 160 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2017. — 404 с.

Н. В. Тамарская*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ПОКОЛЕНИЯ Z

Совершенствование педагогических технологий является первоочередной задачей модернизации образования, способной обеспечить его качество и эффективность. Наиболее важные аспекты совершенствования обусловлены, по меньшей мере, двумя существенными тенденциями: во-первых, будущим образования, и, во-вторых, особенностями нового поколения. В последнее десятилетие проблема влияния на обучение и воспитание будущего образования описывается как в форсайтах «Образование 2030», «Компетенции 2030», так и в исследованиях педагогов и психологов. Будущее образования актуализирует, в частности, такие важные педагогические аспекты как подготовка педагогов с новыми востребованными функциями — тьюторов, обладающих компетенциями будущего (Л. В. Байбородова) [1], профессии будущего, компьютерная зависимость и другие.

Важным фактором совершенствования педагогических технологий является ориентация также на особенности нового поколения и учет этих особенностей при разработке технологического обеспечения современного образовательного процесса.

* **Тамарская Нина Васильевна** — доктор педагогических наук, профессор кафедры социальных наук, педагогики и права ФКГБОУ «Калиниградский государственный технический университет»

Многие исследователи в настоящее отмечают, что цифровое поколение существенно отличается от предыдущих поколений и имеет характерные для него когнитивно-психологические и социально-педагогические особенности (Е. Е. Дурнева, Д. Нечаев, Г. Смолл). В дефинициях профессора Г. Смолла [11] все предыдущие поколения являются «цифровыми иммигрантами», а «коренными жителями» цифрового мира, по его мнению, могут быть признаны лишь представители поколения Z.

Необходимость исследования влияния на совершенствование педагогических технологий, оказываемого поколенческой теорией, находит подтверждение в теоретических разработках как зарубежных, так и российских ученых. Социально-экономическая теория Ф. Энгельса утверждает, что скачки в развитии человечества связаны с кардинально меняющимися в различные периоды существования человека орудиями труда. Эволюционный путь этих орудий — от каменных орудий, деревянных молотков, сборных орудий [7] к цифровым технологиям — подтверждает, что современный мир находится в ситуации вызревшей технологической революции. Данная технологическая революция основывается на применении цифровых технологий и, как и все предыдущие технологические революции, с необходимостью меняет познавательные способности человека. Между тем, у цифровой технологической революции есть важная особенность, связанная с тем, что кибер-пространство влияет на абсолютно все сферы человеческой жизни – от экономики до искусства.

Нейрокогнитивные исследования головного мозга детей поколения Z подтверждают тот факт, что, в мозге человека под влиянием постоянного применения информационных технологий существенно меняются нейронные пути, что отличает данное поколение, родившееся в двух реальностях одновременно, от всех других поколений [11].

Детерминируют нейрокогнитивные исследования цифрового поколения, по мнению В. Д. Нечаева, Е. Е. Дурневой [4], теоретические основания и в отечественной науке: культурноисторическая теория развития высших психических функций Л. С. Выготского является таким основанием. По мнению авторов, новые информационные технологии, компьютеры, гаджеты — это, в терминах Л. С. Выготского, новые культурно-исторические орудия, которые опосредуют нашу деятельность и общение. Очевидно, что темпы роста цифровизации говорят о прецеденте глобальной цифровизации, когда существует параллельная «цифровая реальность», вне которой сегодня нет ни одной сферы бытия: информационные технологии применяются как на школьном уроке, так и при решении задач вселенского масштаба.

Исследователями поколения Z (А. Антипов [8], М. Р. Мирошкина [3], В. И. Пищик [5], Е. Шамис [8]) поколенческие временные рамки обозначаются не категорично, но исследователи сходятся в том, что поколение Z — это дети, которые родились после 2000 года и воспитываются в активной цифровой среде.

Ученые отмечают (Д. Медина), что, поскольку цифровизация — это технологическая революция, появление в это период нового поколения — поколения Z — заставляет исследователей изучать и сравнивать с другими поколениями их когнитивные процессы естественно-научными методами [10]. Установ-

лено, что информационные технологии не просто существенно влияют на организацию и реализацию когнитивных процессов человека, но и создают разные нейрокогнитивные реакции, которые могут и должны быть исследованы в рамках нейрокогнитивного подхода. «Нейрокогнитивный подход в общем смысле подразумевает исследование проблемы через изучение специфических черт нейронной активности и познавательного поведения человека в процессе исследуемого переживания. За последнее десятилетие во внимание нейрокогнитивных наук попала социально-философская проблема поколения Z, то есть поколения, чей период психологического и социального становления приходится на эпоху развитой высокотехнологичной культуры» [2].

В 2016 году Сбербанк и Validata [9] провели социологическое исследование и установили тридцать фактов, характеризующих новое поколение. Какие вызовы для педагогической теории влечет за собой понимание особенностей поколения Z, выявленных в этом исследовании? Рассмотрим некоторые из них.

Важным фактом, установленным в обозначенном исследовании, является то, что дети поколения Z — это дети, родившиеся «с кнопкой на пальце» и живущие в двух реальностях одновременно, причем, эти реальности не конфликтуют между собой, а дополняют друг друга. Какие позитивные возможности для успешного обучения детерминированы этим фактом? Очевидно, что это быстрый и легкий доступ к большому потоку информации, способность быстро адаптироваться к бесконечно меняющимся условиям современной жизни, высокая адаптивность к дистанционному обучению, умение работать с информацией, возможность работы в режиме многозадачности, быстрота реакции. Наряду с положительными моментами, связанными с особыми способностями этих детей в сфере информационных технологий, можно выделить и проблемные, такие как перенасыщение мультимедийной средой, клиповое мышление в его негативном проявлении, снижение способности к анализу информации, гиперстимуляция мозга информационной средой.

Современной технологией, учитывающей эту особенность поколения Z, является технология гибридной педагогики. Основная характеристика гибридной педагогики — это сбалансированное применение и сочетание традиционных форм обучения и информационных технологий, актуализирующих виртуальную реальность. Технология гибридной педагогики требует принципиально новых форматов обучения [6]: массовые, открытые онлайн-курсы (MOOC или МООК), видео уроки и др., которые в дистанционном формате можно получить бесплатно от ведущих университетов мира. Сейчас на образовательной платформе Coursera www.coursera.org доступно более пятисот курсов по различным дисциплинам, EdX www.edx.org предлагает девяносто один курс. Развивают такие платформы и ведущие российские вузы.

Существенную роль в совершенствовании технологий обучения для поколения Z играют образовательные онлайн-сервисы, которые используют адаптивный подход к обучению студентов, учащихся школ. В процессе обучения учитывается множество деталей, начиная от уровня подготовки обучающегося, заканчивая его настроением. Примером служит образовательный онлайн-сервис Knewton. Так, Knewton www.knewton.com «чувствует», как ученику проще вос-

принимать материал: через текст или видео, определяет, когда не хватает знаний, и каких, а может и уровня сложности задач. При подаче содержания курса работают и междисциплинарные связи: обучающийся одновременно в условиях одного курса осваивает несколько наук, направлений. «Клиповость» сознания и эволюция цифровых медиа определили продолжительность подачи информации, причем, часто для контроля внимания в видео встроены специальные тесты что позволяет постоянно удерживать внимание: отвлекся, неправильно ответил — слушай фрагмент заново.

Важным средством реализации технологии гибридной педагогики являются «умные парты», которые представляют собой стол, столешница которого напоминает планшет, считывающий мозговую активность ребенка параллельно подаче информации и передающий данные учителю, с помощью чего происходит анализ усвоения знаний, мотивации к учебе. Ближайшие перспективы в школе и университете — это применение таких приложений онлайн-сервиса Knewton, которые позволят каждому педагогу создавать собственные небольшие курсы. Учителя смогут объединять учащихся в небольшие группы, давать им необходимый материал, а программа будет самостоятельно работать с каждым из учеников в отдельности, подстраиваясь под его особенности.

Особенностью поколения Z, обозначенной в социологическом исследовании Сбербанка и Validata, является то, что у этих детей есть установка на гедонизм. Быть счастливым — так формулирует поколение Z главный запрос от жизни. Что они под этим подразумевают? Прежде всего — это наслаждение жизнью, получение от нее удовольствия, уметь ощущать ценность каждого мгновения и любовь к себе. Как выясняется, поколение Z считает, что стать счастливым можно только, если найдешь свой путь. Поиск пути — дело непростое, но если на этом пути возникают реальные трудности — это означает, по мнению поколения Z, что путь выбран неверный. Ориентация на гедонизм, как особенность поколения Z, также имеет как положительный потенциал для успешного обучения, так и отрицательный. В качестве положительных моментов можно обозначить отсутствие стрессового мировосприятия, нацеленность на самореализацию. Отрицательным потенциалом обладают такие характеристики как потребность в признании и необходимость постоянной социальной популяризации, сложности в преодолении трудностей, отсутствие воли к борьбе для достижения поставленных долгосрочных целей.

Какие же технологии будут максимально эффективно учитывать эту особенность поколения Z? Очевидно, что наибольшего успеха в обучении детей этого поколения можно достичь, если использовать технологии, опирающиеся на философию «учеба — не тяжкий труд, напряженное развлечение».

Какие из существующих технологий отвечают этой философии? Можно сказать, что игра в значительной мере соответствует особенностям поколения Z и их ориентации на обучение как « напряженное развлечение», что позволит получить лучший результат в ходе обучения этих молодых людей. Геймификация образования названа ведущим направлением в технологическом совершенствовании образовательного процесса в форсайте «Образование 2030». Одной

из современных и востребованных технологий, решающих проблему геймификации, является технология квестов.

В целом, совершенствование педагогических технологий должно учитывать и другие особенности поколения Z, выявленные в ходе социологических исследований.

Литература

1. Байбородова, Л. В. Индивидуализация образовательного процесса в школе [Текст] : монография / Л. В. Байбородова. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011. — 281 с.

2. Голубинская, А. В. Нейрокогнитивный подход к исследованию поколения Z [Текст] / А. В. Голубинская // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. — 2016. — Т. 1. № 1. — С. 161-167.

3. Мирошкина, М. Р. Разные поколения — разный педагогический подход [Текст] / М. Р. Мирошкина // Школьные технологии. — 2014. — № 2. — С. 8–20.

4. Нечаев, Н. Н., Дурнева, Е. Е. Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы [Текст] / Н. Н. Нечаев, Е. Е. Дурнева // Педагогика. — 2016. — № 1. — С. 36–45.

5. Пищик, В. И. Поколения: социально-психологический анализ ментальности [Текст] / В. И. Пищик // Социальная психология и общество. — 2011. — № 2. — С. 80–88.

6. Тамарская, Н. В., Белова, О. В., Черняева, М. Г. Родителям поколения Z. Как перестать беспокоиться и помочь своему ребенку в эпоху стремительных перемен» [Текст] / Н. В Тамарская, О. В. Белова, М. Г. Черняева. — Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2019. — 110 с.

7. Ханников, А. А. Техника: от древности до наших дней [Элекстонный ресурс] / А. А Ханников. М.: 2011 г. — Режим доступа: https://historylib.org/historybooks/Aleksandr-Aleksandrovich-KHannikov_Tekhnika-ot-drevnosti-do-nashikh-dney/.

8. Шамис, Е., Антипов, А. Теория поколений [Элекстонный ресурс] / Е. Шамис, А. Антипов. — Режим доступа: https://www.psycho.ru/library/2581 (дата обращения 19.01.2018).

9. 30 фактов о современной молодежи [Элекстонный ресурс]. — Режим доступа: https://www.sberbank.ru/common/img/uploaded/files/pdf/youth_presentation.pdf.

10. Herther, N. K. Digital Natives and Immigrants: What Brain Research Tells Us. // An anthology of arguments. Digital Literacies. Minneapolis, MN: University of Minnesota Libraries. 2009. P. 419 – 425.

11. Small G., Vorgan G. Meet your iBrain // Scientific American Mind. 2008. Vol. 19. No. 5. P. 40–49.

*Н. В. Тарасова**

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Приоритеты и направления развития системы российского образования определены в Государственной программе РФ «Развитие образования», утвержденной постановлением Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 [6], а также в национальном проекте «Образование», включающем 10 федеральных проектов [4]. Данные документы направлены на создание комплекса условий, обеспечивающих конкурентоспособность российского образования и повышение его качества на основе реализации соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней образования.

В системе общего образования Российской Федерации, согласно указанным документам, происходят существенные изменения, в первую очередь, связанные с ее поэтапным переходом на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС ОО).

Основными документами, составляющими нормативный пакет ФГОС ОО, выступают требования к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы соответствующего уровня образования — начального, основного и среднего.

Анализ имеющегося опыта внедрения и реализации ФГОС ОО, представленного в научных работах, материалах научно-практических конференций, отчетах образовательных организаций и социальных сетях свидетельствует о большой работе, проделанной региональными органами управления образования, педагогическими коллективами общеобразовательных школ, институтами развития образования, другими учреждениями и организациями по решению данных задач. Вместе с тем, стали явными и нерешенные проблемы.

В частности, практика реализации образовательного стандарта нового поколения в субъектах Российской Федерации показала, что существует острая необходимость разработки и освоения новых подходов к оценке учебных достижений обучающихся, адекватных методологии и требованиям образовательного стандарта. В процессе профессионально-педагогической деятельности учителей возникают затруднения при оценке и интерпретации достигаемых учащимися новых образовательных результатов, особенно — метапредметных (универсальные учебные действия) и личностных, которые формируются и развиваются не только в процессе обучения, но и в разнообразных видах внеурочной деятельности, включая интеллектуальные виды спорта (шахматы, компьютерные игры, киберспорт и др.).

---

* **Тарасова Наталья Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент, директор научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей Федерального института развития образования Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФИРО РАНХиГС)

Деятельность педагогов осложняется тем, что в отечественных, как, впрочем, и в международных подходах и системах оценки метапредметных образовательных результатов, не устоялся терминологический аппарат и существует множество подходов к определению сущности понятий «метапредметность» и «метапредметные образовательные результаты».

Одновременно, в отечественной практике одно и то же понятие «метапредметные образовательные результаты» предполагает несколько различных содержательных наполнений: освоение конкретных оформленных единиц знания, связанных с определенной мыслительной организованностью и обеспечивающих решение соответствующих когнитивных задач на принципиально различном предметном материале (научные школы Ю. В. Громыко, [2] А. В. Хуторского [8], и др.); освоение способов решения задач, инвариантных по отношению к конкретному учебному материалу, за счёт специально организованного освоения данного материала (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская [7], С. Г. Воровщиков [1], и др.); построение индивидуальных стратегий и моделей решения задач на основе как специально организованного изучения учебных предметов, так и решения задач, заведомо использующих материал нескольких различных предметов, специального конфигурирования этого материала (дидактика открытого образования А. А. Попова, С. В. Ермакова [5] и др.).

В работах А. В. Хуторского [8], Ю. В. Громыко [2] и др. исследователей используются следующие трактовки базовых понятий:

– метапредметность представляет собой, с одной стороны, общемировоззренческую (надпредметную) интерпретацию содержания образования, с другой, — средство реализации компетентностного подхода в образовании;

– метазнания — знания о сущности и структуре знания, методах и приемах познания;

– метаумения, метаспособы — универсальные, междисциплинарные по своей сути методы и умения, с помощью которых человек открывает новые способы решения жизненных, профессиональных и научных задач;

– метапредмет (учебный) — учебный предмет нового типа, интегрирующий содержание традиционных учебных предметов и объединяющий идеи предметности и надпредметности;

– метапредметная деятельность — деятельность обучающихся за пределами учебного предмета, связанная с жизненными (профессиональными, исследовательскими и пр.) ситуациями и направленная на овладение обобщенными способами работы с любым предметным понятием, моделью, системой, схемой и пр.;

– метапредметные образовательные результаты — освоенные обучающимися при изучении учебных предметов (всех или нескольких) обобщенные (надпредметные) способы деятельности, используемые ими в образовательном процессе и повседневной жизни.

Неоднозначность подходов к сущностным характеристикам метапредметных образовательных результатов обучающихся приводит к тому, что нет достаточно валидных, объективных и технологичных методик их оценивания в учебной и внеурочной деятельности.

В частности, учителя испытывают серьезные затруднения в определении понятий «метапредметность», «метадеятельность», «метазнания». «метаумения» и др., а также их соотношении. Еще более сложным для администрации школ является разработка метапредметов, определение их места в учебном плане и установление связи с подготовкой обучающихся к ОГЭ и ЕГЭ. На уровне педагогических коллективов возникают проблемы реализации принципа метапредметности в учебном процессе и выбора технологий, методик формирования и оценки достигнутых обучающимися метапредметных образовательных результатов. Очевидно, руководителям и учителям общеобразовательных школ при составлении образовательных программ в части формирования (развития) универсальных учебных действий, проектировании технологических карт уроков необходимо учитывать современные требования к подготовке выпускников, вносить соответствующие коррективы в учебно-программные документы, методики преподавания и оценивания результатов обучения. Иначе говоря, общеобразовательной школе следует ориентироваться на метапредметное обучение, в рамках которого учитель вынужден будет конструировать педагогические ситуации и дидактические задания, оптимизированные на использование учащимися освоенных знаний и умений и создание ими собственных продуктов интеллектуальной, творческой, практической деятельности. Это, в свою очередь, детерминирует потребность в новых инструментах оценки результатов обучения. Именно сквозь такую призму следует понимать требования образовательного стандарта, а также подходы к определению навыков XXI века, способам их формирования и оценки.

В отличие от традиционной системы оценки, которая по-прежнему применяется в школе, находясь в зоне ответственности взрослых и нося ретроспективный (суммативный, накопительный), инспекционный (внешний) характер, инновационная система оценивания образовательных результатов должна включать самоконтроль и самооценку. Это позволит преодолеть преобладание оценки для измерения, для фиксации результата обучения над оценкой развития и обучения учащихся.

Очевидно, что в условиях реализации образовательного стандарта, когда цель обучения — формирование личности как субъекта собственной жизни и деятельности, оценка является необходимой мерой влияния на обучающихся в процессе их обучения и развития, выполняя при этом не только контролирующую функцию, но и такие функции, как диагностическая, обучающая, развивающая, корректирующая, стимулирующая, воспитательная. Однако в полной мере это становится возможным только при условии соблюдения всеми педагогами единства общих принципов и цели оценивания, содержания и процедур отдельных видов оценивания (формативного и суммативного), а также критериев оценки предметных и метапредметных образовательных результатов.

Однако декларация данных подходов в нормативных документах не гарантирует того, что диагностика и оценивание уровня сформированности метапредметных образовательных результатов осуществляется адекватными и научно обоснованными технологиями, формами, методами и средствами. Одна из причин этого кроется в том, что в большинстве программных документов,

научных и методических работ, изученных в ходе теоретического исследования, наблюдается неоднозначность трактовки понятий «оценивание», «оценка», «оценочные средства», «технология оценивания», «формы, методы и приемы оценивания», «инструментарий оценивания» и пр. Расплывчатость, приблизительность представлений руководителей и учителей школ о сущности данных понятий приводит к тому, что системы оценивания и критерии оценки метапредметных образовательных результатов оказываются неэффективными, а диагностика и мониторинг учебных и личностных достижений обучающихся носят формальный характер.

В контексте оценивания метапредметных образовательных результатов интерес представляет подход А. К. Колеченко, в рамках которого оценивание определяется как процесс взаимодействия педагога с обучающимися, в результате которого формируется отметка и/или оценка, представляющие результат оценивания действий учеников [3].

Проблема, однако, заключается в том, что сегодня в системе общего образования России:

– нет обоснованной системы педагогических технологий и методик метапредметного обучения в соответствии с требованиями ФГОС ОО, а также преподавания учебных предметов, оптимизированных на формирование и развитие навыков XXI века, интегрированных в содержание школьного образования и требования к образовательным результатам обучающихся;

– отсутствуют стандартизированные инструменты оценивания, с доказанной валидностью и надежностью, которыми массово в школе можно было оценивать сформированность как метапредметных образовательных результатов обучающихся в целом, так и отдельных компетенций;

– констатирована недостаточная компетентность учителей в области формирования и оценки метапредметных образовательных результатов обучающихся в учебной и внеурочной деятельности.

Литература

1. Воронцов, А. Б. Построение школьной системы оценки как элемента общероссийской системы оценки результатов и качества образования [Текст] / А. Б. Воронцов. — М.: ИПОП «Эврика», 2013. — 320 с.

2. Громыко, Ю. В. Мыследеятельность: курс лекций [Текст] / Ю. В. Громыко. В 3-х кн. — М.: Пушкинский ин-т, 2005. Кн. 1. — 480 с.; Кн.2. — 480 с.; Кн. 3. — 320 с.

3. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий [Текст]: пособие для учителя [Текст] / А. К. Колеченко. — СПБ.: КАРО, 2002. — 368 с.

4. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/. (дата обращения: 24.03.2019).

5. Попов, А. А., Ермаков, С. В. Дидактика открытого образования [Текст]: монография / А. А. Попов, С. В. Ермаков. — М.: «Национальный книжный центр», 2019. — 264 с.

6. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/#ixzz5dXxNtFtO. (дата обращения: 24.01.2019).

7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий [Текст]: пособие для учителя /А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. / под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010. — 159 с.

8. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. — Режим доступа: http://eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm. (Дата обращения: 05.03.2019 г.).

Г. З. Хамидуллина, Г. З. Хамидуллина*

МОДЕЛЬ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема построения модели образовательного процесса на основе многовековых традиций народа, его богатейшего культурного наследия, в частности народной музыки, является в настоящее время особенно актуальной. Через фольклорное музыкальное творчество учащиеся познают традиции, обычаи, особенности жизни своего народа, приобщаются к его культуре. Известно, что младший школьный возраст — это период впитывания и накопления знаний. Данная проблема очень важна для младших школьников, т.к. дети очень мало знают о фольклорном музыкальном творчестве. Фольклор имеет ясно выраженную дидактическую направленность. Учитывается, что фольклорное музыкальное творчество дает богатейшие возможности для эстетического и нравственного воспитания учащихся.

Свободное время ребенка, его личное время вбирает в себя десятки нерешенных пока до конца актуальных вопросов педагогики, каждый из которых — проблема. Главнейший из них - свободное развитие свободного человека в богатейших сферах его духовного пробуждения — познании, труде, досуге, культуре в целом. Свободное время школьников — сложная категория, в которой можно выделить четыре качественных уровня:

1-й уровень — досуг (свободное времяпрепровождение, время отдыха и развлечений).

* **Хамидуллина Гульназ Зиннуровна**, педагог дополнительного образования, МБУДО «Центр детского творчества «Азино»

Хамидуллина Гульчачак Зиннуровна, педагог дополнительного образования, МБУДО «Центр детского творчества «Азино»

2-й уровень — пассивное потребление культурных ценностей (приобретение готовых знаний, деятельность по образцам).

3-й уровень — активное потребление культурных ценностей (самостоятельное порождение знаний, исследовательская деятельность, самообразование).

4-й уровень — творческая деятельность, создание материальных или духовных ценностей для себя и других людей. На организацию свободного времени детей направлен лишь один вид образования — дополнительный, потому как именно система дополнительного образования предназначена для использования ребенком своего свободного времени в целях получения личностно-значимого образования.

Сущность и спецификаэтнокультурного воспитания младших школьников представляет собойцеленаправленный педагогический процессжизнедеятельности ижизнетворчества детей, обеспечивающий становление этнокультурногоопыта и эмоционально-ценностных отношений к этнокультурному наследиюсвоего народа и представителям различных этнических культур.Фольклорное музыкальное творчество обладает большимвоспитательным потенциалом, что обусловленодоступностью и яркостью егообразной системы который осуществляется с помощью комплексаспециальных форм, методов и приемов: организации творческойдеятельности, связанной с освоением материала фольклорного музыкального творчества.

Учитывая то, что этнокультурное воспитание — процесс сложный, динамичный и многоаспектный, нами был определен один из способов организации исследования: это моделирование. Моделирование дает возможность показать целостную картину исследуемой области и установить границы теоретико-экспериментального поиска. Для нашего исследования немаловажно, то, что под моделью подразумевается специально спроектированный объект, владеющий необходимой степенью сходства исходному объекту и соответствующий условиям исследования. Типология моделей отражает системный состав элементов процесса; воспроизводящие элементы системы; характер связи между элементами системы; функции, выполняемые элементами и моделью (системой) в целом; условия функционирования модели. Обобщая современные достижения педагогической теории и практики, необходимо выделить, то, что этнокультурная осведомленность это не просто представление об истории и культуре других наций и народностей, это признание этнокультурного многообразия нормой, обусловленной самой природой человеческого бытия. Кроме того, это понятие соединяет в себе два начала — личностное и деятельностное. Первое концентрируется на ребенке как субъекте развития, имеющем определенные этнокультурные потребности. Второе — предполагает обогащение детского опыта посредством этнокультурного воспитания и этнокультурной деятельности.

В результате теоретического изучения проблемы была разработана педагогическая модель, состоящая из целевого, средового, методологического, содержательного и деятельностного, диагностического и результативного компонентов, позволяющих наиболее эффективно осуществлять педагогическую работу по этнокультурному воспитанию детей средствами фольклорного музыкального творчества в учреждениях дополнительного образования.

Перейдем к рассмотрению целевого компонента. Основной функцией целевого компонента является определение цели и задач.

Он является системообразующим и служит определяющим фактором разработки содержательной стороны остальных компонентов. В качестве желаемого результата нами определена цель — этнокультурное воспитание младших школьников средствами фольклорного музыкального творчества. Для достижения цели обозначены задачи:

1) цель, реализующая социальный заказ;

2) задачи этнокультурного воспитания, способствующего развитию этнокультурной воспитанности младших школьников.

1) выявить (диагностировать) исходный уровень этнокультурной воспитанности детей (тестирование и прослушивание);

2) разработать пути их развития (разработка образовательной программы)

3) корректировать и контролировать данный процесс;

4) оценить эффективность этнокультурного воспитания младших школьников средствами фольклорного музыкального творчества.

Средовой компонент определяет место и указывается необходимость обозначения среды как педагогического явления.

Методологический компонент модели представлен совокупностью принципов, соблюдение которых регулирует процесс этнокультурной воспитания младших школьников.

Содержательный компонент включает весь объем содержания образовательного процесса, направленного на этнокультурное воспитание: содержание учебной программы, проведение анкетирования.

Деятельностный компонент отражает организационные формы осуществления этнокультурного воспитания с учетом деятельностного аспекта творческого развития младших школьников и включает систему методов и средств учебно-творческой деятельности, применяемых в зависимости от задач и ожидаемого результата каждого из этапов.

Все без исключения методы предполагали задействование приемов активизации познавательной и эмоциональной деятельности, стимулирования практических действий, использования разных видов мотиваций, формирования положительного самоощущения, личностной успешности, решительности детей в собственных возможностях и способностях. В качестве основных приёмов выдвинулись: введение и создание воображаемых (творческих) ситуаций, игровые приемы и др.

В качестве основного ориентира сочетания методов и приемов было выбрано направление, объединяющее развитие познания, отношения и поведения младших школьников. Отсюда, методы и приемы дали возможность детям становится полноправными участниками образовательного процесса, активными субъектами в постижении и изучении, эмоциональном отношении к этнокультуре.

Основными средствами этнокультурного воспитания детей выступили компоненты этнокультуры: музыкальный фольклор татарского народа; видео- и аудиозаписи национальных праздников, обрядов, исполнителей, концертов, мастер-классов (фондовые записи музыкальных отделов библиотек, материалы

личных аудио-видеофонотек; MP3, MP4); национальные музыкальные инструменты; научная, учебная, методическая, нотная литература; компьютерные музыкальные программы; народные игры. Указанные средства были использованы в реализации программы этнокультурного воспитания младших школьников средствами фольклорного музыкального творчества в условиях дополнительного образования.

Диагностический компонент отражает эффективность функционирования спроектированной модели и представлен пакетом диагностических методик, направленных на выявление уровня развития критериев уровней сформированности этнокультурной воспитанности и их конкретных показателей. Непосредственно уровневый аспект позволяет проанализировать любой процесс как переход от одного уровня к другому, наиболее сложному и качественно отличному.

Понятие «критерий» обусловливается как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки» [1, с.307].

В качестве критерия могут выступать специфические признаки исследуемого явления, которые отвечают следующим требованиям: критерий должен быть объективным; им может быть лишь наиболее существенный, устойчивый и повторяющийся признак; критерий должен отвечать требованию необходимости и достаточности; он должен позволять оценить свойства, атрибуты рассматриваемого объекта.

В модели представлены ключевые критерии оценки этнокультурной воспитанности. Мы исходим из того, что этнокультурная воспитанность — это качество человека, определяющее его как представителя конкретного этноса, носителя традиций. Под критерием этнокультурной воспитанности младших школьников понимается теоретически разработанные показатели уровня сформированности качеств личности учащегося. Изучение традиций сельского социума, нравственных канонов, фольклора, представления народа об образе человека послужили ориентиром в разработке критериев этнокультурной воспитанности.

В нашем исследовании в качестве критериев этнокультурной воспитанности выдвинулись: нравственность поведения и отношений младших школьников к людям; знание традиций, верования этноса; отношение к труду; отношение к природе; активность участия в традиционных видах деятельности.

Результативный компонент построенной модели характеризуется достигнутым уровнем сформированности этнокультурной воспитанности.

Мы полагаем, что разработанная нами модель характеризуется: целостностью, так как все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и направлены на конечный результат — достижение становления и перехода на более высокий и качественно отличный уровень этнокультурной воспитанности младших школьников; наличием постоянной (ведущая цель; методологические подходы; принципы) и вариативной (дифференциация задач, содержания, методов, средств, организационных форм достижения цели с учетом различных субъектов образовательного пространства) составляющих; прагматичностью, так как выступает рабочим представле-

нием обозначенной цели, средством организации практических действий; открытостью, так как зависит и связана с внешней средой.

На основе вышесказанного становится очевидным, что модель имеет системный характер, отражает стратегию этнокультурного воспитания основные концептуальные идеи, задается этнокультуросообразным содержанием и включает в себя семь базовых компонента.

Литература

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологический выражений [Текст] / С. И. Ожегов. — Российская академия наук; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М.: А ТЕМП, 2005. — 944 с.

2. Толчева, А. Е. Традиции моего народа. Музыкальный фольклор [Электорнный ресурс] / А. Е. Толчева // Глобус24 — образование для всех. — Режим доступа: https://globuss24.ru/ (дата обращения: 05.02.2019).

Е. М. Харланова*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ИНТЕРАКТИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Целевым ориентиром воспитательного пространства является становление учащихся как субъектов авторов собственной жизни, социально активных, имеющих опыт и готовых к конструктивному взаимодействию с окружающими в достижении поставленных целей и опирающихся в деятельности на духовно-нравственные ценности.

Социальная активность проявляется в добровольном и осознанном желании личности действовать, самореализуясь во благо общества, принимать социальные задачи как свои и включаться в их решение [5].

Социальная активность является важным внутренним фактором социального и личностного развития. Подчеркнем, что социальная активность в отличие от псевдоактивности характеризуется самодетерминированностью, т.е. осознанным, ценностным выбором субъекта. Не менее важно, что социальная активность имеет просоциальную направленность, т.е. направленна на социально значимые преобразования. Проявляя социальную активность человек осознанно осуществляет социально значимые преобразования которые ценны для него, обеспечивают и значимые для самой личности преобразования.

Согласно исследованию динамики ценностей поколение рожденных в 90-е, проведенному Н.В. Сивриковой в иерархии ценностных ориентаций выше всего стоят ценности «высокое материальное положение», «креативность», «соб-

* **Харланова Елена Михайловна** — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

ственнй престиж» [3, с.130], современные молодые люди ориентированы на личный успех. Согласовывать актуальные для себя цели с актуальными задачами развития общества, окружения молодые люди не считают необходимым, не видят в этом пользы для себя. Последствиями этого являются повышенная конфликтность, не готовность к командной работе, социальное отчуждение.

Развитие социальной активности школьников направленно на поддержку в осознании пути реализации собственных целей во взаимодействии с другими людьми в векторе решения актуальных задач развития общества. Это требует внутренней рефлексии, диалога с окружающими, включения в социальные пробы, знакомства с конструктивными социальными практиками и реализуется в интерактивном воспитательном пространстве.

Опираясь на исследования Л. И. Новиковой [1] рассматриваем воспитательное пространство образовательной организации (школы) как результат конструктивной деятельности субъектов призванный повысить эффективность воспитания. Интерактивное оно потому, что является продуктом взаимодействия субъектов, реализуемого как непосредственно через межличностное общение, так и опосредованно, на основе современных информационно-коммуникационных технологий с использованием Интернета.

Интерактивное воспитательное пространство школы, создается целенаправленно с использованием интеграции. Методологической идеей построения интеграции выступает теория социальных эстафет М. А. Розова [2]. Социальная эстафета — воспроизведение форм поведения и деятельности по непосредственным образцам, рассматривающаяся как социальный акт. Социальные эстафеты существуют и реализуются в рамках эстафетных структур, которые представляют «совокупность некоторых норм, связанных отношением структуры». Носители социальных эстафет — потенциальные социальные партнеры, готовые к трансляции технологий, характерных для данных эстафет. Программы дополнительного образования, внеурочной деятельности, деятельности общественных объединений — формируют квазиэстафетные структуры, в которых учащиеся осваивают конкретные социальные эстафеты (ценностный, содержательный, технологический аспект) и переходят к непосредственному практическому применению в сотрудничестве с социальными партнерами.

В настоящее время, в воспитательное пространство образовательной организации вошел (входит) общероссийская государственно-общественная детско-юношеская организация «Российское движение школьников» (далее РДШ), актуально осознание его потенциала, обеспечение его реализации.

Согласно Стратегии развития РДШ его цель к 2022 году — создать единое ценностное воспитательное пространство для школьников России как составную часть воспитательной системы страны.

Движение стремиться стать сервисной площадкой, чтобы оказывать максимальное содействие в развитии школьников, выступая навигатором существующих и создающихся возможностей в нашей стране.

Характеризуя РДШ Е.В. Титова отмечает, что в настоящее время, это «сетевая структура, виртуальная организация» [4, с. 19], для нее характерно «активное медийное сопровождение в социальных сетях и сети Интернет» [4, с. 20].

В настоящее время РДШ оказывает влияние на формирование интерактивного воспитательного пространства посредством следующих практик:

1. Интернет сайты, социальные группы.
2. Ресурсные центры.
3. Списки надежных социальных партнеров с выкладкой информации об их проектах через интернет ресурсы РДШ.
4. Образовательные проекты на основе интерактивного взаимодействия, включения в совместную проектировочную деятельность и планирование учащихся во взаимодействии с родителями, педагогами, социальными партнерами.
5. Проекты с образовательным компонентом («Медиашкола», «Лига ораторов» и др.).
6. Корпоративный университет (образовательные дистанционные курсы для школьников, родителей, педагогов, руководителей образовательных организаций).

Фактически происходит отбор и трансляция конструктивных практик (востребованных социальных эстафет), включающая как непосредственно более открытый доступ к взаимодействию с их носителями, так и обучение данным практикам. РДШ осуществляет привлечение социальных партнеров, распространяет информацию о проектах социальных партнеров, гарантирует безопасность сотрудничества.

РДШ обладает потенциалом влияния на интеграции субъектов воспитательного интерактивного пространства школы как минимум в пяти аспектах:

1. Содержательном. Обогащение содержания совместной деятельности обучающихся. Деятельность РДШ в школе постепенно приводит к появлению новых направлений совместной деятельности по инициативе учащихся, родителей педагогов или социальных партнеров (например: открываются медийные центры, создаются волонтерские объединения и т.п.).
2. Технологическом. Способствует технологическому обновлению образовательной деятельности в интерактивном воспитательном пространстве. Применение интернет технологий позволяет преодолеть «старую болезнь» искажения или блокирование информации необходимой потенциальным участникам, при ее передачи между административными структурами. Возможность детям и родителям самим инициировать свое участие в проектах напрямую (иногда без поддержки со стороны образовательной организации). Возможность изучать то, что интересно самому учащемуся и связано с проявлением разных видов социальной активности не только организационной и организаторской в составе группы, коллектива, но и индивидуальной (в сфере дизайна, литературного творчества, краеведческого исследования и др.).
3. Кадровом. Дистанционное обучение действующих педагогов. Изменение основных образовательных программ высшей школы. Расширение социального партнерства в реализации образовательного аспекта за счет партнеров и участников РДШ. Преимущественно социальные партнеры школы — это проживающие и действующие территориально в том же муниципальном образовании субъекты. И если среда обеднена, то и потенциал социальных партнеров не высок. Наиболее активные субъекты как правило сосредоточены в круп-

ных городах и через РДШ упрощается встреча с потенциальным партнером и его привлечение к совместным образовательным проектам.

4. Организационном в горизонтальной плоскости. Создание площадок взаимодействия субъектов формального и неформально образования для обсуждения совместных действий, построения сотрудничества в рамках воспитания подрастающего поколения.

5. Организационном в вертикальной плоскости. Переход от образовательных событий школьного и муниципального уровня к региональным и всероссийским. Позволяет получать качественные образовательные услуги от ведущих специалистов в конкретных сферах деятельности, как опосредованно через виртуальные образовательные уроки, так и непосредственно как победители промежуточных этапов. У детей появляется перспектива роста и ощущение значимости осуществляемой деятельности, стимулы к освоению образовательных программ.

Как это влияет на интерактивное воспитательное пространство образовательной организации?

1. Обогащение интерактивного воспитательного пространства образовательной организации новыми возможностями самореализации и самообразования учащихся.

2. Повышение доступности для педагогов методического обеспечения воспитательной работы, выхода на взаимодействие с партнерами в рамках реализации внеучебной деятельности и поддержки школьников в разработке и реализации индивидуальных проектов.

3. Повышение субъектности учащихся, рост их компетентности благодаря программам неформального образования, дистанционного обучения и социальному партнерству, доступу к информации о возможностях самореализации и пример успехов сверстников.

4. Повышение активности воспитательного пространства как отвечающего на запросы учащихся и ориентирующих их на преодоление вызовов.

5. Повышение открытости, переход к взаимодействию не только на муниципальном, но и на региональном, всероссийском уровне.

Как же это сказывается на социальной активности учащихся?

Проведение пилотного исследования в рамках форумов, проводимых в Челябинской области, показывает, что его участники открывают возможности проявлять свою активность в интересном для них и значимом для общества направлении. Расширяются социальные связи и контакты школьников. Педагоги, активно принимающие участие в деятельности РДШ, отмечают, что школьники, не проявляющие ранее активной позиции с появлением новых направлений, включились в их реализацию. Выявлены и трудности, возникающие в связи с началом деятельности объединений РДШ (недостаточная информированность родителей, педагогов, общественности; насторожено-отстраненная позиция педагогов; псевдо деятельность РДШ в школе без реализации ее потенциала; сложность в организации межсубъектного и межведомственного взаимодействия и т.п.).

Подводя итог сказанному отметим, что несомненно создание интерактивного воспитательного пространства образовательной организации, это дело субъектов данной организации и зависит от их выбора, позиции, активности. Интеграция РДШ в воспитательное пространство выступает одним из путей, создающим потенциальные возможности развития социальной активности школьников, но их реализация зависит от качества интеграции. В рамках статьи мы обозначили данные возможности с учетом анализа складывающейся практики, поскольку фиксируем положительное влияние в образовательных организациях их реализующих.

Литература

1. Открытая система (педагогика и синергетика) [Текст] / Л. И. Новикова, М. В. Соколовский // Общественные науки и современность. — 1998. — № 1. — С. 132–143.

2. Розов, М. А. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии [Текст] / М. А. Розов. — Смоленск: Смолен. гос. пед. ун-т, 2006. — 438 с.

3. Сиврикова, Н. В. Динамика ценностно-смысловых ориентаций личности: возрастной и поколенческий анализ [Текст]: монография / Н. В. Сиврикова. — Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2019. — 226 с.

4. Титова, Е. В. Невыученные уроки детского движения: к 95-летию основания пионерской организации [Электронный ресурс] / Е. В. Титова // Непрерывное образование: XXI век. — 2017. — № 2. — С. 103–126. —Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=29459135.

5. Харланова, Е. М. Технологии социально активного образования в вузе [Текст]: учеб. пособие / Е. М. Харланова. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. — 110 с.

Е. В. Чебушева*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТА-ИНВАЛИДА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Во многих вузах нашей страны есть опыт обучения студентов-инвалидов [1]. В современном обществе высшее образование должно быть доступно для всех людей без исключения, основой вопрос в том, как добиться того, чтобы человек с инвалидностью получил не только богатый социальный опыт, но и в полной мере реализовал свои образовательные потребности. С другой стороны обучение студента-инвалида должно быть организовано при сохранении общего уровня образования других студентов, обучающихся в инклюзивных группах.

В этой связи, одним из приоритетных направлений развития системы высшего образования студентов с проблемами в развитии становится организа-

* **Чебушева Елена Викторовна** — старший преподаватель кафедры специальной (коррекционной) педагогики ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

ция их обучения в высших образовательных учреждениях совместно с другими студентами.

На Дефектологическом факультете Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского есть опыт обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья. При выборе приоритетного направлением обучения — Специальное дефектологическое образование для студентов-инвалидов основными аргументами было: «понимать особенности развития людей с ограниченными возможностями здоровья», «решить свои трудности в адаптации в обществе», «зная проблемы и особенности инвалидов помогать решать их таким же семьям и детям». Цель нашей статьи не в определении причины выбора студентами специального дефектологического образования, а в определении трудностей и новых путей организации обучения студентов-инвалидов в вузе.

Каждый вуз имеет свою специфику и возможности, говорить о создании некой универсальной программы психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов не имеет смысла. Можно говорить лишь об общих методических рекомендациях, связанных с разработкой индивидуальных образовательных траекторий для каждого студента в соответствии с его возможностями здоровья, со спецификой обучения конкретного образовательного направления.

Для успешного решения задач обучения студентов-инвалидов в условиях инклюзивного обучения необходимо осуществлять их комплексное психолого-педагогического сопровождение в процессе получения высшего образования. Только в условиях постоянного и систематического психолого-педагогического сопровождения в высшем образовательном учреждении студенты-инвалиды получат возможность реализовать свой потенциал развития.

Одной из приоритетных задач сопровождения студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ является организация конструктивного сотрудничества, которое открывает перспективы его личностного роста, автоматически запускает процессы социальной адаптации и последующей успешной социализации [2].

Четко определяется круг задач психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов, решение которых направлено на создание условий их успешного обучения и личностного развития в целом. Практическое решение данных задач в условиях интегрированного обучения осуществлялось на основе следующих принципов:

– рекомендательный характер деятельности сопровождения;

– приоритет интересов и студентов с инвалидностью («на стороне обучающегося»);

– непрерывность и системный комплексный характер психолого-педагогического сопровождения;

– достижение автономизации студентов-инвалидов.

Можно выделить следующие направления для организации сопровождения студентов с особыми возможностями здоровья:

– первоначальная диагностическая работа;

– консультативная работа;

– определение индивидуального образовательного маршрута;

– психолого-педагогический мониторинг успехов – неуспехов в организации обучения [3,4]

Диагностика уровня психофизического, личностного развития студентов с особыми возможностями здоровья должна включать проведение комплекса диагностических мероприятий с целью определения степени их адаптации к общеобразовательной среде и к дидактическим требованиям вуза. Целенаправленная консультативная работа позволит студентам признать их потенциальную исключительность, повысит веру в их собственные силы.

По прежнему одной из основных трудностей в организации успешного обучения студентов с особыми образовательными потребностями в вузе является обеспечение вспомогательных технических средств обучения, доступности помещения, приспособления учебных рабочих мест.

А. Э. Симановский отмечает, что современное образование должно учитывать индивидуальные особенности учащихся и выстраивать в соответствии с этими особенностями индивидуальные образовательные траектории. По мнению автора, еще одним из путей решения проблемы является использование дистанционных технологий, позволяющих компенсировать физические и сенсорные дефекты, невозможность ежедневного присутствия студента на занятиях в вузе [4].

Литература

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: От образовательной политики к образовательной практике [Текст] / С. В. Алехина // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / отв. ред. С. В. Алехина. — М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. — С. 5–19.

2. Государев, Н. А. Высшее образование студентов с последствиями детского церебрального паралича [Текст] / Н. А Государев. — М., 2003.

3. Козырева, О. А. Организация комплексного сопровождения студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения в ВУЗ-е [Электронный ресурс] / О. А. Козырева. —Режим доступа: http://www.vipstd.ru,

4. Симановский, А. Э. Использование дистанционных технологий для обучения студентов-инвалидов [Текст] / А. Э. Симановский // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — № 2-4. — с.238-240.

5. Ямбург, К. А. Школа для всех: Адаптивная модель: (теоретические основы и практическая реализация) [Текст] / К. А. Ямбург. — М., I997.

6. Ясвин, В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. — М., 2001.

*Е. В. Черникова**

ПОНЯТИЕ «ОБРАЗОВАНИЕ» В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО МИРА

Проблема формирования духовно-нравственного мира рассматривается в работах Аристотеля, Н. А. Бердяева, И. Канта, М. С. Кагана, Платона, В. П. Франкла и др.

Понятие «образование» как устоявшийся педагогический термин ввел Иоганн Генрих Песталоцци. Возникновение понятия «образование» связано с необходимостью обозначения развивающего и воспитательно-формирующего влияния обучения на личность, в связи с этим оно было упомянуто также в педагогических статьях российского просветителя Н. И. Новикова.

Понятие «образование» продолжительное время не имело специального терминологического содержания и вплоть до середины XX века употреблялось как синоним воспитания, а позднее оно стало связываться с обучением.

Анализируя понятие «образование», как одну из категорий педагогики И. Ф. Харламов дает следующее определение: «Под образованием следует понимать овладение личностью определенной системой научных знаний, практических умений и навыков и связанный с ними тот или иной уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-эстетической культуры, который в своей совокупности определяет ее социальный облик и индивидуальное своеобразие» [7]. Согласно этому определению образование означает те результаты, которых добивается личность в своем развитии в процессе учебно-воспитательной работы.

В современном обществе понятие образование рассматривается в следующих аспектах:

1. Образование как система (имеется определенная структура и иерархия ее элементов).
2. Общественное явление.
3. Социальная и индивидуальная ценность.
4. Деятельность общества и государства в направлении своих гражданам.
5. Сфера социальной жизнедеятельности.
6. Совместная деятельность по взаимодействию педагогов и тех, кто получает образование.
7. Образование как процесс предполагает протяженность во времени, разницу между исходным и конечным состоянием участников этого процесса, а также технологичность.
8. Результаты образовательного процесса [3].

* **Черникова Елена Васильевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий психолого-педагогического факультета Приднестровского государственный университет им. Т. Г. Шевченко, г.Тирасполь,

Вместе с тем задолго до современного понимания образования, когда оно стало связываться с просвещением, обучением, воспитанием, оно имело более широкое звучание. Понятие «образование» является возвышенным, что связано с тем, что человек создан по образу и подобию Божию и, в связи с этим, образование есть процесс и результат формирования, создания образа Божия в человеке.

Проводя анализ этимологии понятия «образование», М. М. Поташник подчеркивает тот факт, что «образование» происходит от глагола «образовывать» (давать вид, образ, слагать нечто цельное, отдельное, улучшать духовно, просвещать).

Следовательно, в связи с этимологией, образование — это целостный процесс придания душевного, умственного и духовного облика растущему человеку. Речь идет о том, что образование — это результат всех педагогических воздействий на развитие души. Понятия «образ», «духовно-нравственный мир» предполагает ценностно-нравственную основу, совесть, взгляды, установки.

Формирование духовно-нравственного мира — это процесс целенаправленного и систематического воздействия на сознание, чувства и поведение воспитанников.

В христианстве идеал человеческого образа состоит в духовной природе человека, возможности преодолевать свою чувственную природу, возвышаться над законами материального мира, во власти человека над природой, в возможности достижения бессмертия, в разумности человека, в свободе, в совести, в творческих способностях, в способности человека ответить на любовь Божию своей любовью к нему.

Основным и главным нравственным мерилом, нравственным законом является совесть, которая и есть основа общечеловеческой нравственности. В христианстве совесть рассматривается как голос Божий в человеке. Несомненно то, что нравственный закон вложен в саму природу человека, что подтверждается всеобщностью в человечестве понятия нравственности.

В целом для российского мировоззрения, педагогических ценностей характерна обращенность к духовно-нравственной сфере человека, понимание воспитания как нравственного самосовершенствования личности.

Сегодня характерен кризис человеческого в человеке, в связи с этим в «Православной педагогике» протоиерей Евгений Шестун рассматривает образование как восстановление целостности человека, предполагающее развитие всех его сил, всех его сторон, соблюдающее иерархический принцип в устроении человека, при котором образ Божий мог бы раскрыться во всей силе, во всей полноте [5].

Основное противоречие современной системы образования представлено соотношениями между процессами обучения и воспитания. Вместе с тем, в условиях меняющихся нравственных и культурных ценностей приоритетное значение приобретает именно формирование духовно-нравственного мира — это процесс систематического воздействия на сознание, чувства и поведение воспитанников. Его основными задачами являются: формирование нравствен-

ного сознания, чувств, умений и привычек нравственного поведения, уважения к людям.

Понимание норм морали приводит к нравственным суждениям. Основной тенденцией нравственного поведения является потребность в нравственных поступках, а функционирование системы поступков создает нравственную привычку — устойчивую потребность совершать нравственные поступки. Духовно-нравственный мир — это неотъемлемая часть общей культуры личности.

В целом взгляды святых отцов Православия так же свидетельствуют в пользу духовно-нравственного воспитания. Сочинения Иоанна Златоуста, Феофана Затворника касаются вопросов формирования духовно-нравственного мира личности. Святой Иоанн Златоуст пишет о том, что худо не только то, что родители внушают детям противное заповедям Христовым, но и то, что нечестие они прикрывают благозвучными именами, называя постоянное пребывание на конских пристанищах светскостью, обладание богатством — свободой, дерзость — откровенностью, расточительность — человеколюбием, несправедливость — мужеством. Вместе с тем, наоборот, скромность — необразованностью, справедливость — слабостью, смирение — раболепством, незлобие — бессилием. Получается так, будто бы родители боятся, что дети, услышав названия этих добродетелей и пороков не убежали от заразы, ибо название пороков прямыми настоящими именами отвращает от них. [2].

Основные закономерности формирования духовно-нравственного мира раскрывает епископ Екатеринбургский и Ирбитский Ириней, когда пишет о важности формирования в детях таких качеств (добродетелей), как набожности и благочестия, послушности, правдивости, невинности и чистоты, смирения. Епископ Ириней подчеркивает, что воспитание детей надо начинать с самого детства, так как бессильны родители над взрослыми детьми. Ничего нельзя сделать с деревом, которое уже крепко укоренилось, но без усилий можно совладать с молодым. Одну из главных причин нужно видеть в самих родителях, которые не хотят видеть в своих чадах нехорошего. Действия воспитателя должно состоять не только в том, чтобы искоренять в дитяти зло, но и приучать его из млада к добру. Самыми важными являются первые пять-шесть лет, которые большей частью решают всю последующую жизнь [4].

Рост ребенка идет быстро и незаметно, но еще быстрее идет формирование внутреннего мира. В формировании духовно-нравственнего мира личности занимает ее собственная активность, самообразование, самовоспитание.

Нельзя не согласиться с М. М. Поташником, который рассматривая вопросы, касающиеся роли и значимости образования в современном мире, приходит к выводу о том, что в школе XXI века необходима иная чем традиционная логика понимания образования: не только как внешняя по отношению к личности деятельность, а как процесс и результат деятельности самой личности [6].

В таком случае вместо прежнего понятия «образование» (вообще) возникает новое понятие «образование личности», как процесс и результат формирования духовно-нравственного мира, личной заботы, личной ответственности и личной заслуги – деятельность самого человека по становлению, сотворению и развитию собственной личности и индивидуальности. Результатом является

сама личность, ее духовно-нравственный мир, ее характеристики, то, что реально определяет поведение человека.

Подводя итог, М. М. Поташник пишет, что именно это и имел в виду мудрец, сказавший: «Образование — это то, что остается у человека, когда все выученное уже забыто».

Таким образом — образование это становление личности человека, ее духовно-нравственного мира. Результат образования поликультурен и включает в себя такие понятия как грамотность, образованность, профессиональная компетенция, менталитет.

Образование личности — это характеристика, показатель определенного уровня усвоения не только знаний, но, в первую очередь, сформированность духовно-нравственного мира, что включает в себя систему ценностей, убеждений и установок, ценностных ориентаций, моральных качеств личности.

В заключение хочется отметить, что цель образования может рассматриваться как создание условий для формирования духовно-нравственного мира, а также педагогическая помощь и поддержка в самоформировании нравственного образа.

Литература

1. Лаптенок, С. Д. Духовно-нравственный мир учащейся молодежи [Текст] / С. Д. Лаптенок. — Минск.: Амалфея, 2001 — 172 с.

2. Святой Иоанн Златоустый о воспитании детей [Текст]. — М.: Изд. Афонского подворья, 2001 — 32 с.

3. Сластенин. — М.: Издательский Дом Магистр Пресс, 2000. — 488 с.

4. Поучения Иринея, епископа Екатеринбургского и Ирбитского о религиозном воспитании детей [Текст]. — Екатеринбург.: Тип. Ф.К. Хомутова, 1901. — 54 с.

5. Протоиерей Евгений Шестун. Православная педагогика [Текст]: учебное пособие / Протоиерей Евгений Шестун. — М, 2001 — 560 с.

6. Управление качеством образования [Текст] / под ред. М. М. Поташника. — М.: Педагогическое общество России, 2000 — 441 с.

7. Харламов, И. Ф. Педагогика [Текст] / И. Ф. Харламов. — М., 1997. — 506 с.

8. Чальцева, И. С. Воспитание нравственных ценностей студентов в процессе общественно-педагогической деятельности.

*О. А. Шишлина**

ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕРЕЗ СОТРУДНИЧЕСТВО С ШИБЦ

В современном быстроменяющемся мире человек вынужден учиться в течение всей жизни. Одним из условий успешного самообразования является сформированность ключевых компетентностей. Центральное место в перечне ключевых компетентностей занимает читательская компетентность. Содержание образования в течение жизни будет меняться. Поэтому важнее вооружить ребёнка умением учиться, чем информацией, которая неизбежно забудется. Читатели отличаются от нечитателей уровнем развития интеллекта. Читатели способны мыслить в рамках проблем, схватывать целое, выявлять противоречия и связь явлений, более адекватно оценивать ситуацию, быстрее находить правильные решения. Они имеют больший объём памяти и активное творческое воображение, лучше владеют речью. Они точнее формулируют мысли, свободнее пишут, легче вступают в контакты и приятны в общении, более критичны, самостоятельны в суждениях и поведении. Таким образом, чтение формирует качества наиболее духовно зрелого, просвещённого, культурного и социально ценного человека. Это именно те качества, которые необходимы человеку для самореализации в жизни.

Как же сделать так, чтобы чтение стало «интеллектуальной потребностью» каждого ученика? Вместе с заведующей ШИБЦ мы провели ряд исследований и выявили две основные проблемы, определили пути решения этих проблем.

Проблема 1. Узкий круг самостоятельного детского чтения.

Читатели начальной школы нуждаются в руководстве и помощи библиотекаря и учителя. А чтобы помочь читателю, надо повседневно изучать его интересы и запросы.

Решение проблемы.

А) Пятиминутки чтения на каждом уроке в режиме жужжащего чтения. За неделю каждый ученик имеет возможность читать минимум 125 минут (по 5 взять 5 раз и умножить на 5). Когда книга прочитана, у каждого ребенка есть два способа обмена книги.

1 способ — пойти в школьную библиотеку, где его ожидает беседа по содержанию произведения, рекомендации по выбору книги. Н. П. Одинцова учитывает индивидуальные особенности каждого читателя и соответственно к выбору новой книги для чтения подходит дифференцированно. У каждого учащегося своя скорость мышления, способность к запоминанию, объем восприятия. Важно понимать, что ребенок не только уникален, но и индивидуален, у него свои особенности и склонности.

2 способ — воспользоваться выбором книги в «зоне буккроссинга»: книжные шкафы с изданиями, которые предлагаются всем желающим для чтения

* **Шишлина Ольга Александровна** — учитель начальных классов МОУ СШ № 7 имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Тутаев Ярославской области

и обмена, установленные напротив библиотеки (синоним: «открытая библиотека»). Это удобный вариант безвозмездного самостоятельного обмена книгами.

Б) Занятие внеурочной деятельности «В мире книг» раз в неделю. Ученики знают, что недостаточно просто прочесть текст; необходимо дать оценку информации, откликнуться на содержание. Ребята знакомятся с творчеством отечественных и зарубежных писателей и поэтов. Так круг самостоятельного детского чтения расширяется.

В) Сотрудничество с ШИБЦ:

1. «Создание ситуации успеха» — громкие чтения в библиотеке. Чтение сопровождается подвижными играми, творческими заданиями, пальчиковыми или ролевыми играми, обсуждением, инсценировками. Результат: у школьников интерес к громкому чтению в библиотеке растет из года в год.

2. «Совершенствование навыка чтения» — сместили акцент с наращивания темпа чтения к формированию навыка осознанного (смыслового) чтения. Новообразование — проверка навыка чтения в библиотеке. Ребёнку не сообщается скорость чтения, главное — максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить полученную информацию. Обращаем внимание на безошибочное чтение. Результат: количество учеников, которые осознанно прочитали текст, на начало 2 класса выросло на 11 %; на конец 2 класса еще на 15 %.

3. «Учимся играя, воспитываем интерес к учёбе»:

– проверка и закрепление знаний по предметам, полученных на уроках, с помощью электронной викторины; решение карточек на образовательной платформе «Учи.ру»;

– использование QR-кодов в урочной и внеурочной деятельности. После чтения списка литературы определенной тематики, например, можно решить кроссворд. Каждый код содержит само задание. Решают кроссворд только те ученики, которые прочитали весь список литературы. Причем, списки разной тематики имеют несколько вариантов с целью создания условий для успешности каждого ребенка.

4. «Библиотечные уроки» — посвящены знаменательной дате. Новообразование — составление «Паспорта литературного героя». Таким образом, у каждого обучающегося появляется возможность выбора между ведением традиционного читательского дневника или созданием копилки с паспортами литературных героев.

5. «Сопровождение проектной деятельности». В 1 классе выполняли коллективный проект «Азбука», в результате которого изготовили книгу для дошкольников. Во 2 классе 1 четверти — коллективный проект «Космос — рабочая площадка»: выполнили поделки и подготовили презентацию к их защите в школьной библиотеке. Во 2 классе 2 четверти — коллективный проект «Фестиваль народов России. Грузия»: узнали историю государства, познакомились с достопримечательностями страны, изучили национальную кухню и др. В результате изготовили альбом о Грузии, подготовили национальный танец, вместе с родителями приготовили национальное блюдо и презентацию, выступили на Фестивале, где заняли 1 место. Во 2 классе 3 четверти — коллективный про-

ект «Энциклопедия морских приключений. Великие сражения Древности» — изучили историю греко-персидских войн, изготовили стенгазету «Саламинское сражение», сделали модели трирем и нарисовали рисунки по данной теме. На саму защиту подготовили телепередачу «Очевидное – невероятное», в которой использовали такую форму, как «Ожившие картины». С помощью родителей подготовили видеофильм, демонстрирующий беседу кандидата исторических наук, доцента кафедры истории древнего мира и средних веков с учащимися класса. В данный момент (2 класс 4 четверть) работаем над коллективным проектом «Под Звуки Великой Победы…». Мои ученики и их родители погрузились в тему, читаем информацию о довоенной жизни советских людей. И это не случайно! Нам предстоит раскрыть тему «22 июня 1941 года».

В ходе работы над проектом каждый ребенок имеет возможность выбрать и выполнить поручение, в котором будет успешен.

6. «Вместе учимся, вместе отдыхаем» — организация поездок в театры, музеи. Подготовительная работа: чтение произведения, по которому поставлен спектакль, или чтение информации об истории создания музея. Важна сама поездка, в которой созданы условия общения, знакомство с интересными людьми и интересными культурными объектами. После путешествия проходит викторина или беседа, конкурс рисунков или конкурс сочинений.

Что случилось внутри класса? Изменения есть. Запросы учащихся изменились. Мы не ездим в цирк или Макдональдс. Дети выбирают посещение музеев и театров. Я вижу, как меняется уровень общекультурной компетенции. Мои ученики учатся контролировать свое коммуникативное поведение, управлять выражением своих эмоций, выслушивать мнение партнеров по общению, поддерживать тему разговора, получать и передавать информацию.

Проблема 2. Низкий уровень читательской культуры родителей обучающихся.

Решение проблемы: анкетирование родителей, индивидуальные беседы; тематические собрания с участием школьного библиотекаря; открытые уроки и внеурочные занятия с участием родителей. По проведенной диагностике в мае 2018 года в семейное чтение книг были вовлечены 50 % семей класса.

На этом мы не остановились. Мой класс принял активное участие в муниципальном проекте «Семейная квестория». В 1 полугодии этого учебного года мои ученики и их родители погрузились в изучение родного края, а именно правой стороны города Тутаева Мы совершили экскурсии в Воскресенский собор и на источник св.Николая, в сквер СССР, «Дом купца Вагина», «Музей Федора Ушакова и Русского флота», к памятнику Ф.И. Толбухину. После экскурсий моим ученикам и их родителям предстояло выйти на предложенный сайт и ответить на вопросы, выполнить творческие задания.

19 января 2019 года подведены итоги «Семейной квестории». Победителями стала семья Ивана С., 2 место — семья Ярослава Ф., 3 место — семья Валерии М. Это все семьи моих учеников. Всем участникам вручили сертификаты. Многим участникам были подарены флешки, книги о родном крае. Именно такие семейные квесты повышают уровень читательской компетенции родите-

лей обучающихся, а значит, помогают пересмотреть свои взгляды на воспитание ребенка, позволяют вернуть «вкус» к семейному чтению.

Опыт своей работы мы представили 10 апреля 2019 года на региональном семинаре «Организация разработки младшими школьниками индивидуальных и групповых проектов, исследований, реализация социальных и творческих практик с использованием ресурсов школьного информационно-библиотечного центра». На внеурочном занятии «Тайны древнего Романово-Борисоглебска» дан старт продолжению «Семейной квестории». Теперь нам предстоит изучить левый берег нашего древнего города.

Практика показывает, что формировать читательскую компетентность младших школьников необходимо с использованием ресурсов школьного информационно-библиотечного центра.

Литература

1. Педагогический проект «Успешное чтение» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2013/09/09/pedagogicheskiy-proekt-uspeshnoe-chtenie.

2. Педагогический проект «Формирование читательской компетентности младших школьников» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2013/07/20/pedagogicheskiy-proekt.

3. Успешность. Ольга Иевлева [Электронный ресурс]. / Проза.ru [сайт]. — Режим доступа: https://proza.ru/2010/04/02/927.

А. В. Шишова*

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ФГОС одним из приоритетов образовательного процесса ставит задачу воспитания нового поколения россиян в духе толерантности.

Толерантность — это активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя позитивного взаимодействия с людьми другой культурной, национальной, религиозной или социальной среды. Толерантность укореняется в школе, т.к. формирует ценностные отношения, развивает у учащихся черты толерантной личности с целью воспитания чутких и ответственных граждан, способных уважать человеческие достоинства и индивидуальность.

Для осуществления данных задач следует проводить воспитательные мероприятия, соответствующие возрасту учащихся. Дети должны знакомиться с народным фольклором, с историей своего края, участвовать в поисковой работу, посещать музеи, театры, выставки; изучать творчество национальных по-

* **Шишова Анна Викторовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет».

этов и писателей. В процессе изучения учебных дисциплин, на факультативных занятиях больше уделять внимания истории, традициям, языкам различных народов мира, что откроет возможность для всестороннего развития школьника. Могут быть созданы исследовательские группы школьников по изучению вопросов, связанных с культурой разных народов. Вооружение знаниями о других народах — это основа формирования культуры межнациональных отношений в любом возрасте, а совместная групповая работа сплачивает детские коллективы.В этом случае, толерантность является одним из важнейших условий нахождения компромиссов, преодоления конфликтов.

Развитие толерантности в образовании должно происходить путем диалога учителя и учащегося, гуманизации учебно-воспитательного процесса, его направленности на поддержку, защиту индивидуального развития человека, предоставление ему свободного, защищенного пространства для принятия самостоятельных решений, разнообразие способов, форм и приемов творческого самовыражения личности в ее культурной идентификации.

Культура межнационального общения в ученической среде школы понимается как совокупность гуманитарных и социальных компетенций, способностей учащегося адекватно оценивать свои поступки и действия, а также своего собеседника; позитивного и толерантного опыта в межличностных контактах и взаимодействиях, что позволяет быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах ученического коллектива.

Процесс воспитания толерантности школьников в поликультурном образовательном пространстве представляет собой комплекс социально-психологических и педагогических мер, направленных на предупреждение конфликтов, формирования толерантного опыта жизни учащихся и культуры межкультурного общения в зависимости от возникающих условий и возможностей конкретной школы.

В профилактике межнациональных конфликтов в ученической среде школы следует опираться на следующие принципы воспитания: опора на положительные качества личности учащегося; создание ситуации успеха для каждого учащегося в процесс урочной, внеурочной, внеклассной и внешкольной деятельности; доверительности и уважения во взаимоотношениях с учащимися, их родителями.

Необходимо обогатить содержание учебных курсов и программ гуманитарных, социальных и естественнонаучных дисциплин поликультурной тематикой, а так же совершенствовать методы преподавания всех видов дисциплин. Эту работу необходимо начинать уже в начальной школе.

Воспитание толерантности в ученической среде начальной школы осуществляется через реализацию требований ФГОС НОО к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования; к структуре ООП начального общего образования; к условиям реализации ООП начального общего образования.

Вопросы и задания, содержащиеся в учебниках для начальной школы, помогают учащимся критически оценивать собственные и чужие поступки; осознавать ценность человеческой жизни; знакомиться с национальными ценностями

и национальными духовными традициями; осознавать необходимость взаимопомощи, уважения к родителям, заботы о младших и старших, ответственности за другого человека; осознавать значимость усилий каждого для благополучия и процветания Родины. Это обеспечивает духовно-нравственное развитие детей в единстве урочной, внеурочной и внешкольной воспитательной деятельности, в совместной педагогической работе школы, семьи и общественности.

Анализ содержания ООП НОО показывает, что первичная профилактика межнациональных и межконфессиональных конфликтов в ученической среде начальной школы направлена на формирование у младших школьников мотивации к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений.

Результаты наблюдения за поведением младших школьников, отношением к одноклассникам и их общением позволяют сделать вывод о том, что у школьников начального звена стереотип поведения в конфликтных ситуациях чаще сводится к выяснению отношений путем моральных или физических оскорблений. Чаще всего основными формами проявления нетерпимости являются оскорбления, насмешки, выражения пренебрежения, которые могут в дальнейшем порождать формы интолерантности. Чтобы избежать появления этого негативного явления в среде младших школьников, необходимо своевременно осуществлять аналитико-диагностическую деятельность при помощи таких методов, как анкетирование, тестирование, наблюдение.

Профилактикамежнациональных конфликтов необходима и на уровне основной школы, но ее доминантной характеристикой является знакомство учащихся с основами самопознания и самовоспитания.

Такв среднем звене и старшей школе профилактика осуществляется, например, через изучение предметной области «Филология». В нее входят такие предметы как русский язык, литература, иностранный язык, история.

Изучение предмета «Русский язык» на уровне основного общего и среднего образования нацелено на развитие самопознания и самовоспитание обучающихся через систему заданий. На уроках русского языка происходит формирование представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о русском языке как духовной, нравственной и культурной ценности народа. Например, при изучении темы «Стили речи» в 7 классе учащиеся отвечают на вопросы о значении языка и его месте в международной жизни, вспоминают высказывания русских писателей о русском языке. Выражают личностную оценку выразительных возможностей русского языка, пишут сочинения и диктанты на данную тему [2].

При изучении литературы происходит передача от поколения к поколение нравственно-эстетических традиций русской и мировой культуры, что способствует формированию и воспитанию толерантного человека. Знакомство с фольклорными и литературными произведениями разных времен и народов, их обсуждение, анализ и интерпретация дают старшеклассникам возможность эстетического и этического самоопределения, приобщают их к миру разнообразных идей и идей, разработанных человечеством, способствуют формирова-

нию гражданственности и национально-культурной самобытности (умение сознательно соотносить себя с родной культурой), а также умение воспринимать родную культуру в контексте мира. Программа каждого курса (урока) включает произведения русской и зарубежной литературы, поднимающие вечные проблемы - добро, зло, жестокость и сострадание, щедрость, красота в природе и жизни человека, роль и значение книги в жизни писателя.и читатель, и т. д.

Вклад предмета «Иностранный язык» в достижение личностных результатов в процессе обучения в основной школе наиболее отчетливо выражается в понимании важности изучения иностранного языка как средства не только межличностного, но и межкультурного общения в современном полиязычном и поликультурном мире; в осознание себя гражданином своей страны, в стремлении к лучшему пониманию культуры своего народа и готовности содействовать ознакомлению с ней представителей других стран; в уважительном и дружелюбном отношении к культуре других народов, позволяющем участвовать в диалоге культур.

На достижение этих результатов ориентированы многие темы учебного предмета «Английский язык» Так, например, в рамках содержательной линии «Родная страна и страны изучаемого языка» изучаются темы: «Географическое положение, население», «Столицы и крупные города», «Достопримечательности. Национальные праздники и знаменательные даты», «Обычаи и традиции», «Выдающиеся люди и их вклад в мировую культуру и науку», «Особенности повседневной жизни в разных странах, правила поведения в родной стране и в стране изучаемого языка», «Языки, роль русского языка / английского в мире» [1].

Обществознание является одним из основных гуманитарных предметов в системе общего образования, поскольку должно обеспечить формирование мировоззренческой, ценностно-смысловой сферы обучающихся, личностных основ российской гражданской идентичности, социальной ответственности, правового самосознания, поликультурности, толерантности, приверженности ценностям, закреплённым в Конституции РФ, гражданской активной позиции в общественной жизни при решении задач в области социальных отношений.

Главная цель изучения истории в современной школе — образование, воспитание и развитие личности школьника, способного самоидентификации и определению своих ценностных приоритетов на основе осмысления исторического опыта своей страны и человечества в целом, активно и творчески применять исторические знания в учебной и социальной деятельности. Важнейшей задачей изучения истории в основной школе в аспекте нашего исследования являются формирование у молодого поколения ориентиров для гражданской, этнической, социальной, культурной самоидентификации в мире и формирование умений применять исторические знания в общении с другими людьми в современном обществе.

Осознанию школьниками своей социальной идентичности в широком спектре — как граждан своей страны, жителей своего края, города, представителей определенной этнонациональной и религиозной общности, хранителей традиций рода и семьи — способствует сочетание тем из истории Российского государства и населяющих его народов с темами из истории регионов и локаль-

ной истории (прошлое родногогорода, села). Так, например, в Вологодской области предусмотрен следующий порядок изучения истории Вологодского края в соответствии с изучением курса отечественной истории [3]:

6 класс — история края с древнейших времен до конца XV в.

7 класс — история края в XVI – XVII вв.

8 класс — история края в XVIII в.

9 класс — история края в XIX – начале XX вв.

10 класс — история края в XX – XXI вв.

Синхронизация курсов всеобщей истории, истории России и истории Вологодского края представлена в разделе «Методические рекомендации»

Дальнейшая работа по профилактике конфликтов в основной школе уже предполагает углубление знаний по вопросам: взаимодействия людей в условиях поликультурной среды; толерантности и терпимости, их границам в развитие межнациональных и межконфессиональных отношений; межкультурной коммуникации и т.п.

В конечном итоге, в основной школе и на уровне среднего общего образования основное внимание педагогов концентрируется на формировании ответственного, сознательного ценностного отношения к носителям иной культуры и религии - своим сверстникам и взрослым.

Литература

1. Биболетова, М. З. Английский язык : 5-9 классы [Текст]: рабочая программа / М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева. – М. : Дрофа, 2017. — 160 с.

2. Ладыженская, Т. А., Баранов, М. Т., Тростенцова, Л. А. и др. Русский язык. 7 класс [Текст]: учебник. — М.: Просвещение, 2013. — 223 с.

3. Региональныйисторико-культурный стандарт(Вологодская область) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://pandia.ru/text/80/132/38718.php.

С. А. Ярмакеева, Ф. Г.Сунгатуллина*

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

В последнее время компетентностный подход в образовании приобрел достаточно широкую популярность. Компетенции стали выступать ориентиром прежде всего в предметной подготовке в системе высшего и среднего профессионального образования, образовательные результаты в системе общего образования также формулируются в терминологическом тезаурусе компетенций —

* **Ярмакеева Светлана Альбертовна** — кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе МБУ ДО «Центр детского творчества «Азино» г. Казани
Сунгатуллина Фарида Галяттиновна — почетный работник общего образования Российской Федерации, директор МБУ ДО «Центр детского творчества «Азино» г. Казани

ключевых, предметных и пр. Идут активные поиски в расширении возможностей распространения компетентностного подхода и на практику других видов образования.

В этом смысле система дополнительного образования детей (ДОД) также не осталась вне поля внимания исследователей и практиков, которые отмечают значительный, если не больший, потенциал ДОД в реализации компетентностного подхода. В качестве содержательного наполнения данного потенциала можно выделить такие атрибутивные характеристики дополнительного образования детей, как его добровольность, вариативность, практико-деятельностная основа образовательного процесса, личностно-ориентированный характер обучения — его ориентация на самоопределение и самореализацию учащихся в познании, творчестве. Для того чтобы раскрыть, каким образом данные характеристики могут служить подтверждением корреляции с компетентностно-ориентированным обучением, необходимо уточнить, что именно вкладывается в обобщенное понятие «компетентность». Как известно, существует достаточно большое количество трактовок компетентности, вместе с тем, большинство исследователей сходятся во мнении, что интегральным для всех вариантов является определение компетентности как сложного свойства личности, отражающего ее способность действовать самостоятельно и адекватно в актуальной ситуации (профессиональной, личностной и т.д.). Главным здесь является на наш взгляд, признак самостоятельности (компетентный человек всегда действует самостоятельно, «без подсказок»). Адекватность действий в актуальной ситуации подчеркивает владение человеком достаточно широким набором вариантов соответствующих действий, из которых он может выбрать наиболее подходящий, в зависимости от конкретных условий, в которых компетентностное поведение будет востребовано.

Структурно в компетентность исследователи традиционно включают знания, умения, опыт в соответствующей деятельности, а также личностный компонент (направленность, мотивация и т.п.), подчеркивая, что главным, все-таки, выступают умения, поскольку отражают деятельностный характер компетентности. Потенциал ДОД в формировании у учащихся практических умений никогда не вызывал и не вызывает сомнений. Знаниевый компонент также характеризуется достаточно высокой степенью углубленности, поскольку основан на изучении какой-либо одной конкретной предметной области дополнительного образования. Личностный компонент априори присущ дополнительному образованию детей, поскольку оно и основано-то на индивидуальном выборе ребенка, его интересе. Подкрепленный вариативностью как в содержательном, так и в организационном аспектах, образовательный процесс в системе ДОД, на первый взгляд, выступает оптимальным пространством для реализации компетентностного подхода.

Вместе с тем, обращаясь к возможностям ДОД в реализации компетентностного подхода, необходимо дать оценку и существующим в ДОД ограничениям в создании условий для формирования компетентности как интегральной характеристики образовательных результатов. Данные ограничения можно объ-

единить в два вида: 1) ограничения объективного порядка; 2) ограничения субъективного порядка.

Ограничения объективного порядка связаны, в первую очередь, со сроками обучения по дополнительным общеобразовательным программам. Как известно, сегодняшние дополнительные общеобразовательные программы — это в большинстве своем программы 2-3-х лет обучения. Что успеет освоить учащийся за это время? Хватит ли времени для того чтобы знания и умения стали устойчивыми, широкими, глубокими и всеобъемлющими, достаточными для того чтобы вести себя уверенно (читай — компетентно) в соответствующей ситуации за пределами образовательного процесса в УДО? Достаточно ли будет времени обучения для формирования у учащихся опыта – основы и условия формирования компетентностного поведения? Ведь помимо усвоения готовых знаний учащийся осуществляет в процессе компетентностного обучения собственные изыскания в выбранной предметной области, достигая на этом пути определенных вершин, а также проходя тернистый путь неудач и ошибок, которые вновь и вновь должны привести его к безошибочному, компетентному поведению — для формирования такого опыта нужно много времени.

Следующее ограничение объективного порядка связано с созданием образовательной среды, максимально приближенной к реальной жизни. В самом деле — занятия в УДО, как впрочем, и в школе, создают условия для формирования широкого круга компетенций — но именно компетенций как круга областей, в которых учащийся должен быть осведомлен, а не компетентности как личностной характеристики. Это связано с тем, что каждая дополнительная общеобразовательная программа охватывает только свой, строго определенный предметный мир, более того, мир, смоделированный в рамках работы кружка. Достаточно ли той реальной среды, где полученные знания и опыт могли бы апробироваться? И здесь во весь рост встает проблема выбора наиболее оптимальных форм и методов обучения, причем, для каждой предметной программы своих. Универсальности быть не может.

Ограничением объективного порядка может выступить и характер самой дополнительной общеобразовательной программы, ориентированной на групповое обучение (за исключением тех программ, которые ориентированы на индивидуальное обучение — музыка, спорт). Исходя из методологического посыла, что компетентность — индивидуальная личностная характеристика, определяемая глубокой личностной заинтересованностью в ней, невозможно спроектировать образовательные результаты в компетентностной парадигме для всех и надеяться, что все учащиеся станут компетентными.

К ограничениям субъективного порядка в реализации компететностного подхода в дополнительном образовании детей можно отнести возраст и индивидуальные особенности учащихся. С какого возраста можно вести речь о формировании компетентности — вопрос открытый, связанный с формированием самооценки, пониманием необходимости овладения знаниями и умениями на компетентностном уровне. Это младшие школьники, подростки или учащиеся старших классов? Один из основоположников компетентностного подхода Дж. Равен подчеркивал, что природа компетентности такова, что она может

проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в том или ином виде деятельности [1] Как реализовать компетентностное образование для учащихся в рамках одной учебной группы? Понимая, что детей приводят в дополнительное образования различные виды мотивов, среди которых освоение новых знаний и формирование умений занимает «одно из», но не единственное место, необходимо либо выявлять таких детей на стадии входной диагностики и работать в рассматриваемом направлении больше с ними, либо создавать педагогические условия для развития именно познавательной мотивации у всех, что не у каждого педагога может получиться.

Индивидуальные потребности учащихся определяют сегодня и необходимость разноуровневого обучения на основе дополнительных общеобразовательных программ стартового, базового, продвинутого уровней, проектирование которых занимает умы педагогов и методистов учреждений дополнительного образования детей, которые стали продвигать данный «бренд» после направления методических рекомендаций Министерства образования и науки РФ от 18.11.2015 г. На каком из уровней возможно говорить о формировании компетентности как результате обучения?

Подводя итог вышесказанному можно сказать, что все ограничения в конечном итоге аккумулируются в профессиональной неготовности педагогов дополнительного образования к проектированию и реализации компетентностно ориентированного обучения и это — самое главное ограничение субъективного порядка. ЗУНовская парадигма до сих пор в большинстве своем определяет и цели, и содержание, и результаты обучения по дополнительным общеобразовательным программам. Дополнительное образование, несмотря на декларативное авансирование его возможностей в развитии творческих способностей, создании условий для самореализации учащихся, по-прежнему основано на репродуктивных методах обучения («делай, как я»). Во многих случаях такое обучение оправданно (хореография, спорт, декоративно-прикладное искусство и пр.). Однако недостатком такого подхода является то, что в методах и формах обучения педагог ориентируется на свой опыт и формирования знаний и умений, и их применения на практике. Компетентность же предполагает самостоятельные действия в ситуациях неопределенности, которые могут встретиться учащимся в дальнейшей жизни, в других условиях. Способен ли педагог так ориентировать образовательный процесс, чтобы учесть и необходимость овладения учащимися базовыми знаниями и умениями и возможность их преобразования учащимися на основе уже собственного опыта?

Выше мы говорили о том, что занятия в системе ДОД большей частью моделируют реальные условия (шьем, вяжем, рисуем, танцуем и др. — в помещениях УДО, школы). Продолжая, можно добавить, что и в дополнительных общеобразовательных программах оценке дидактического потенциала организационных форм и методов обучения места уделяется крайне мало – идет простое перечисление используемых форм занятий, методов. А что именно может каждая форма обучения, какой у нее потенциал, почему именно она выбрана для освоения программы — из текста программы неясно. То же и с методами.

Редко когда в дополнительной общеобразовательной программе (чаще в разделе «Методическое обеспечение» или в приложениях к программе) расписаны методы, а еще реже — технологии обучения. Ожидаемые результаты могут быть прописаны достаточно подробно, а каким образом они будут достигнуты, непонятно.

При выборе форм и методов обучения в условиях компетентностной парадигмы образовательные результаты достигаются только в формах, которые максимально приближены к реальной жизни. Это значит, что учебный процесс должен быть максимально к ней приближен. Однако стоит отметить, что и сама «реальная жизнь» нуждается в конкретизации, определяется особенностями освоения учебной темы. Например, если это новое знание, новое умение, их освоение требует неоднократных повторений, значит, в качестве превалирующего метода будут выбраны упражнения. Если речь идет о применении знаний, значит, нужно значительно расширить круг предметной среды, в которых эти знания могут быть востребованы, оценены (например, больше состязательных форм обучения — конкурсов, спортивных игр, туристических походов и др.). Успешность, помимо всего прочего, еще будет способствовать и росту мотивации на эту самую успешность, на понимание того, как важно быть самым лучшим, а значит, самым компетентным.

Важнейшим условием реализации в дополнительном образовании детей компететностного подхода является его проектирование уже на стадии разработки дополнительной общеобразовательной программы — на уровне целей, результатов, отбора содержания. С одним важным замечанием — в виде индивидуального образовательного маршрута. Сделать компетентными всех — нельзя. Просто потому, что не все этого хотят. Значит, источником проектирования ИОМ должен стать запрос ребенка — «хочу добиться высоких результатов», «хочу быть лучшим». Если такой учащийся найден – можно приниматься за дело. Как отмечается в литературе, главный аспект компетентностного подхода — определение целей. Одним из способов постановки компетентностно-ориентированных целей является применение так называемых SMART-критериев [2].

Отбор содержания обучения для индивидуального образовательного маршрута должен строиться как на инварианте — обязательном модуле программы (то, что будут изучать все учащиеся группы), так и на вариативных, выбирает которые сам учащийся. Здесь условие только одно — этих модулей должно быть много — с тем, чтобы обеспечить данный выбор.

Одна из самых сложных проблем в проектировании и реализации компетентностного подхода в ДОД – оценка образовательных результатов. Компетентность формируется и развивается как продукт собственной активности личности, а значит, и оцениваться должна ею же. Именно поэтому педагогу дополнительного образования необходимо переориентироваться с парадигмы оценивания учащегося по модели «Что он узнал нового?», на модель самоконтроля ученика «Чему я научился?» и «Что я должен научиться делать?».

Таким образом, реализация компетентностного подхода в дополнительном образовании детей обладает неоспоримыми возможностями в силу приро-

ды самого дополнительного образования, вместе с тем ориентиром при его проектировании в дополнительной общеобразовательной программе должны служить такие атрибутивные признаки компетентности, как самостоятельность (на всех этапах обучения), адекватность (глубина знаний и умений, сформированность опыта), наличие ситуаций неопределенности (многовариантность форм и методов обучения), личностная направленность (индивидуализация образовательного маршрута).

Литература

1. Равен, Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст] / Д. Равен; пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.

2. Скворцова, Г. Компетентностный подход: правила постановки учебных целей [Текст] / Г. Скворцова // Первое сентября. — 2008. — № 4.

3. Ярмакеева, С. А., Сунгатуллина, Ф. Г., Компетентностный подход к проектированию дополнительных общеобразовательных программ: проблемы и решения.

Конференция 2
Развитие профессионального мастерства педагогических работников как условие формирования новых образовательных практик

С. С. Аверина[*]

АТТЕСТАЦИЯ ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

В очередной раз мы в ожидании изменений в процедуре аттестации педагогических работников на квалификационные категории. Какие изменения произойдут в учительской среде при введении новой модели аттестации и новых должностей: учитель, старший учитель и ведущий учитель, призванных обеспечить горизонтальный рост учителя, как будут складываться «взаимоотношения» центра оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов и центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников?

Педагогическое сообщество обеспокоено, о повышенном уровне тревожности свидетельствует и постоянное увеличение количества аттестующихся, которое всегда наблюдается накануне предполагаемых изменений в процедуре аттестации: так было в 2010, 2014 гг., это происходит и в 2018-19 гг. 50 % работающих сегодня в Пермском крае педагогических работников старше 46 лет, большинство из них неоднократно и по разным формам проходили процедуру аттестации.

Попробуем проследить некоторые тенденции в изменении процедуры аттестации, начиная с 1993 г., когда приказом Министерства образования Российской Федерации № 256 было утверждено Типовое положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных, учреждений и организаций образования Российской Федерации.

Одной из обозначенных целей было «обеспечение социальной защищенности работников в условиях рыночных отношений путем дифференциации оплаты их труда». Каждый педагог должен был принять решение: изъявить добровольное желание пройти аттестацию и получать доплату за квалификационную категорию или работать по разряду, установленному в зависимости от образования и стажа педагогической работы (стажа работы по специальности). Причем, категория давалась не более чем на 5 лет (конкретный срок определялся территориальными или ведомственными положениями). Это была маленькая революция в системе установления соответствия между качеством и оплатой труда педагога, ведь ранее на заработную плату в основном влияли стаж и уровень образования. Обратим внимание только на два принципиально новых момента, касающихся процедуры аттестации:

---

[*] **Аверина Светлана Сергеевна** — старший научный сотрудник отдела профессионального развития педагогов ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края»

– инициатором процесса аттестации выступает педагог,
– действие квалификационной категории имеет ограниченный срок.

Содержание и формы аттестации определялись субъектами Российской Федерации. В Пермском крае до 2010 г. практиковались различные формы аттестации: описание опыта работы, дидактической разработки, позднее — педагогического проекта, портфолио педагогического работника.

Наряду с заключением эксперта на выполненную работу на заседании аттестационной комиссии рассматривалась характеристика на педагога заверенная подписью руководителя образовательного учреждения.

Это, как минимум, означает, что аттестационной комиссии для принятия решения необходимо было ознакомиться с позицией образовательного учреждения и его руководства по отношению к аттестуемому.

Но в Положении о порядке аттестации, утвержденном приказом Министерства образования Российской Федерации от 26.06.2000 № 1908, подчеркивается, что основанием для проведения аттестации на квалификационную категорию является только заявление, предоставления иных документов не требуется. Требование аттестационной комиссии Пермского края представить характеристику образовательного учреждения можно рассматривать как мотивированное ходатайство об аттестации педагога. Ведь даже в письме «Об организации аттестации педагогических кадров» в Пермском крае в 2009-2010 гг. есть указание на то, что «помнить о сроках окончания действия квалификационной категории должен сам работник».

С 2011 г. (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 209 от 24.03.2010 г.) квалификационные категории присваиваются только аттестационной комиссией, формируемой органом исполнительной власти в субъекте Российской Федерации (в Пермском крае — Министерством образования), вторая квалификационная категория, которую можно было ранее получить в образовательном учреждении — упразднена.

Представление характеристики на аттестуемого педагога с 2011-2012 учебного года в Пермском крае не требуется. Таким образом, окончательно закрепляется личная ответственность педагога инициирующего процедуру аттестации, независимое от позиции образовательного учреждения определение соответствия профессионального уровня педагога требованиям квалификационной категории.

Основные «вехи» аттестации: заявление педагога — внешняя экспертиза (экспертное заключение) — решение аттестационной комиссии.

Ограничение срока действия квалификационной категории 5-летним периодом тоже не сразу было принято однозначно.

Процедуры аттестации, определяемые в соответствии с Положением субъектами РФ, в Пермском крае до 2010 гг., были вариативными. Так в 2009/10 гг. впервые аттестующиеся на высшую квалификационную категорию педагоги (при педагогическом стаже менее 15 лет) предоставляли на аттестационную комиссию характеристику от образовательного учреждения, заключение эксперта и приглашались на заседание аттестационной комиссии в сопровождении специалиста, курирующего вопросы аттестации или руково-

дителя образовательного учреждения. Если педагог аттестовался повторно или имел стаж более 15 лет, то на заседании аттестационной комиссии он мог не присутствовать. Самые большие льготы предусматривались для педагогов со стажем более 15 лет при повторной аттестации на высшую квалификационную категорию и наличии положительной характеристики и/или подтверждении победы в ПНПО, краевом конкурсе «Учитель года».

Молодые педагоги заведомо находились в более сложной ситуации, а «стажисты» могли фактически «подтверждать» действие квалификационной категории без представления в аттестационную комиссию результатов внешней экспертизы.

После вступления в действие Приказа Министерства образования и науки РФ от 24 марта 2010 года № 209 в Пермском крае принята единая процедура аттестации для всех педагогических работников. Льготы, упрощение процедуры аттестации при ее повторном прохождении были отменены.

Исключением вплоть до 2014 г. были педагоги предпенсионного возраста, которые имели возможность продлить действие квалификационной категории на срок до 2-х лет (до наступления пенсионного возраста).

Таким образом, мы наблюдаем, что в течение более 25 лет изменения в процедуре аттестации направлены на увеличение личной ответственности педагога, независимости экспертизы его деятельности, периодичности каждые пять лет, равные возможности для педагогов независимо от стажа работы и «предыдущих» заслуг.

Принимающиеся в последние годы в России и, соответственно, Пермском крае меры способствуют привлечению молодых педагогов к аттестации на первую и высшую квалификационные категории. Ниже приведены данные по количеству заявлений, поданных педагогами со стажем до 7 лет включительно на первую квалификационную категорию.

Подано заявлений (% от общего количества)

Учебный год	Первая категория
2014/15 уч. год	14 %
2015/16 уч. год	18 %
2016/17 уч. год	25 %
2017/18 уч. год	29 %
2018/19 уч. год	31 %

Всегда были педагоги, которые не хотели проходить аттестацию на квалификационную категорию, они могли в течение всего периода работы избегать внешней оценки на соответствие профессионального уровня требованиям к занимаемой должности, а после 20 лет работы автоматически получить 12 разряд, соответствующий по оплате второй квалификационной категории. Поэтому новость о том, что с 2011 г. каждый педагог, не имеющий квалификационную категорию, будет обязан каждые 5 лет проходить аттестацию на соответствие занимаемой должности, была поистине шоковой. Против введения обязательной аттестации активно выступали педагоги, считая, что аттестация ставит под сомнение диплом о высшем педагогическом образовании, но, в конечном итоге, была признана законность обязательной аттестации (Федераль-

ный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ). В настоящее время необходимость и справедливость регулярного прохождения аттестации для всех педагогических работников сомнению, критике не подвергается.

В Пермском крае с 2011 по 2013 гг. был успешный опыт проведения на региональном уровне компьютерного тестирования в пунктах проведения письменных квалификационных испытаний, утвержденных приказом Министерства образования науки Пермского края для всех педагогов, аттестующихся на соответствие занимаемой должности. В настоящее время педагоги, аттестующиеся на квалификационные категории (первую или высшую) размещают на сайте портфолио материалы в электронном виде, подтверждающие результативность их деятельности; экспертизу материалов осуществляют эксперты, состав которых ежегодно утверждается приказом Министерства образования и науки Пермского края.

Дистанционная форма размещения и экспертизы аттестационных материалов призвана экономить время педагогов, но, по отзывам педагогов, подготовка необходимых подтверждающих документов, анализ результативности своей работы занимают слишком много времени, несмотря на то, что материалы на сайте можно размещать в течение всего межаттестационного периода (5 лет).

Однако следует отметить наличие мнения педагогов и экспертов о необходимости совершенствования критериев оценки в рамках текущей формы аттестации на квалификационные категории. Учителям, которые уже прошли школу ЕГЭ, ОГЭ, ВПР со своими учениками, как воздух необходимы единые, прозрачные, измеримые, объективные критерии оценивания их деятельности. Поэтому наряду с неприятием модели аттестации, включающей, в частности, единые федеральные оценочные материалы (ЕФОМ), существует назревшая потребность в изменении, дальнейшем совершенствовании процедуры аттестации педагогических работников.

Представляется необходимым сместить акцент в информировании педагогов с разъяснения процедуры аттестации на содержание оценочных материалов, учитель сможет принять новую модель аттестации, если будет уверен в объективности и справедливости оценки его труда.

Задачи стимулирования профессионального развития, выявления потребностей в повышении квалификации, наряду с дифференцированной оплатой труда были поставлены и в Приказе Минобрнауки России от 07.04.2014 № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность». Но только новая модель аттестации дает реальную возможность проверить и продемонстрировать владение предметными, методическими, психолого-педагогическими, коммуникативными компетенциями, получить конкретную информацию, какие темы, умения, компетенции недостаточны, и даже получить рекомендации для дальнейшего повышения квалификации.

Большой интерес не только у молодых педагогов вызывает предложенная НСУР горизонтальная система учительского роста. Однако существуют опасения появления конкуренции, расслоения в учительской среде, и даже опасения

снижения зарплаты учителя с появлением новых должностей. Именно в этом направлении следует усилить информационную, разъяснительную работу среди педагогов и руководителей образовательных организаций.

По данным на 1 июня 2018 г. в Пермском крае аттестованы на квалификационные категории (первую и высшую) 52% педагогических работников. Количество педагогов, которые впервые подают заявления на первую квалификационную категорию в 2018-2019 гг. составляет 75% , на высшую категорию (при действующей первой) – 56%, что подтверждает заинтересованность педагогов в профессиональном росте и внешней оценке результатов своего труда.

Безусловно, нас ждут изменения. Хочется надеяться, что постепенность введения новой модели аттестации, учет мнения педагогической общественности, глубокая проработка организационных и финансовых механизмов создадут благоприятные условия для массового охвата педагогов национальной системой учительского роста.

Литература

1. Доработанная модель аттестации учителей на основе использования ЕФОМ в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и с учетом мнения выпускников общеобразовательных организаций. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://обсуждение.ефом.рф/view/index.html?page=1.

2. Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.04.2014 г. № 276.

3. Порядок аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 24.03.2010 г. № 209.

4. Положение о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений, утверждённое приказом Министерства образования Российской Федерации от 26.06.2000 г. № 1908.

5. Типовое положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования Российской Федерации, утверждённое приказом Министерства образования Российской Федерации от 17.06.1993 г. № 256.

6. Об аттестации педагогических работников Пермского края, приказ Министерства образования и науки Пермского края от 21 мая 2015 года N СЭД-26-01-04-399 (с изменениями и дополнениями на 15.11.2016 г.).

7. Письмо Министерства образования Пермского края от 28.09.2009 № СЭД-26-01-21-651. «О порядке аттестации в 2009-2010 учебном году»,

*Е. А. Артамонова, Д. Р. Чулакова**

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ И КАРЬЕРНЫЙ РОСТ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

Аннотация. Проблема развития профессионального и карьерного роста относится к различным областям деятельности личности, в том числе к педагогической. В этой связи статья посвящена актуальной теме, раскрывающей проблемное поле развития профессионального и карьерного роста педагога. Основное содержание статьи базируется на характеристике вариантов развития профессионального и карьерного роста педагога. Описываются варианты и возможности для получения результативности личностного и профессионального роста.

Ключевые слова: инновационные технологии, искусство, карьерный рост, карьерная самоидентификация, педагог, профессиональный рост, повышение квалификации, хореография.

Множество хореографических творений рождается под воздействием танца. Один из древнейших писателей говорил: «Танцы родились в то время, когда создавался весь мир. Они появились вместе с Амуром, одним из древнейших богов». Более того — все движения в древности назывались не иначе как танцами. Древние греки стремились к тому, чтобы каждое танцевальное движение выражало какую-то мысль, действие, поступок. Они не рассматривали его как беспорядочное чередование ритмических движений и красивых поз.

Средствами танцевального искусства прививается любовь ко всему красивому, утонченному. Именно такая цель стоит перед педагогами хореографических отделений школ искусств и хореографических студий, поскольку эстетическое воспитание нужно начинать в раннем возрасте. Преподавателям хореографии всегда стоит помнить, что танец как художественное действие не может быть бессмысленным, потому что он, как и все виды искусства, способствует изучению действительности, помогает формированию мировоззрения [1].

Успешная профессиональная деятельность является неотъемлемой частью повседневной жизни любого человека, ее совершенствование несомненной и актуальной во все времена. Для педагога также является немаловажным профессиональный рост и становление личности, достигаемое постоянным развитием, упорным трудом. Профессиональный и карьерный рост необходим любому человеку, ведь он дает ощущение стабильности, уверенности в своем будущем, а самое главное — не позволяет «сгореть» на работе.

Для тех, кто работает в искусстве, это особенно ценно, поскольку совершенствование педагога, его работа над собой чувствуется его подопечными и положительно влияет на их трудоспособность и развитие.

---

* **Артамонова Елизавета Александровна** — педагог дополнительного образования МБОУ ДО « Центр Детского творчества « Азино» Советского района г. Казани.

Чулакова Диана Радиковна — педагог дополнительного образования МБОУ ДО « Центр детского творчества «Азино» Советского района г. Казани.

Карьерный рост сопровождается ощущением профессиональной самостоятельности, самоорганизованности и неисчерпаемости занимаемой должности. Образцом карьеры может служить усвоение нетипичных для педагогов компетенций. Разные люди имеют различные потребности и ценностные установки в целом, так и касательно вопроса развития карьеры. Именно основываясь на этих особенностях, собственном отношении к карьере и профессиональному росту каждый педагог выстраивает свой карьерный путь, определяет свое карьерное движение.

Таким образом, профессиональную карьеру педагога следует определить как осознанное отношение к собственному профессиональному движению и конкурентоспособности, связанное с постоянной самоактуализацией, рефлексией, степенью мотивации и удовлетворенностью трудом, характеризующее степень развития профессиональной компетентности, квалификационных возможностей и личностных качеств, и определяющее повышение статуса в социально-образовательной сфере.

Для любого роста нужна хорошая основа. В первую очередь, это опыт великих учителей и педагогов прошлого. Бытует такое мнение, что учебники и приемы прошлых лет, столетий, малоэффективны в современное время, по-моему мнению, это не совсем правильно. Нередко идеи прошедших лет получают переосмысление и «второе дыхание». Несмотря на то, что многие работы педагогов читались еще во время обучения в образовательных учреждениях, полезно их перечитать и посмотреть на них с высоты своего педагогического опыта.

Важно не только периодически обновлять свои теоретические и практические знания, но и использовать инновационные технологии в преподавании. На занятиях по хореографии могут активно применяться многие современные образовательные технологии, но каждая из них получает особое преломление в соответствие со спецификой работы в хореографическом коллективе. Комплексное использование данных технологий позволяет обеспечить гармоничное развитие личности обучающихся, улучшить процесс их самостоятельной творческой деятельности, сделать исполнение хореографических номеров более качественным, и в целом, повысить качество хореографического обучения.

Использование презентаций, онлайн-экскурсий, аудио- и видеозаписей повысит интерес к занятиям. Умение обращаться с гаджетами, а также осведомленность в сфере новинок информационных и компьютерных технологий, значимые в наше время качества педагога, которые также вызывают уважения у учеников.

Нужно отметить и повышение квалификации педагогов. Это лучший вариант для тех, кто желает качественных изменений и обновления своих знаний и навыков. Это могут быть и курсы в образовательных учреждениях или как сейчас модно и используется повсеместно — мастер-классы и лектории, которые проводятся признанными «медийными» педагогами.

Еще один удобный и востребованный источник знаний — веб-семинары и дистанционные курсы. Они проходят в онлайн-режиме, а учиться можно не выходя из дома.

Не стоит останавливаться на одной дисциплине. Кроме погружения в свою профессию и наработки опыта, не лишним будет изучение еще одного учебного предмета. При желании можно даже записаться на курсы актерского мастерства или вокала. Контроль над своими жестами, мимикой и голосом немаловажны в педагогической деятельности, хотя многие об этом забывают. Ко всему прочему, наличие двух специальностей дарит убежденность в своих способностях, повышает самооценку и расширяет перспективы.

Различные издания и сайты, посвященные образованию, — настоящая находка для преподавателей хореографии, так как на них публикуются статьи об инновационных идеях и технологиях. Профессионалы делятся рабочими программами, методическими пособиями, презентациями, демонстрируют свои наработки .

Кроме того, всё чаще педагоги создают свои собственные сайты, создают страницы в социальных сетях — это может быть и тематический паблик, и блог или портфолио. Ведение веб-сайта, наполнение его контентом, поддержка заинтересованности аудитории требуют много времени, усилий и владения большим объемом информации.

Замкнутость в одном круге общения препятствует обогащению новыми, иногда необычными и нестандартными, идеями. Поэтому для профессионального и личного карьерного роста нужно воспользоваться обменом опыта с коллегами.

Обсуждать события из педагогической и творческой жизни, интересные идеи и проекты можно в интернет-сообществах. Общение с большим количеством людей, коллективное обсуждение неоднозначных вопросов развивает коммуникативные навыки, позволяет научиться новому быстрее и видеть проблему под разными углами.

Посещение конференций также сыграет немаловажную роль в профессиональном росте педагога. Посещение местных региональных, всероссийских или даже международных — это источник драгоценного опыта.

Таким образом, обращая внимание на проблему развития профессионального и карьерного роста педагога необходимо четко определиться с вариантами ее решения, изучить основные подходы к ее пониманию и найти подходящие методы. В качестве рекомендации и перспектив дальнейшего исследования следует отметить вектор, предопределяющий непрерывное образование педагога, которое обладает всеми возможностями для развития профессиональной компетентности и, вместе с тем, карьерного роста[2, С.71]. И, не стоит забывать, что главный смысл системы профессионального роста в том, чтобы дать педагогу возможность карьерной самоидентификации. Но самое главное в профессии педагога –постоянно развиваться и учиться самому.

Литература

1. Брунь, Е. А. Современные образовательные технологии и методики, используемые при обучении детей хореографии [Электронный ресурс] / Е. А. Брунь. — Режим доступа: http://cdt.goruno-dubna.ru/wp-content/uploads/2015/09/Brun_Sovremennye_o... (дата обращения: 15.10.2017).

2. Милованов, К. Ю. Проблемные аспекты развития профессиональной карьеры педагога новейшего времени в контексте креативного образования [Текст] / К. Ю. Милованов // Ценности и смыслы. — №3 (31). — 2014. — С. 71-76.

А. Т. Асхадуллина, Г. Р. Яхина, Р. Ф. Хусаенова, А. Ю. Прудникова, А. Р. Исхакова*

РАЗВИТИЕ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЯВЛЕНИЕ И ПРЕОДОЛЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ДЕФИЦИТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На сегодняшний день, вопрос педагогических кадров как главного ресурса достижения качества образования является злободневным [2]. Чтобы обладать набором ключевых компетентностей, отвечать запросам социума, чувствовать себя социально защищенным в новых экономических условиях каждому педагогу дополнительного образования необходимо уточнить представления о собственной профессиональной деятельности, осуществить очередной шаг в освоении способов профессионального саморазвития.

Кадровый потенциал — это мера способностей и возможностей работников реализации своих знаний и навыков для обеспечения жизнеспособности и развития организации [3]. Интеграция личностных свойств человека, общей работоспособности, профессионально-квалификационных знаний, опыта, творческих склонностей, способностей и ориентации личности составляют основу кадрового потенциала. На наш взгляд, баланс всех этих элементов позволяет работнику показывать высокие показатели эффективности труда, но и развивать свой потенциал.

В традиционном понимание формирование кадров зафиксировано в стандарте организаций воспроизводства кадров и заключается в подготовке и выдвижении кадрового резерва. В нашем центре детского творчества «Азино» современный подход от существующей практики заключается в ротации кадров — обязательной и естественной процедуре обновления кадров через резервы, что способствует стабильному кадровому обеспечению.

---

* **Асхадуллина Альфрида Тимербаевна** — заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБУ ДО «Центр детского творчества «Азино» Советского района г. Казани

Яхина Гульзира Рафаильевна — педагог-организатор МБУ ДО «Центр детского творчества «Азино» Советского района г. Казани

Хусаенова Разиля Фаизовна — заведующий методическим отделом МБУ ДО «Центр детского творчества «Азино» Советского района г. Казани

Прудникова Анжела Юрьевна — заведующая библиотекой МБУ ДО «Центр детского творчества «Азино» Советского района г. Казани

Исхакова Алия Рафиковна — методист МБУ ДО «Центр детского творчества «Азино» Советского района г. Казани

Личностные возможности должны быть отражены в потенциале педагогов дополнительного образования центра, которые можно было бы использовать в меняющихся производственных ситуациях. Поэтому, мы считаем, что личностные возможности — это потенциал организации, который возможно взрастить, воспроизвести и задействовать в соответствии с выдвигаемыми требованиями какой-либо практики.

Особое значение для всесторонней модернизации данной системы дополнительного образования имеет принятие оснований планируемых изменений в системе дополнительного образования, а также их понимание и поддержка педагогическим и управленческим корпусом. Главная роль здесь заключается в том, что широкая информированность об инновациях в области образования, обеспечения содержания дополнительного образования в конкретных планах реализации изменений на местах.

Кадровая политика, которая представляет собой систему теоретических взглядов, идей, требований, принципов, определяющих основные направления работы с персоналом, в различных ее формах и методах является составной частью программы развития учреждения дополнительного образования в Центре детского творчества «Азино». Основываясь на актуальные нормативно-правовые документы, руководитель нашего учреждения разрабатывает стратегию развития кадрового потенциала центра дополнительного образования и механизмы действий по повышению профессиональной компетентности педагогических работников.

Применение и использование разнообразных форм методической работы в Центре детского творчества «Азино» должны способствовать самореализации педагога дополнительного образования как личности, повышению уровня квалификации и профессионализма педагогических и руководящих работников; работа по удовлетворению потребностей образовательного учреждения в высококвалифицированных и творческих кадрах; повышение престижа педагогической профессии. В результате данных мероприятий предполагается качественное изменение организации методической работы.

Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов дополнительного образования представляет собой важный и эффективный способ управления кадрами организации, но помимо этого действия руководителя этой же организации направляются на развитие кадрового состава, а также исполнение поставленных целей и задач.

Основные положения управления персоналом, применение которых позволяет осуществить эффективное управление учреждением дополнительного образования и достигать результатов с минимальными затратами ресурсов (табл.).

Таблица

Основные положения управления персоналом

дисциплинированность	соблюдение правил внутреннего распорядка всеми сотрудниками
коллегиальность	аппарат администрации прорабатывает наиболее

	важные решения вместе, и эти решения всегда должны быть направлены на благо детей и сотрудников учреждения
справедливое вознаграждение	премирование и иные стимулирующие выплаты сотрудниками по результатам их работы
ротация	взаимозаменяемость сотрудников для возможности бесперебойного эффективного функционирования учреждения
корпоративность	наличие общих интересов у сотрудников в достижении общей цели учреждения
социально-экономическая эффективность	партнерство и единение администрации и персонала в достижении общей цели

Существующая действующая система переподготовки и повышения квалификации кадров, а также функционирующие образовательные системы при анализе выявляет существенные противоречия в процессе развития:

— теоретические разработки имеют высокий уровень в области культурологического подходов, их приложения в сфере управления развитием человеческим потенциалом образования недостаточны;

— осознанность происходящего в области образовательной политики на объективно низком уровне;

— усложнение решаемых объективных образовательных задач на уровне образовательной системы;

— между возрастающими потребностями каждого педагога в индивидуализации своего жизненного пути, профессиональной и карьерной траектории.

Поэтому очень важно заниматься поиском новых механизмов развития потенциала сотрудников центра, наращивать ресурсную базу, обновлять структуру и инфраструктуру организации, а главное — не допускать возникновения конфликтных ситуаций между работниками образовательной деятельности.

Своевременно развивать кадровый потенциал организации — это комплексная задача управления персоналом и влечет за собой прямые вложения в работников центра, направленные на повышение их конкурентоспособности, и, как следствие, и конкурентоспособности организации. Осуществляя данный процесс, организация должна ответить для себя на ряд вопросов: как определить свои трудовые возможности и оценить их, как управлять своим трудовым потенциалом, заинтересовать персонал в развитии и наращивать кадровый потенциал.

Программы профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов системы получат широкое распространение с участием организаций — производители оборудования. Сфера дополнительного образования детей будет охватывать программы повышения квалификации и переподготовки для организации новых управленческих и экономических механизмов.

Для эффективного развития кадрового потенциала в Центре детского творчества «Азино» необходимо не только сформировать требования к кадрам, но и понимать объективную картину положения в организации, а именно:

структуру и условия деятельности (рабочее время, нагрузка, заработная плата (размер и порядок формирования), мотивацию профессиональной деятельности, развития, карьеры, участия в принятии решений, отношения с заинтересованными сторонами (руководством, воспитанниками, родителями), профессиональную коммуникацию, установки, взаимодействие с обучающимися, удовлетворенность результатами профессиональной деятельности.

Подобная ситуация являет необходимым условием реализации эффективной работы с кадрами, наличие оптимальных удовлетворительных решений в вопросах регламентации деятельности сотрудников, достойного уровня оплаты труда, гарантий и льгот, и выстраивания профессионального развития карьеры.

Кадровый потенциал предполагает развитие не только имеющихся кадров и их компетенций, но и формирование нового поколение и привитие им необходимых профессиональных навыков, поэтому работа с ним должна обязательно включать анализ, деловую оценку, образование, мониторинг, потенциал.

Профессиональные стандарты РТ для педагогов дополнительного образования [4] (ПС «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», «Специалист в сфере воспитания», «Педагог-психолог» и др.) постоянно обновляются и вводятся новые. Но полноценная реализация профессионального стандарта пока невозможна, поскольку проведенный анализ показывает, что, с одной стороны, профессиональный стандарт не получил однозначного признания, с другой стороны, проявляющийся разрыв между стандартом и существующей системой подготовки и повышения квалификации, процедурами аттестации работников.

В этой связи, стоит также отметить, что всегда чрезвычайно важной задачей, как перед кадровой службой, так и перед руководителем, остается управление карьерой. Особенностью здесь является пересечение интересов руководителя и сотрудника. Карьерный рост в ЦДТ «Азино» — это развитие, которое помогает раскрыть способности и наилучшим образом применить их в работе, так как целью продвижения является согласование интересов как сотрудника, так и направлений развитий организации.

Стоит отметить, что важной составляющей частью в работе по модернизации системы — это понимание сотрудниками и управляющим корпусом планируемых изменений, их принятие и поддержка в системе дополнительного образования [1].

Повышение квалификации педагогов сферы дополнительного образования будет представлена в виде диверсифицированной системы, а значит дает возможность расширить персональной выбор педагогов, стимулировать предложения новых, качественных программ. Программы такой системы по переподготовке и повышению квалификации педагогов дополнительного образования, охватывающие новые управленческие и экономические механизмы, получат широкое распространение.

Таким образом, алгоритм деятельности руководителя образовательной организации по внедрению профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» осуществит выполнение реализации главной задачи — развитие профессионального мастерства педагогических

кадров образовательной организации, обеспечивающих качество реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ.

Литература

1. Кудрина, М. В. Управление интеллектуальным потенциалом компании как элемент корпоративного управления [Текст] / М. В. Кудрина // Государственное управление. Электронный вестник. Выпуск № 22. — Март 2010.

2. Кутукова, М. А., Галимова, Н. А., Терехова, О. В. Формирование кадрового потенциала в образовательных организациях общего среднего образования [Текст] / М. А. Кутукова, Н. А. Галимова, О. В. Терехова // Молодой ученый. — 2016. — №3. — С. 964-966.

3. Фадеева, И. М., Ватолкина, Н. Ш. Программы развития кадрового потенциала исследовательских университетов России: опыт анализа [Текст] / И. М. Фадеева, Н. Ш. Ватолкина // Университетское управление. — 2011. — № 4.

4. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://classinform.ru/profstandarty/01.003-pedagog-dopolnitelnogo-obrazovaniia-detei-i-vzroslykh.html.

О. А. Беляева*

МОТИВАЦИОННЫЕ ДОМИНАНТЫ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

Инновационные процессы в системе образования, происходящие в течение последних лет, привели к необходимости серьезной переоценки уровня психолого-педагогической компетентности современных педагогов. Пристальное внимание в данном отношении обращается в том числе на уровень готовности учителя решать целый комплекс диагностических задач, ориентированных на все категории обучающихся. Согласно действующему профессиональному стандарту учителя [6], готовность к осуществлению диагностического подхода в профессиональной деятельности представляется ключевой компетенцией современного педагога; содержательно ее элементы включены во все трудовые функции учителя: «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность».

Однако, опыт многолетнего психологического сопровождения практики работы педагогических коллективов позволяет нам констатировать неоднозначное отношение учителей к такой работе, расцениваемой большим количеством педагогов как неоправданная дополнительная нагрузка [1]. В связи со сложившейся ситуацией возникает проблема выявления новых подходов

* **Беляева Ольга Алексеевна** — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

к формированию и развитию в системе непрерывного педагогического образования такого аспекта как «диагностической культура учителя».

В своей работе мы опираемся на подходы отечественных исследователей, рассматривающих в своих работах вопросы, связанные с различными параметрами психодиагностической культуры педагогов. О. В. Еремкина [4] определяет стержнем этого интегративного и многомерного психологического образования ценностно-смысловые характеристики личности учителя, который задает вектор направленности его профессиональной деятельности на осуществление психодиагностического сопровождения жизни ребенка, безопасность и оптимизацию его развития. О. И. Дорофеева [3] описывает диагностическую компетентность педагога в качестве интегрирующей составляющей профессиональной компетентности, а С. Н. Костромина [6] рассматривает психодиагностическую деятельность еще и как возможность бесконечного совершенствования самого специалиста в сфере образования. Ю. С. Бондаренко [2] выделяет ключевую, на наш взгляд, закономерность: сформированная на высоком уровне диагностическая культура становится для учителя средством решения задач в повседневной профессиональной деятельности, залогом диверсификации подходов в профессии и стремления к продолжению образования.

Целью нашего исследования, в котором приняли участие 198 педагогов различных предметных областей (из них — 113 молодых специалистов со стажем профессиональной деятельности от 2 до 5 лет), стал анализ уровня и особенностей мотивации учителей к реализации диагностических задач в образовательной практике.

В качестве методов работы были использованы: анкетирование педагогов по средствам методик О. И. Дорофеевой «Анализ мотивационных доминант диагностической деятельности педагогов» и «Факторы, влияющие на развитие диагностической деятельности педагогов» [3], наблюдение, беседы, обобщение результатов работы фокус-групп с учителями-предметниками и педагогами-психологами.

Избранные методы были направлены на создание условий для рефлексии учителями собственной профессиональной деятельности, определение особенностей ее организации, личностных позиций в отношении решения диагностических задач, возможных путей самообразования и саморазвития.

Согласно полученным данным, мы не можем говорить о категорическом отрицании педагогами диагностических задач в своей работе: по всей совокупности полученных результатов нет учителей с низкой мотивацией диагностической деятельности; при этом в группе молодых специалистов 78 % характеризуются высоким уровнем сформированности данных мотивов и 22 % — средним, а среди более опытных педагогов 64 % — высоким и 36 % — средним.

Для обеих групп в основе диагностической работы лежат внутренние мотивы (значимость преобладания внутренних мотивов над внешними доказана статистически: для педагогов с большим стажем t Стьюдента = 3,4, для молодых специалистов t эмп = 4,5 при $p \leq 0{,}01$); ведущими среди внутренних мотивов являются такие как «стремление оказать помощь ребенку» и «потребность в профессиональном развитии», среди внешних — «прохождение аттестации» (См. таб.).

Таблица

Мотивация диагностической деятельности педагогов

Мотивы диагностической деятельности	**Молодые специалисты**	**Педагоги с большим стажем работы**
Стремление к творческому росту	2,43	2,5
Прохождение аттестации	2,46	2,17
Проведение самоанализа по требованию администрации	2,07	2,08
Стремление оказать своевременную помощь ученику	2,82	2,82
Возможность для активного участия в инновационной деятельности	2,14	2,08
Стремление к получению материального вознаграждения	2,18	1,81
Потребность в профессиональном развитии	2,68	2,47
Поддержка коллегами диагностической деятельности	2,14	1,83
Интерес к диагностической деятельности	2,14	1,96
Возможность влияния на педагогический процесс	2,17	2,35
Внутренние мотивы	**12,2**	**11,83**
Внешние мотивы	**11,03**	**10,25**

Отметим, что доминанта группы внутренних мотивов может быть расценена как позитивный момент в развитии диагностической компетентности учителей, поскольку именно внутренняя мотивация определяет проявление субъектом деятельности самостоятельности, инициативы и творческой активности.

В связи с тем, что нагрузка в решении педагогами диагностических задач в образовательной практике нарастает, возникают вопросы о способах поддержки учителей в этом направлении, и, соответственно, нами была поставлена задача оценки комплекса факторов, стимулирующих данную работу или препятствующих ей.

Самым серьезным препятствием для расширения диагностической деятельности обе группы педагогов считают «недостаток времени»; кроме того, молодые специалисты испытывают затруднения из-за отсутствия «системы работы педагогического коллектива в данном направлении», а педагоги с большим стажем признаются в отсутствии «интереса к диагностической деятельности» и минимальной «поддержки со стороны администрации».

Более значимыми для активизации диагностической работы обеими группами признается совокупность стимулирующих воздействий. Однако, отмечены существенные различия в двух группах опрошенных, которые статистически доказаны:

– для молодых специалистов ведущими стимулами являются «собственный интерес к процессу и результатам диагностической деятельности» и «собственное желание перемен, стремление к новому»;

– значимым фактором в деятельности молодых педагогов выступают пример и влияние коллег, поддержка руководителя, возможность получения признания в коллективе и в целом атмосфера сотрудничества;

– для педагогов с большим стажем работы — «потребность в самосовершенствовании».

Таким образом, исходя из сложившейся ситуации, формирование диагностической культуры специалистов сферы образования может расцениваться как задача, важная для всех категорий учителей, независимо от стажа профессиональной деятельности, но при этом различные группы педагогов требуют специфичного подхода в данном отношении. Работа с молодыми специалистами в аспекте развития диагностической компетентности с большой долей вероятности может быть ориентирована на поддержание их самостоятельности, предоставление возможностей для публичной презентации собственных результатов деятельности; важным стимулом может оказаться привлечение молодежи к инновационным проектам, особенно к этапам, связанным с первичной диагностикой актуальной ситуации и завершающей оценкой эффективности работы. Сопровождение педагогов с большим стажем работы потребует более серьезной проработки и поиска значимых способов стимулирования их профессионального саморазвития.

В целом формирование и развитие диагностической культуры как многомерной интегративной характеристики личности учителя требует серьезной внутренней критической переоценки смыслов профессиональной деятельности, требуется большая работа по повышению квалификации, методическому и психологическому сопровождению профессионального развития учителя.

Реализация такой деятельности возможна лишь при планомерном включении её в систему профессионального подготовки и переподготовки педагогических кадров, при координации усилий всех заинтересованных специалистов (педагогов, психологов, административных работников, сотрудников методических служб и аттестационных комиссий и др.).

Литература

1. Беляева, О. А. Специфика психодиагностической культуры современных педагогов [Текст] / О. А. Беляева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. — Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. — Вып. 57. — Ч. 9. — С. 291–297.

2. Бондаренко, Ю. С. Понятие и проблемы формирования психодиагностической компетентности будущих педагогов [Текст] / Ю. С. Бондаренко // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — 2012. — № 11. — С.95–105.

3. Дорофеева, О. И. Формирование диагностической компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования [Текст]: монография / О. И Дорофеева. — Вологда: Издат. центр ВИРО, 2013. — 164 с.

4. Еремкина, О. В. Формирование психодиагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования [Текст] / О. В. Еремкина; Изд. дом Рос. акад. образования ; Моск. психол.соц. ин-т. — М., 2006. — 332 с.
5. Костромина, С. Н. Психология диагностической деятельности в образовании [Текст] / С. Н. Костромина. — СПб: Наука, 2007. — 487 с.
6. Профстандарт педагога РФ. [Электронный ресурс]. — Режим лоступа: https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129. (дата обращения: 23.03.2019).

О. А. Беляева, И. В. Серафимович*

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОРКШОПА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ ШКОЛЬНИКОВ**

В контексте современных требований, предъявляемых к системе образования, критериями эффективности работы учителя становится достижение обучающимися комплекса образовательных результатов, которые включают в себя и предметные, и метапредметные, и личностные [6]. Педагогическое сопровождение формирования всех трех групп результатов закреплено в описании трудовых действий в профессиональном стандарте учителя [7]. При этом опыт собственной практической деятельности позволяет нам констатировать ряд сложностей, испытываемых педагогами при работе с совокупностью личностных результатов обучающихся: трудности диагностики и оценки эффективности данной работы, невозможность получения результатов в направлении личностного развития школьников «здесь и сейчас», их значительная временная отсроченность, затрудняющая процесс мотивации педагогов к решению вопросов в указанном направлении. Кроме того, прослеживается четко сформированный в сознании родительской общественности приоритет образовательного запроса к школе, низкий уровень осознания важности задач личностного развития. В силу вышеуказанных причин нормативные требования, не обеспеченные соответствующим методическим инструментарием, воспринимаются педагогами как декларативные, а пути их реализации рассматриваются не системно, в ситуативном ключе, исходя из субъективного видения складывающейся ситуации учителями и администрацией школы.

* **Беляева Ольга Алексеевна** — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
Серафимович Мрина Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, проректор ГАЦУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»
** Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 19-013-00102а)

Принимая во внимание тот факт, что качество образовательной деятельности в современных условиях во-многом зависит от уровня психологической готовности педагога к изменению собственной профессиональной позиции, уровня мышления, способов деятельности, а также от его стремления к саморазвитию [1, 3, 5, 9], считаем, что преодоление сложившихся противоречий между требованиями, обозначенными стандартами и реальной ситуацией в образовательной практике, возможно только по средствам построения системы работы по повышению психологической готовности и развитию профессионального педагогического мышления работников сферы образования. С нашей точки зрения, именно подобная работа с педагогами способна обеспечить фундаментальные основания и комплексный подход к созданию в образовательном учреждении условий для формирования и развития личности школьника.

Необходимо отметить, что высокий уровень готовности к деятельности характеризуется достаточной степенью объективности оценки субъектом собственного профессионального и в целом личностного потенциала, развитой способностью анализировать существующие проблемы, самостоятельностью в действиях и принятием ответственности за совершаемые выборы, стремлением отстаивать свою позицию и не поддаваться чужому мнению [2].

При этом, высокий надситуативный уровень профессионального мышления определяет не только более широкий контекст восприятия проблемных ситуаций и соответственно более глубокое понимание сути происходящих изменений с собой и другим субъектом или субъектами проблемной ситуации, но и принятие позиции «на равных», направленность на конструктивное решение проблемных ситуаций, совладание с собственными деструктивными эмоциями. Исследования показывают, что использование «размышления о своем мышлении» улучшает академические показатели успеваемости субъектов учебной деятельности (и обучающихся, и обучаемых): при обучении метакогнитивному осознанию обучающихся принципиально меняется стратегия учителя, он становится равным участником процесса обучения [4,5].

Учитывая идеи непрерывного образования и понимая важность организационно-методических условий для развития метакогнитивных составляющих профессионального педагогического мышления и повышения психологической готовности к деятельности в новых условиях, как основная технология в работе с педагогами нами был выбран формат воркшопа, максимально ориентированного на совместную проработку участниками значимых проблем (идей), обмен опытом, формирование новых компетенций. Действенным средством воркшопа расцениваем возможность демонстрации широкого спектра методов активного обучения, когда педагоги, выступая субъектами обучения, могут осознать действие психологических законов, закономерностей, механизмов и техник построения образовательного процесса с опорой на интерактивное взаимодействие. Совместная деятельность участников становится способом принятия конкретных решений, причем, важным является не столько даже само решение, сколько процесс его выработки. Технология воркшопа нацелена на получение динамических знаний, активно добываемых и присваиваемых участниками в процессе взаимодействия друг с другом и с ведущим. С нашей точки зрения,

подобный подход вполне соотносим с работой в контексте развития метакогнитивных способностей участников деятельности, формирования их надситуативного мышления.

Понимая сложность поставленных задач и достаточное количество организационных проблем, мы сочли необходимым организовывать не единичные семинары, а разработать и провести цикл встреч (набор семинаров на учебный год), которые были осуществлены в рамках различных муниципальных мероприятий и имели одну стержневую идею.

При разработке цикла встреч (воркшопов) решался комплекс задач:

– формирование установки на принятие инновационной деятельности в образовательном учреждении как профессиональной педагогической ценности и развитие интереса к экспериментированию в применении инновационных методов и технологий обучения;

– актуализация внутренней мотивации на развитие самоэффективности педагога-предметника, классного руководителя;

– повышение уровня осознания собственных ресурсов (актуальных и потенциальных) и расширение индивидуального аналитического, оценочного и рефлексивного опыта педагогов;

– развитие отдельных компонентов готовности к психолого-педагогическому сопровождению процесса формирования и развития личности школьника;

Ключевыми ориентирами, определявшими содержание и структуру занятий, выступили следующие позиции: создание условий для принятия участниками важности инновационной деятельности и мотивации к развитию и саморазвитию педагогов; анализ трудностей, проблемных ситуаций в вопросах сопровождения процесса формирования и развития личностных результатов школьников (диагностика и рефлексия профессиональной позиции через создание проблемных ситуаций); получение педагогами опыта выявления проблемных ситуаций и совместного поиска способов их разрешения с учетом реального положения в образовательных учреждениях; развитие способов компетентного поведения в области построения учебного и воспитательного процесса, направленного на создание условий для формирования и развития личностных результатов школьников; прогностическая отработка проектируемых моделей дальнейшей педагогической практики, направленной на создание условий для формирования и развития личностных результатов школьников; рефлексия динамических изменений в представлениях о педагогическом коллективе как носителе инновационных идей и решений в профессионально-педагогической деятельности, фиксирование возможных путей саморазвития, оценка полученного интерактивного опыта.

Метод: на этапе проведения воркшопа — совокупность активных и интерактивных методов работы с группой, направленных на понимание проблемы и совместную выработку решений; на этапе оценки эффективности — самооценка особенностей к пониманию групп личностных результатов и построению работы по их формированию. Группы личностных результатов рассмотрены в соответствии с исследованиями и теоретическим наработками группы яро-

славских ученых [1, 7]: личностные результаты в областях познания, самоопределения, взаимодействия с другими людьми и социального поведения, здорового образа жизни, в духовно-нравственной сфере. Всего в воркшопе участвовали около 100 педагогов.

Воркшопы 2017-2018 учебного года включали в себя следующую тематику, связанную с психологическим сопровождением формирования и развития личностных результатов обучающихся:

1. Личностные результаты в области познания: «Мотивация и демотивация к обучению»; «Современные требования к организации процесса оценивания в школе: формирующее оценивание».
2. Личностные результаты в области взаимодействия: «Конструктивное и деструктивное общение».
3. Личностные результаты в области социального поведения: «Развитие личности обучающихся и их социализация: риски школьного буллинга и моббинга».
4. Личностные результаты в области здорового образа жизни: педагогический квест «Социальная инклюзия».
5. Личностные результаты в области самоопределения: «Работа над ошибками: педагогическая поддержка школьников в ситуации профессионального выбора».
6. Опыт организации мониторинга личностных результатов обучающихся на уровне начального и основного общего образования.

В оценку результативности нашей работы с педагогами были заложены параметры, связанные с самооценкой участниками собственного уровня понимания содержания каждой из групп личностных результатов образования, наличия знаний, как можно формировать и развивать эту группу и каким образом есть возможность диагностировать продвижение ребенка по пути личностного развития; оценка производилась в начале и по окончании серии встреч с педагогами. Получены достоверные отличия (т-критерий Стьюдента) в понимании содержания, когнитивном преобразовании, в новом ракурсе мышления по отношению к сути данной группы личностных качеств и свойств обучающегося по группам личностных результатов в областях «познание» ($t= -3,162$, $p \leq 0,01$), «взаимодействие с другими людьми» ($t= -2,828$, $p \leq 0,01$), «социальное поведение» ($t= -3,508$, $p \leq 0,01$). Имеются значимые изменения уровне освоенности конкретных навыков по выработке стратегии формирования групп личностных результатов в области познания ($t= -2,828$, $p \leq 0,01$) и в области взаимодействия с другими людьми ($-3,211$, $p \leq 0,01$).

Таким образом, мы можем говорить о том, что воркшоп как технология непрерывного обучения позволяет реализовывать интегративный подход, ориентированный на динамические знания педагогов, дает возможность совмещать в процессе работы необходимый минимум теоретических и методических сведений с вариантами активной проработки значимых проблем в процессе совместной деятельности. Кроме того, систематичность проведения научно-методических семинаров, мастер-классов, дискуссионных площадок, проблемных групп по ведущим вопросам психологизации педагогической деятельности

и образовательного процесса в школе; грамотное научно-методическое сопровождение, которое может реализоваться посредством групповых и индивидуальных методических консультаций; индивидуальное консультирование администрации и педагогов оказывает значимое влияние на эффективности работы в режиме макси-воркшопа. Считаем, что данная технология работы может быть перенесена на проработку актуальных педагогических задач и в отношении метапредметных результатов школьников.

Литература

1. Александрова, Н. И., Баранова, Ю. Г., Беляева, О. А., Гар, М. И., Геттих, О. В., Куликова, С. Ю., Крупкина, Т. В., Одноралова, Е. Ю., Остапенко, И. С., Серафимович, И. В. Содействие формированию и развитию личностных результатов школьников. Методические рекомендации для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС [Текст] / под ред. И. В. Серафимович, О.А. Беляевой. — Ярославль: ИД «Канцлер», 2017. — 261 с.

2. Грачев, Ю. А. Понятие «готовности к деятельности» в системе современного психолого-педагогического знания [Текст] / Ю. А. Грачев // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России — 2011. — № 4(52). — С. 172-175.

3. Золотарева, А. В. Научно-методическое обеспечение профессионального и карьерного роста педагога сферы дополнительного образования детей [Текст] / А. В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. — 2018. — № 4. — С. 89-98.

4. Карпов, А. В., Скитяева, И. М. Психология метакогнитивных процессов личности [Текст] / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. — М.: Институт психологии РАН, 2005. — 352 с.

5. Кашапов, М. М., Серафимович, И. В. Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов [Текст] / М. М. Кашапов, И. В. Серафимович // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. — 2018. — Т. 26. — С. 63-76.

6. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект [Текст] / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А А. Кузнецова. — М. : Просвещение, 2008. — 39 с.

7. Личностные результаты образования: содержание, показатели, формирование: издание для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС начального общего образования второго поколения [Текст]: Методические рекомендации / авт.-сост. Н. П. Ансимова, О. В. Большакова, О. Н. Кащеева, И. В. Кузнецова, Н. Г. Рукавишникова, И. В. Серафимович, М. Н. Хахунова; под общ. ред. Ансимовой Н. П., Кузнецовой И. В. — Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. — 107 с.

8. Профстандарт педагога РФ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129 (дата обращения: 23.03.2019).

9. Серафимович, И. В., Беляева, О. А., Баранова, Ю. Г. Социально-психологическое взаимодействие участников образовательного процесса в обеспечении условий для формирования и развития личностных результатов школьников [Электронный ресурс] / И. В. Серафимович, О. А. Беляева, Ю. Г. Баранова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2018. — Т. 7. № 1 (22). — С. 312-316. — Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=32694549 (дата обращения: 2.01.2019).

Е. П. Бородина, А. Л. Бородин*

ЦЕНТР НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАБОТЫ С МОЛОДЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ Г.О. БАЛАШИХА — ОДНА ИЗ ЛУЧШИХ ПРАКТИК НАСТАВНИЧЕСТВА В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье представлена успешно апробированная модель профессионально-развивающей среды муниципальной системы образования — «Центр наставнической деятельности и работы с молодыми специалистами» Г.о. Балашиха Московской области, созданный с целью сетевого взаимодействия педагогов для их профессионального развития.

В современном российском образовании есть потребность в молодых педагогических кадрах. Эти кадры есть — это выпускники вузов, которые ежегодно приходят в общеобразовательные учреждения. Основная проблема заключается в том, что большая часть молодых учителей, сталкиваясь с повседневной реальностью, не задерживается в школах. В каждом методическом центре любого муниципального образования существуют структуры, работающие с молодыми специалистами. Чем же наш Центр отличается от других, по какому параметру он лучше других отвечает запросам целевой аудитории, удовлетворяет потребности молодых специалистов? Что конкретно мы делаем не так как другие?

Когда нас просят коротко рассказать о Центре наставничества, то мы оказываемся в замешательстве. Как можно рассказать о той огромной работе, которая проводится в Центре, как в нескольких словах представить мощную целостную систему, что выстроена за семь лет существования Центра? Ответ, скорее всего, будет: «никак». Но если охватить взглядом всё, что создано, и то чем является Центр сейчас, приходит в голову понятие из теории систем — эмерджентность (англ. emergent — неожиданно появляющийся, возникающий, появление нового). Это наличие у какой-либо системы особых свойств, которые не присущи ни одному из составляющих ее элементов, взятому в отдельности.

* **Бородина Елена Павловна** — МБОУ «Гимназия № 11», Россия, Московская обл., г.о. Балашиха

Бородин Алексей Леонидович — ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. Г. К. Разумовского», БиРХ, Россия, г. Москва.

Эмерджентность системы отражает ее целостность и является результатом возникновения между элементами системы так называемых синергетических связей. Они обеспечивают неравенство общего эффекта от взаимодействия всех элементов системы и суммарного эффекта от взаимодействия отдельных элементов системы между собой, как если бы их можно было рассматривать независимо друг от друга.

Мы уверены, что многие элементы в работе Центра в той или иной форме присутствуют в подобных организациях, сопровождающих молодых специалистов, потому что все мы отвечаем на одни и те же вопросы и проблемы, касающиеся сопровождения молодых педагогов в их профессиональном росте. Однако нами создана система ценностей, в результате которой наш Центр является живым и двигается дальше. А созданная модель не только апробирована и реализована, она постоянно развивается, корректируется и масштабируется. Мы переходим на модель «every green».

Значимо что наши практика и опыт интересны и тиражируются. В 2017 году в рекомендациях по наставничеству представленными кафедрой развития образования ФГАОУ ДПО АПК и ППРО в Министерство образования Российской Федерации был описан опыт Центра наставнической деятельности и работы с молодыми специалистами. Нам и самим очень важно понимать причину успеха. Каким образом из идеи одного человека родился Центр, который сегодня является одной из лучших практик наставничества Московской области.

«Центр наставнической деятельности и работы с молодыми специалистами» существует в МБУ ДПО «Учебно-методический центр». Мы занимаемся с молодыми педагогами с 2012 года и осуществляем свою деятельность с помощью распределенных информационных, кадровых и иных ресурсов. Создана виртуальная «Карта ресурсов муниципального образования». В состав Центра входят: «Лаборатория молодого специалиста», (в которой на данный момент насчитывается 501 участник, из них начинающих со стажем работы 1–2 года 389 человек), «Центр наставничества», «Школа тьюторов». В 2017 году создана «Ассоциация лучших педагогов г.о. Балашиха», насчитывающая 49 членов ассоциации, и имеет 15 предметных мастерских. В рамках Центра работает муниципальная методическая площадка «Современный урок», 24 стажировочные площадки на базе образовательных учреждений города. Формы работы Центра разнообразны и отвечают современным вызовам. У нас существует система ежегодных профессиональных конкурсов для молодых специалистов, курсы повышения квалификации, циклы психологических тренингов, менторивстречи и многое другое. Центр сегодня — один из лидеров очной и дистанционной поддержки молодых специалистов. Главные причины этого, на наш взгляд следующие:

Миссия Центра. Раскрыть ресурсный потенциал профессиональной и социальной среды для молодых специалистов в образовательном пространстве и вдохновлять молодых специалистов становиться лучшей версией себя.

Мы строим работу с молодыми педагогами и организациями на принципах, которые являются для нас фундаментальными. В основу модели заложены идеи о построении взаимоотношений на основе сотрудничества, диалога, парт-

нерства, учтена необходимость максимального развития индивидуальности педагога, при сохранении коллективного взаимодействия и сотворчества. Использованы принципы человекосообразного подхода (Хуторской А. В.). Главная особенность модели сопровождения молодого специалиста, которая разрабатывается и реализуется в Центре — это личностная ориентация. Для нас важна личность педагога, его особенности, его индивидуальные запросы и дефициты, его интересы и возможности. Общий успех и критерий эффективности деятельности Центра — это личностное приращение и внутренний рост каждого молодого специалиста. Наша практика личностно-ориентированна и оргдеятельностна: все проекты Центра вне зависимости от количества участников нацелены на выявление и развитие индивидуальных способностей педагогов. Это подтверждают названия проектов: конкурс эссе «Моя профессия — это мой выбор», конкурс открытых уроков «Мой первый открытый урок», «Моя индивидуальная траектория профессионального развития». Постоянная рефлексия как способ самосознания личностного и профессионального приращения – важный атрибут каждого проводимого мероприятия в Центре.

Кадры и компетентный руководитель. Основатель и руководитель Центра Бородина Елена Павловна, учитель, методист, победитель профессиональных конкурсов. Центр аккумулирует лучших из лучших, тех, кто по нашему представлению, находится на вершине пирамиды Маслоу. Наши наставники сами испытывают потребность делиться. Это научные сотрудники, кандидаты педагогических наук, победители всероссийских конкурсов, ПНПО, авторы методик, опытные супервизоры. Все наши и наставники, и учителя из среды бывших молодых специалистов, прошедших школу «Лаборатории МчС», и пожелавшие остаться в Центре в качестве тьюторов, имеют большой опыт коммуникаций и деятельности в сети, что помогает находиться на связи с подопечными постоянно.

Партнеры. Особенностью Центра является включение в экосистему образовательных партнеров. Мы сотрудничаем с ведущими научными и образовательными учреждениями Москвы и Московской области. Среди них: Институт образования ВШЭ – одно из ключевых научно-образовательных подразделений НИИ ВШЭ; Центр сопровождения молодого педагога ГОУ ВО МО МГОУ; лаборатория исследований образовательной политики ГАОУ ВО МГПУ; Институт содержания и методов обучения РАО; научно-методическй центр педагогической рискологии ГБОУ ВО МО «Академии социального управления» и др.

Перспективные педагогические технологии. Мы используем эффективные организационные схемы, обеспечивающие профессиональный и личностный рост начинающих учителей. Чтобы результаты обучения в Центре были личностно-значимы, молодые специалисты сами являются соавторами разрабатываемых мероприятий, часто являются их координаторами и со-ведущими. Молодые специалисты не просто получают информацию и методические материалы, а сами создают их, и применяемая нами оргдеятельностная технология направлена на обеспечение такой деятельности. Центром разработаны и изданы методические рекомендации по проектированию индивидуальной траектории профессионального развития педагога на основе результатов самоанализа и самооценки профессиональной деятельности [1]. Гибкая модульная организация

обучения молодых специалистов в Центре предполагает создание временных творческих рабочих групп. Есть боль, проблема, ее-то мы и решаем совместно с теми, для кого эта проблема актуальна. Если у молодого специалиста что-то болит, он идет решать и находить решение совместно с нами. Это общие стартапы в мини-творческих группах. Главная цель которых – освоение способов педагогической деятельности, инструментария и обеспечение продуктивной деятельность, создание собственных методических продуктов. Использование циклов развития — еще одна особенность Центра. HADI-циклы (H — гипотеза, A — действие, D — данные, I — выводы) дают возможность развиваться Центру и корректировать свою деятельность. Наш опыт показывает также, что необходимы значимые Со-бытийные мероприятия для молодых специалистов (Форум «Старт в профессию», Слёт Ассоциации лучших педагогов, Выставка-ярмарка инновационных педагогических идей, Фестиваль педагогического мастерства). Очные массовые мероприятия, на которых в формате воркшопа (рабочей мастерской, где участники получают знания самостоятельно, присутствует высокая интенсивность группового взаимодействия, активность и самостоятельность, актуальный опыт и личное переживание каждого участника), определяются дефициты и закладываются основные направления развития Центра на ближайшее время. Из большого разнообразия форм работы хочется выделить еще обособленно стоящие мероприятия, которые ежегодно проводятся в Центре в партнерстве с ДЮСШ – спортивные праздники для молодых специалистов: «Спортфест» и «Молодая гвардия: здоровый учитель — здоровый ученик». Они не только носят здоровьесберегающий характер, но и оказывают командообразующий эффект, когда физическая активность, соревнования, спортивные игры сплачивают молодых специалистов из разных образовательных учреждений в начале и конце каждого учебного года.

Цель работы Центра — создать инновационную среду на основе компонентов, ориентированных на повышение мотивации молодых педагогов к саморазвитию, и условия для обеспечения образовательных учреждений муниципальной системы молодыми квалифицированными кадрами, способными результативно работать в социальной сфере практической деятельности — образовании.

В связи с этим мы разработали систему наставничества, в которой заложены механизмы использования всех ресурсов муниципальной системы образования для формирования профессионально компетентной личности молодого специалиста, способной фокусироваться на необходимости выстраивания собственного непрерывного образования, оптимально интегрироваться в муниципальное образовательное пространство и адаптироваться в новых условиях посредством взаимодействия с другими участниками, способными результативно работать в сфере образования [2].

Цифровой «след», как подтверждение сделанного и живой интерес Интернет-пользователей, наша страница «Лаборатории МчС» (https://vk.com/labmc) ежедневно имеет от 2 до 4 тыс. просмотров. При этом для нас важно не количество, а индивидуальный подход к каждому участнику. Девиз Центра: «Делать то, что нужно людям». Ни один вопрос или предложение

не остается без внимания. Мы нужны тем, кто к нам обращается. Качество нашей работы и востребованность проверено временем.

Результативная деятельность Центра (количество работающих молодых специалистов в образовательных организациях, количество участия и победы молодых специалистов в профессиональных конкурсах, мероприятиях, прохождение программ повышения квалификации, количество аттестованных на категорию, качественный рост профессионализма, ответы на анкетирование и т.д.) позволяет считать ее эффективной системой повышения профессиональной компетентности молодых специалистов. Наличие критериев эффективности, а также количественных и качественных результатов говорят о том, что система наставнической деятельности имеет большой потенциал. Практика носит универсальный характер и может быть применена в других командах, организациях, на территориях. Она не привязана к конкретным носителям практики, компетенции и организационные схемы могут быть переданы другим субъектам для тиражирования.

Литература

1. Бородина, Е. П. От профессиональных дефицитов в деятельности педагога к современным образовательным технологиям и результатам [Текст] / Е. П. Бородина, А. Л. Бородин // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. — 2018. — № 2. — С. 387–392.

2. Бородина, Е. П. Актуальные проблемы профессиональной деятельности молодых педагогов в ходе модернизации образования и пути их решения [Текст] / Е. П. Бородина, А. Л. Бородин // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. — 2018. — № 2. — С. 367–375.

Е. С. Боярова, Т. Б. Иванова, Т. А. Лашичева*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА: НОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДОСТИЖЕНИЯ

Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни — важнейшие задачи современного образования.

---

* **Боярова Елена Станиславовна** — старший преподаватель ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

Иванова Татьяна Борисовна — педагог-психолог МДОУ №114 г. Рыбинск Ярославской области

Лашичева Татьяна Александровна — педагог-психолог МДОУ №1 «Сказка» г. Данилова Ярославской области

Высокие требования предъявляются к педагогу, пониманию им своей новой роли в решении актуальных задач системы образования, владению им соответствующим арсеналом средств и методов работы. Педагог осваивает и применяет в своей деятельности психолого-педагогические технологии, необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся, в том числе и с одаренными детьми.

Работа с одаренными детьми является одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность. При создании благоприятных условий за период дошкольного и школьного детства ребенок может пройти путь от первых проявлений способностей до яркого расцвета одаренности.

Наряду с созданием мотивирующей развивающей среды образовательной организации важно развитие творческого потенциала педагогов, их мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию, так как в повышении эффективности обучения важным является не только профессиональное мастерство и правильно подобранные образовательные технологии, но и личность самого педагога. Креативность педагога помогает ему выявить одаренного ребенка, найти индивидуальный подход, поддержать развитие оригинальности мышления, познавательный интерес, инициативу, сопровождать создание доминантного жизненного проекта.

Творческий потенциал — аспект интеллекта, характеризующийся новизной в мышлении и решении задач. Творческая способность предполагает дивергентное мышление, обычно требуя как можно большего числа ответов на простую ситуацию (например, необычное … Большой толковый социологический словарь).

Кафедра общей психологии и педагогики ГАУ ДПО ЯО ИРО проводит курсы повышения квалификации для педагогов по психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей. В программу курсов включены концептуальные основы, аспекты психолого-педагогической диагностики одаренных детей, проектирования индивидуального маршрута одаренного ребенка.

На основе ситуационного подхода как метода познания и формирования творческого мышления профессионала сформулированы исходные идеи занятий, посвященных механизмам перевода процесса совершенствования в самосовершенствование. Определены наиболее важные психологические особенности и специфика творческого мышления, функционирующего в структуре профессиональной деятельности. С целью развития сильных сторон в профессиональном мышлении разработана система образовательных инновационных технологий [4].

Практические занятия предполагают индивидуальную включенность и активную творческую работу обучающихся, обмен опытом, моделирование возможных учебных ситуаций и рефлексий, решение «кейсов», разработки продуктов деятельности. Интерактивный режим взаимодействия позволяет обучающимся не только выполнить учебную задачу, но и оценить уровень своей профессиональной подготовки, выявить профессиональные дефициты и найти пути их решения.

В ходе проектирования программы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей на курсах повышения квалификации в дошкольном образовательном учреждении № 1 г. Данилова «Сказка» была разработана арт-терапевтическая программа «Волшебные сказки–раскраски».

Одаренный ребенок не только имеет преимущества в своем развитии, но и сталкивается с трудностями в построении межличностных контактов, наличие личностных характеристик, ведущих к дисгармоничному развитию, сложности с обучением, т.к. подача материала может не соответствовать его интересам и опережающему сверстников развитию.

Программа «Волшебные сказки–раскраски» создавалась с учетом особенностей в развитии одаренного ребенка, поэтому цель данной программы — это гармонизация эмоционально-личностного развития одаренного ребенка, формирование его положительных личностных качеств и творческих способностей.

Для реализации поставленной цели были выбраны терапевтические направления: сказкотерапия и цветотерапия. Сочетаясь между собой, эти два направления создают благоприятные условия для коррекции и развития личности одаренного ребенка.

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева характеризует сказкотерапию, как нельзя лучше с точки зрения психокоррекции личности ребенка. «Сказкотерапия — это еще и терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой могут проявиться потенциальные части личности, нечто нереализованное, может материализоваться мечта; а главное, в ней появляется чувство защищенности и аромат Тайны» [3].

Направление цветотерапии основывается на разработках автора Б. А. Базыма, который считает, что «Цвет — мощное средство воздействия на психику человека. Сила цвета заключается в том, что он способен «обойти» защитные механизмы нашего сознания и действовать на бессознательном уровне...» [2].

Сказкотерапия в сочетании с использованием цветотерапии усиливает терапевтический эффект и делает для одаренного ребенка его незаметным, что является немаловажным. Одаренные дети очень чувствительны, они не любят когда окружающие им что-то навязывают.

Таким образом, арт-терапия предоставляет естественную возможность для коррекции личностной и эмоционально-волевой сферы одаренных детей.

На итоговом занятии курсов повышения квалификации для педагогов ДОУ был представлен мастер-класс, в котором раскрывались все возможности программы «Волшебные сказки–раскраски».

В данной программе важная роль отводится методическому оснащению, которое включает десять коробочек, в которые собраны по цветам самые различные предметы, а также «волшебные палочки» — цветные карандаши. Наряду с предметами конкретной направленности, например коричневый мишка, в коробочке может быть и веточка, и ленточка, и прищепка. Таким образом, стимулируется фантазия ребенка, когда прищепка превращается в пасть крокодила, а с помощью карандаша ребенок может дорисовать его туловище.

Хранители этих коробочек живут в деревянном домике. Это десять гномиков, которые раскрашены в цвет содержимого коробочек и имеют колпачок такого же цвета.

Шкатулка с волшебными предметами: ковер-самолет, волшебное зеркальце, сапоги–скороходы и т.д. Эти предметы есть в каждой сказке, и здесь они также играют роль помощников при возникновении определенных трудностей.

Белый лист бумаги формата А3, на котором будет происходить все сказочные действия. Лист бумаги — это волшебная страна гномиков, где каждый день происходят какие-то события, приключения, которые наши гномики стараются разрешить.

Педагогам было предложено сочинить медитативную сказку.

Медитативная сказка нацелена на создание положительной атмосферы, там нет злого героя, нет конфликта, поэтому она отражает суть психолого-педагогического сопровождения — создание благоприятных условий для развития одаренного ребенка. Медитативная сказка должна быть наполнена разными звуками, красками, запахами, вкусами и ощущениями, которые создадут эмоционально положительную атмосферу.

Педагоги по своему желанию выбирали цветного гномика и соответствующую его цвету коробочку. Цвет, с которым нам хочется взаимодействовать, восполняет в нас то, что нам недостает в данный момент времени и тем самым гармонизирует нашу личность.

В сказке, которую сочиняли педагоги, маленький белый котенок, живущий в своем особенном белом мире, боялся выйти за его пределы. Цветной мир пугал его тем, что может внести свои краски, изменив его особенный белый мир. Педагоги показали всю доброжелательность окружающего мира, за пределами дома белого котенка, помогли справиться с его переживаниями, дали понять, что всегда есть те, кто готов его понять и поддержать.

В конце сказки педагоги поделились своим эмоциональным состоянием. У всех оно было положительное. Кто-то отметил повышение творческой активности, кто-то ощущение спокойствия и умиротворения, а кто-то прилив бодрости. Таким образом, тот цвет, с которым взаимодействовали педагоги на протяжении сочинения сказки, оказал благотворное воздействие на их самочувствие и настроение.

Одаренные дети часто испытывают тревожность в реализации своих желаний, боятся быть непонятыми и непринятыми. Создавая благоприятную психологическую атмосферу, мы способствует раскрытию таланта и успешной социализации одаренного ребенка.

Молодой педагог, приходя в дошкольное образовательное учреждение № 114 г. Рыбинска включается в работу школы для молодых специалистов. Посещая занятия, начинающие педагоги имеют возможность развить свой профессиональный потенциал в разных направлениях. Наставниками в этом выступают опытные творческие педагоги учреждения. Обычно первые занятия проводит педагог-психолог, называются они «сказочные посиделки» и направлены на:

– помощь в преодолении тревожных состояний, связанных с процессом принятия новой роли педагога,

– осознание важности профессиональной роли и задач на этапе вхождения в трудовую деятельность

– повышение уровня психологической компетентности в работе с детьми, родителями, коллегами.

На занятиях используются методы сказкотерапии, на психологических практикумах молодые педагоги проживают сюжет сказки, извлекая из него волшебные жизненные и профессиональные уроки.

Ввести в профессию помогает известная сказка «Гуси-лебеди», которая как нельзя лучше предостерегает начинающих педагогов от беспечности и слабой ответственности за жизнь и здоровье детей.

Сюжет сказки побуждает главную героиню быстро взрослеть по мере прохождения сказочных испытаний. С помощью драматизации, визуализации, анализа полученных образов, групповых дискуссий, воспитатели усваивают основные смыслы и функции своей профессиональной роли

Взаимодействуя с печкой, учатся быть настоящими хозяйками в своей группе — добрыми, «уютными», уверенными, дружелюбными. Образы молочной речки с кисельными берегами выводят на понимание необходимости быть гибкими, текучими, эмоциональными, но в то же время придерживаться профессиональных стандартов. Образ яблоньки способствует осознанию основных результатов педагогической деятельности, стимулирует быть продуктивным и «плодоносящим». История с похищением братца у Бабы Яги и дальнейшем возвращении домой помогает освоить стратегии поведения в конфликтных и сложных ситуациях взаимодействия.

Сказка имеет огромный потенциал для развития не только творческих, но и деловых качеств. С помощью сказки «Царевна-лягушка» педагоги осваивают технологии целеполагания, привлечения внутренних и внешних ресурсов для достижения цели, развивают креативность. Взаимодействуя в контексте сказочного сюжета, воспитатели расширяют свои представления о развивающем и воспитательном потенциале сказки, как средстве для работы с детьми и родителями.

Для активной групповой работы с педагогами могут быть использованы достаточно разнообразные технологии. Важно выбрать из них адекватные целям и потребностям конкретной группы людей - педагогическому коллективу дошкольного учреждения. Необходимо выявить потенциальные возможности педагогов, а также определить задачи, существующих у них, и уже на основе их анализа выстраивать дальнейшую работу [1].

Литература

1. Боярова, Е. С., Воеводина, И. А. Формирование психологической культуры педагогов, их личностной и профессиональной позиции в работе по выявлению и поддержке одаренных детей [Текст] / Е. С. Боярова, И. В. Воеводина // Инновационная деятельность сельских ОО: результаты и перспективы развития: сборник статей / под ред. Л. В. Байбородовой. — Ярославль, 2018. — 308 с.

2.Базыма, Б. А.; Психология цвета [Текст]: теория и практика / Б. А. Базыма. — Изд: Речь 2005. — 122с.

3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Основы сказкотерапии [Текст] /Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — Изд: Речь 2007. — 176 с.

4. Кашапов, М. М. Психология педагогического мышления [Текст]: Монография. / М. М. Кашапов. — С.-Пб.: Алетейя, 2000. — 463 с.

Э. Л. Ванданова*

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Одним из принципиальных моментов в представлениях специалистов о формировании и повышении социальной компетентности педагогических кадров считается точка зрения о необходимости учета различных факторов, влияющих на специфику социальной компетентности участников образовательного процесса. Есть мнения ученых, что социальная компетентность развивается в процессе приобретения педагогом социального опыта [1] и то, что одним воздействующих на нее факторов является культура образовательного учреждения [2], в котором складывался индивидуальный стиль деятельности и общения педагогов и других участников образовательного процесса. Разнообразие социальной компетентности руководителей образовательных организаций и педагогов, в определенной степени, связана с типами типами организационных культур образовательных учреждений. В то же время не исключается вероятность независимости социальной компетентности и организационной культуры. Поэтому оба варианта взаимосвязей между указанными явлениями могут привести к разным тактикам и моделям формирования социальной компетентности педагогических кадров.

Анализ теоретических подходов и практических методов повышения социальной компетентности педагогических кадров (руководителей и учителей) в контексте организационной культуры образовательных учреждений представлены Е. Б. Моргуновым [2]. Главный упор был сделан автором на синтезе двух теоретико-методологических направлений, которые прежде развивались независимо друг от друга. В их числе, во-первых, разработки в области социальной компетентности (Д. К. МакКлелланд, Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер, M. Argyris, A. P. Bochner, C. W. Kelly, N. Chomsky, D. Goleman, J. Wieman), во-вторых, в области организационной культуры (Хофстеде Г., Шейн Э., Константин Л., Аржирис К., Оллвисон К., Липатов С. А., Ясвин В., Hellriegel, D., Slocum, J.W., Woodman, R.W.).

* **Ванданова Эльвира Леонидовна** — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, научно-исследовательский центр стратегии, развития и правового обеспечения Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации

Не может быть некоего единого идеального представления о формировании и повышении социальной компетентности педагогических работников, не зависящего от ряда важных социально-психологических условий. Здесь имеются в виду тип организационной культуры, сложившийся в педагогическом коллективе, особенности индивидуального стиля деятельности руководителя образовательного учреждения, особенности использования школой социально-экономических условий конкретной среды, в которой эта школа существует. Социальная компетентность педагогических работников среди них — важная, но не единственная характеристика, она находится в определенной связи с другими организационными и психологическими характеристиками образовательного учреждения.

В данной статье приводится анализ исследований, посвященных разработке модели эффективной деятельности руководителя образовательного учреждения, открытого к восприятию педагогических инноваций[10]. Компетентностная модель, предложенная авторским коллективом, учитывает тот факт, что социальная компетентность руководителя образовательного учреждения оказывает определяющее влияние (наряду с другими факторами) на складывающуюся организационную культуру. В данной модели учитывается специфика взаимосвязей между социальной компетентностью и переменными организационной культуры.

Эффективность деятельности педагогического коллектива при внедрении инноваций определяется такими показателями, как результаты развития компетенций учениками школы, удовлетворенность родителей, соответствие программы образовательным стандартам, число новых инновационных образовательных продуктов и услуг, количество повторных педагогических и управленческих ошибок, скорость реагирования на возникшие проблемы в образовательном учреждении или представившиеся возможности, удовлетворенность педагогов своим рабочим местом, удовлетворенность деятельностью образовательного учреждения в целом. При этом должны соблюдаться три условия: результаты коллективной педагогической деятельности должны соответствовать или превышать требования, предъявляемые детьми, родителями и государством, которые их принимают или оценивают; социальные процессы при внедрении инноваций должны поддерживать или повышать способность членов коллектива совместно работать над другими задачами в будущем; в целом, опыт совместной деятельности в условиях изменений должен удовлетворять (удовлетворять, в смысле не фрустрировать)индивидуальные потребности членов коллектива. При таких условиях руководитель должен следовать определенному алгоритму, что приводит к обеспечению эффективности деятельности педагогического коллектива при внедрении инноваций приводит. Обозначенный алгоритм действий выглядит следующим образом: 1)создать у работников школы или ВУЗа ощущение необходимости перемен; 2) распространить общее видение, сформированное в команде инноваторов, на всех сотрудников – даже

[10] Данная модель разработана авторским коллективом под руководством Г. У. Солдатовой Е. Б., разработчики Е. Б. Моргунов, Т. П. Скрипкина, А. И. Чекалина, Э.Л. Ванданова.

тех, кто не участвует в работе Педсовета; 3) сплотить единомышленников (учесть заинтересованные стороны, определить целевые группы, создать коалиции сторонников); 4) показать действенность отдельных конкретных действий, поддерживающих изменения; умение информировать коллектив даже о небольших победах, незначительных изменениях, приближающих школу или ВУЗ к намеченным целям; 5) постоянно измерять продвижение вперед с помощью ключевых показателей, выработанных на Педсовете; 6) закреплять перемены в организационной структуре, подборе и планировании персонала, обучении и развитии, оценке деятельности, мотивации, внутренних коммуникациях в школе, ПТУ и ВУЗе.

В ходе теоретической разработки и последующей эмпирической апробации модели были выделены восемь компетенций, необходимых для эффективного управления инновациями в образовательной среде:

1) управление изменениями — умение вовлечь в разработку и реализацию инноваций своих коллег, учеников и их родителей;

2) развитие подчиненных — умение поддерживать в педагогическом коллективе атмосферу, благоприятную для развития компетенций и обмена знаниями. умение вовлечь в процессы непрерывного взаимного обучения коллег, учеников и их родителей;

3) лидерство — умение мотивировать коллег, учеников и их родителей на решение совместной задачи, оптимально используя сильные стороны каждого при организации совместной деятельности;

4) ориентация на результат — умение сохранять и демонстрировать настрой на хороший, взаимоприемлемый итог встречи с коллегами, учениками и их родителями;

5) креативность и обмен знаниями умение самому предложить нестандартный подход к решению задачи, а также умение поддержать усилия педагогов, учеников и их родителей по разработке инновационных образовательных продуктов и новых форм организации образовательного процесса за счет участия в обмене знаниями и новыми идеями;

6) формирование доверия — умение вызывать доверие у коллег, учеников и их родителей, снижать напряженность в беседе своим вербальным и невербальным поведением (словами, голосом, мимикой, позой и жестами);

7) гибкость — умение в зависимости от ситуации менять тактику ведения беседы, подбирать адекватные способы влияния на учеников, преподавателей и их родителей и находить альтернативные варианты, устраивающие обе стороны;

8) управление отношениями — умение строить долгосрочные деловые отношения, расширять свою сеть контактов, содействовать формированию обучающихся сообществ в образовательной среде.

Методические рекомендации при оценке компетенций, связанных с развитием подчиненных, формированием доверия и управлением отношениями наиболее эффективно поведенческое интервью; при оценке лидерских и коммуникативных компетенций (лидерство, гибкость) наиболее эффективен центр оценки, дающий возможность оцениваемым продемонстрировать свои навыки

в ходе выполнения модельных упражнений. Для развития психолого-педагогического коллектива в условиях инновационной деятельности особенно эффективной может быть круговая оценка сотрудниками друг друга с последующей обратной связью и разработкой планов развития переговорных навыков.

Результаты апробации и проведенная на их основе доработка модели эффективной деятельности позволяют считать разработанную модель компетенций достаточно надежным инструментом для оценки и развития руководителей инновационных образовательных учреждений в области среднего, высшего образования, а также в области обучения взрослых.

Реализация компетентностной модели системы личностного роста управленческих и педагогических позволила уточнить первоначальную модель компетенций руководителя образовательного учреждения, открытого к восприятию педагогических инноваций. Помимо «управления изменениями», «лидерства», «креативности и обмена знаниями», «управления взаимоотношениями», «укрепления доверия» и «гибкости», в модель были добавлены две новые компетентности: «развитие подчиненных» и «ориентация на результат». Индикаторы поведения, изначально включенные в «преодоление тревоги и сопротивления» и «Анализ возможностей и проблем в образовательных учреждениях», были объединены с индикатором возможностей «управление изменениями». Индикаторы, которые изначально были включены в «создание коалиций и построение отношений» и «управление конфликтами» были объединены с индикаторами компетенций «гибкость», «управление отношениями» и «формирование доверия» были объединены с показателями потенциала «гибкость», «управление отношениями» и «формирование доверия».

Результаты, полученные разработчиками модели показывают, что коммуникативные навыки, включенные в модель (компетенции «управление человеческими отношениями» и «доверие»), тесно связаны с эффективностью руководителя образовательного учреждения, открытого для признания образовательных инноваций. Психодиагностика коммуникативных навыков основана на оценке качества формирования кадровой готовности с учетом возможности повышения уровня социальных навыков руководителя учреждения. Текущая эффективность руководителя учреждения позволяет оценить связь между успехом учреждения, включенного в модель компетенций, и творческим потенциалом его руководителя. Уровень креативности лидера является одним из основных факторов, влияющих на школьные инновации. Этот показатель становится одной из ключевых компетенций, которые необходимо развивать в ходе подготовки управленческих кадров и повышения квалификации педагогов. Работающих в инновационных учебных заведениях.

Таким образом, для реализация компетентностной модели системы личностного роста управленческих и педагогических кадров важны следующие аспекты:

– модель эффективной деятельности руководителя образовательного учреждения, открытого для признания образовательных инноваций, основана на компетентностном подходе (то есть, должны быть сформированы знания,

навыки и личностные характеристики, необходимые для успешного управления организацией определенного типа);

– компетенции могут осуществляться и оцениваться;

– компетенции представляют собой совокупность характеристик (с точки зрения знаний, навыков и их применения в рамках должностей и обязанностей) которая описывает уровень или степень реализации этих компетенций.

Литература

1. Солдатова, Г. У., Жиганов, А. Б., Шляпников, Б. Н. Социальная компетентность в психологии и педагогике: когнитивный, мотивационный и волевой аспекты [Текст] / Г. У. Солдатова, А. Б. Жиганов, Б. Н. Шляпников// Сборник материалов научно-практической конференции «Социальная и профессиональная компетентность руководителей образовательных учреждений» / под ред. Г. У. Солдатовой, Т. А. Лютой, А. И. Щепиной, место издания МГУ М.: МГУ. — с. 4-18

2. Моргунов, Е. Олигархов больше нет [Текст] / Е. Моргунов. — Управление персоналом — Издательство: ООО «Деловые коммуникации». — М.: — 2009. — № 3. — С. 56-66.

Е. Е. Васильева*

ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛОГОПЕДА

Современный этап развития высшего дефектологического образования подтверждает необходимость совершенствования профессиональной подготовки специального педагога. Целью проведенного нами исследования было проектирование модели профессиональной подготовки логопедов, способствующей формированию профессионально важных компетенций, необходимых в коррекционно-педагогической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Под готовностью к коррекционно-педагогической деятельности с детьми с тяжелыми нарушениями речи в нашем исследовании мы понимаем сформированность специальных предметных, методических, социальных и личностных компетенций, а также развитие способности использовать их в практической деятельности с детьми.

Для определении сформированности мотивационного компонента готовности студентов (сформированности личностных и специальных компетенций) может быть использована анкета, позволяющая выявить мотивы, способствующие выбору профессии [1, с. 178-179]. В ходе исследования мы выделили три группы мотивов, побуждающих студентов овладевать навыками работы с детьми с нарушениями речи: 1) социально-профессиональные мотивы (стремление

* **Васильева Елена Евгеньевна** — старший преподаватель, кафедры логопедии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

получить специальное образование для оказания коррекционной помощи детям); 2) мотивы личностного самоутверждения (стремление получить высшее образование, в будущем стать логопедом, способным отличиться и добиться личного успеха); 3) внешние мотивы (стремление работать в соответствии с удобным графиком и иметь хорошую заработную плату).

В ходе проведенного нами исследования было выявлено, что среди обучающихся (будущих логопедов) преобладают мотивы личностного самоутверждения, что является важным условием формирования готовности к работе, а также показателем профессионально-педагогического саморазвития.

Для оценки важности наличия у логопедов способностей, необходимых для работы с детьми с ТНР, мы использовали специально разработанную анкету [1, с. 183-186]. При этом за основу были взяты педагогические способности, представленные В. А. Крутецким [3, с. 131-133]. Данная анкета позволяет оценить важность наличия у логопедов следующих способностей: дидактических, академических, перцептивных, речевых, организаторских, авторитарных, коммуникативных и прогностических [1, с. 64]. Результаты анкетирования позволили определить способности, на формирование которых необходимо обратить особое внимание в процессе обучения. После экспериментального обучения как наиболее важные для коррекционной работы с детьми студенты выделили дидактические, перцептивные и прогностические способности.

Для оценки удовлетворенности выбором педагогической профессии были проанализированы отчеты студентов по педагогической практике [1, с. 66]. Их анализ позволил оценить профессиональные интересы и склонности будущих логопедов, определить самооценку их способностей к педагогической деятельности. Результаты проведенного нами исследования показали, что лишь небольшое количество студентов считают важным и необходимым совершенствовать усвоенные в процессе обучения навыки и умения, глубже осваивать основы профессии. Мы считаем, что это может быть связано с получением необходимых знаний в процессе обучения и с сокращением количества трудностей, испытываемых обучающимися в процессе практической деятельности с детьми. Вместе с тем следует отметить, что в процессе обучения у студентов должна была быть выработана потребность в совершенствовании профессиональной подготовки на послевузовском уровне обучения. Данный факт обусловливает необходимость дальнейшего совершенствования процесса обучения студентов при подготовке их к работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

При выявлении сформированности эмоционально-волевого компонента готовности (и связанных с ним личностных и социальных компетенций) мы использовали анкету, в которой были отражены качества, характеризующие готовность будущего логопеда к саморегуляции своего эмоционально-волевого состояния [1, с. 190-191]. В ходе анкетирования студенты смогли оценить важность наличия определенных эмоционально-волевых качеств у логопеда, работающего с детьми с ТНР. Анализ результатов анкетирования показал, что как наиболее важные студенты выделили следующие качества: способность проникать во внутренний мир ребенка и понимать его психическое состояние, психологическую готовность работать с детьми с ТНР, любовь к детям, веру в успех

своих учеников, наличие чувства ответственности за обучение и воспитание детей, эмоциональную устойчивость. Как наименее важные эмоционально-волевые качества студенты выделили убежденность в своей правоте и умение передавать эту убежденность другим. Данные результаты могут быть учтены в процессе обучения с целью повышения способности студентов к саморегуляции своего эмоционально-волевого состояния.

После экспериментального обучения как наиболее значимые студенты выделили также следующие качества: умение преодолевать трудности и наличие волевых качеств (решительности, настойчивости, требовательности и др.). Данные результаты исследования могут быть связаны с повышением уровня специальных педагогических знаний и с увеличением жизненного и педагогического опыта студентов после экспериментального обучения.

Для исследования сформированности личностно-деятельностного компонента готовности обучающихся к работе с детьми с ТНР (а именно социальных и методических компетенций) была разработана анкета, ответы на вопросы которой дают представление о требованиях к речи логопедов, позволяют оценить важность умения выходить из проблемных педагогических ситуаций, важность наличия способности к разработке вариативных моделей обучения и стремления к самосовершенствованию [1, с. 194-195]. Результаты проведенного нами исследования показали, что среди наиболее значимых качеств будущие логопеды выделяют социальную активность и соблюдение требований к внешнему виду и речи, а как наименее значимое качество — стремление к самосовершенствованию. Таким образом, было выявлено, что исследуемые студенты придают большое значение своему внешнему виду, вместе с тем склонны к получению готовой информации в процессе обучения и не имеют достаточно развитого стремления к самосовершенствованию и самообразованию. После экспериментального обучения как наиболее значимые качества логопеда, необходимые для работы с детьми с ТНР студенты стали выделять социальную активность и способность к разработке вариативных моделей обучения.

При исследовании сформированности личностно-деятельностного компонента готовности также были проанализированы трудности студентов, возникшие в процессе практики при оказании коррекционной помощи детям с ТНР. До экспериментального обучения наибольшее количество трудностей возникало при планировании и проведении занятий, при организации собственной работы, при распределении времени, а также при общении с родителями детей. Возникновение данных трудностей могло быть связано с отсутствием профессионального педагогического опыта и неуверенностью в собственных силах в процессе педагогической работы с детьми. Работа по преодолению данных трудностей нашла отражение в процессе экспериментального обучения, а именно в процессе практических занятий, при решении педагогических задач и рассмотрении проблемных педагогических ситуаций. Результаты контрольного исследования показали, что после экспериментального обучения количество студентов, испытывающих данные трудности, сократилось.

Личностно-деятельностный компонент готовности предполагает также наличие способностей и умений строить систему взаимоотношений с детьми

и их родителями. Студентам было предложено заполнить таблицу «Мой способ межличностного взаимодействия с детьми» [1, с. 200]. Результаты исследования показали, что будущие логопеды, придавая особое значение учету индивидуальных особенностей детей, не всегда готовы считаться с их интересами и потребностями. Данный факт был учтен при разработке содержания обучающего курса для нацеливания студентов на личностно-ориентированное взаимодействие с детьми в дальнейшем. После экспериментального обучения студенты большее значение стали придавать общению и взаимодействию с детьми на уровне межличностного диалога, учету индивидуальных особенностей развития детей, наличию эмоциональности в общении и дифференцированной оценке каждого ребенка.

Для выявления сформированности когнитивного компонента готовности к работе с детьми с ТНР (сформированности предметных компетенций) были использованы две анкеты: «Информированность о детях с тяжелой речевой патологией» и «Отношение к детям с тяжелыми нарушениями речи» [1, с. 201-205]. Было выявлено недостаточное знание необходимой литературы и других источников информации о детях с ТНР. Вместе с тем после экспериментального обучения студенты больше внимание стали уделять научной литературе, что может быть обусловлено возросшей заинтересованностью научно-исследовательской деятельностью и формированием способности самостоятельно добывать необходимые знания. В целом результаты проведенного исследования показали, что студенты овладели достаточными знаниями, необходимыми для реализации личностно-деятельностного подхода в процессе комплексной коррекционной работы с детьми с ТНР.

Для выявления особенностей формирования стереотипов образа ребенка с ТНР была использована модифицированная методика, предложенная А. Г. Московкиной, Е В. Пахомовой и А В. Абрамовой, в основе которой представлен метод свободных ассоциаций, или метод «свободных описаний» [2]. Испытуемым предлагалось описать образ ребенка с ТНР. Проанализировав работы студентов и разделив все описания на положительные и отрицательные, были выделены наиболее часто встречающиеся характеристики-описания и периферические (не часто встречающиеся).

Результаты исследования показали, что студенты считают группу детей с ТНР — разнородной. Положительных характеристик было выявлено меньше, чем отрицательных. Результаты исследования показали также, что после экспериментального обучения студенты более критично характеризуют детей с ТНР, выделяя большее количество особенностей их развития [1. С. 141-142].

Все отрицательные характеристики детей с ТНР, выделенные студентами, были классифицированы в соответствии с восьмью категориями: проблемы в поведении, нарушения речи, нарушение динамики психических процессов, нарушения познавательной сферы, повышенные требования в области заботы и ухода, повышенная чувствительность к отношению окружающих, характерный внешний вид и эмоциональное состояние. После экспериментального обучения студенты выделили большее количество отрицательных характеристик детей с ТНР и предложили более разнообразные и конкретные характеристики,

касающиеся нарушений речи, недоразвития психических процессов, нарушений познавательной сферы, а также внешнего вида и эмоционального состояния детей [1, с. 207-209]. Это связано с получением большого количества теоретических знаний и расширением практического опыта работы с детьми, что позволило студентам более полно и ясно представить образ ребенка с ТНР.

Для получения сведений о сформированности когнитивного компонента готовности и связанных с ним предметных компетенций было проведено еще одно анкетирование, направленное на выявление знаний, необходимых логопеду, работающему с детьми с ТНР [1, с. 210-211]. Было выявлено незначительное различие в результатах, полученных до и после экспериментального обучения. В связи с этим можно сделать вывод о том, что и до и после экспериментального обучения студенты одинаково высоко оценивают значимость знаний, необходимых для оказания эффективной коррекционной помощи детям с речевой патологией.

Таким образом, разработка содержательных и технологических составляющих программы обучения студентов направления «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль «Логопедия») осуществлялась на основе результатов диагностического исследования готовности студентов к работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи: мотивационного, эмоционально-волевого, личностно-деятельностного и когнитивного компонентов готовности, а также связанных с ними предметных, методических, социальных и личностных компетенций.

Анализ результатов исследования показал, что выделенные направления преобразований процесса обучения и их реализация способствуют повышению качества профессиональной подготовки студентов через мотивацию их к коррекционно-педагогической деятельности, а также к самообразованию и самосовершенствованию, при условии качественной оценки уровня сформированности профессиональных компетенций логопеда.

Литература

1. Васильева, Е. Е. Профессиональная подготовка логопедов к работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) [Текст]: монография / Е. Е. Васильева. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. — 315 с.

2. Московкина, А. Г. Изучение стереотипов отношения к умственно отсталому ребенку учителей и родителей [Текст] / А. Г. Московкина, Е. В. Пахомова, А. В. Абрамова // Дефектология. — 2000. — № 2. — С. 38.

3. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология для студентов вузов [Текст] / Л. Д. Столяренко. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. — 256 с.

*Т. Б. Волобуева**

СУПЕРВИЗИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГОВ

Продуктивность работы современного педагога обеспечивается постоянным повышением его квалификации, активным творческим поиском путей совершенствования своей педагогической практики, готовностью к саморазвитию.

Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования (ДонРИДПО) в своей работе сочетает традиционные результативные методики и перспективные нововведения.

Одной из новаций работы с педагогами стала супервизия. Термин был заимствован из психотерапии, и в переводе означает «надзор, контроль, присмотр, наблюдение» [1], что не отражает сути процесса. Многие русскоязычные трактуют перевод как «обозревать сверху» (игра слов super vision) [2]. Переводчик Яндекса предлагает более интересные варианты перевода: кураторство, сопровождение [3].

Проблема супервизии исследовалась отечественными и зарубежными психотерапевтами, психологами. Педагогическая супервизия нашла свое отражение в работах В. В. Бойко, М. Ю. Краевой, Л. В. Гавриловой, А. В. Моложавенко, О. В. Лукьянова, Н. О. Яковлевой, М. Н. Певзнер и др. Каждый автор предлагает свое определение понятия.

Мы будем считать, что **супервизия** — это сотрудничество профессионалов, в котором более опытный специалист поможет проанализировать работу коллег и подсказать оптимальные решения их проблем [4].

Любые определения супервизии отражают ее предназначение, а именно:

- сопровождение профессионального развития специалиста;
- повышение его компетентности;
- поддержка в сложных ситуациях.

Супервизор оттачивает «ремесленную грань» педагогической практики.

В Донецком республиканском институте дополнительного педагогического образования супервизия стала неотъемлемой частью работы в межкурсовой период и экспериментально применяется на курсах повышения квалификации для групп молодых специалистов.

Из четырех форм супервизии, в подавляющем большинстве, используются групповая и индивидуальная. Организационная супервизия апробируется в кооперативном обучении. Диагностика общих трудностей позволяет супервизору оказать помощь в согласовании профессиональных действий, поиске альтернативных решений, поддержке командной работы, а также в выявлении степени соответствия работы отдельных педагогов стандартам данной образовательной организации.

---

* **Волобуева Татьяна Борисовна** — кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, проректор по научно-педагогической работе ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования»

Из литературных источников мы выделили функции супервизии. Образовательная или формирующая функция подразумевает развитие педагогических умений, понимания и способностей педагогов. Она осуществляется через исследование работы супервизируемого педагога, которое помогает глубже понимать тонкости коммуникаций с участниками педагогического процесса, динамику развития отношений с ними, свои реакции, использовать другие методы работы.

Поддерживающая или тонизирующая функция — это способ противостояния стрессу и выгоранию, помощь в переживании негативного опыта. Направляющая или нормативная функция супервизии обеспечивает отслеживание достижения целей, выявления факторов, оптимизирующих и тормозящих профессиональное развитие педагога. Как показывает практика, причиной профессиональных ошибок является не только недостаток опыта, но и личная уязвимость, приверженность стереотипам, предрассудкам и пр.

Больше всего подвержены профессиональным рискам педагоги со стажем до трех лет. Значительные нагрузки, неопытность, эмоциональная насыщенность, неуверенность часто провоцируют стрессы, разочарование, неправильные действия. Супервизия способствует формированию педагогического сознания, мышления, коррекции и укреплению профессиональных установок, обогащению коммуникативных навыков, а также развитию таких личностных качеств, как способность к рефлексии, инициативность, ответственность.

Молодой педагог получает возможность ознакомиться с образцами профессиональных действий супервизора, совместно спланировать урок, проверить контрольные работы, посетить мастер-класс, просмотреть отобранные для него видеофрагменты уроков опытных коллег. Таким образом, он учится отбору адекватных педагогических приемов и методов, получает профессиональные алгоритмы, советы и рекомендации, моральную поддержку.

Супервизия является результативной методикой работы не только с молодыми специалистами. Практика показывает, что опытные педагоги хотят получить супервизию мастеров, методистов для обновления базовых компетенций, обсуждения профессиональных проблем и получения методической поддержки.

В процессе педагогической супервизии преподаватель-супервизор использует специальные методы (см. рис. 1.), а также: экземплярно-событийный метод, пятиэтапная модель интервью, тестирование и др. При групповой и корпоративной работе эффективно применяется интервизия, суть которой состоит в том, что роль супервизора попеременно исполняют супервизуемые. Рефлексия сопровождает весь процесс супервизии и включает в себя самодиагностику, самонаблюдение, самоанализ, самопознание, самокоррекцию.

Супервизор организует насыщенное межличностное взаимодействие, анализируя целесообразность используемых методов и приемов, качество принимаемых решений. Супервизор исполняет несколько ролей: наставник, фасилитатор (побуждает, способствует, стимулирует), консультант, эксперт и др. В таблице 1 мы разделили причины обращений и ожидания нескольких специалистов, помогающих педагогу.

Таблица 1

Отличия в запросах и ожиданиях профессиональной помощи

Помощник	Причина обращения	Ожидания
Наставник	Неопытность	Подсказки, обучение
Методист	Ошибки, вопросы	Рекомендации, ответы
Психотерапевт	Симптомы	Диагноз, лечение
Супервизор	Трудные ситуации, неудовлетворенность своей работой	Поддержка, практическая помощь

Супервизор ДонРИДПО, благодаря своему большому опыту, знаком со многими педагогическими технологиями и подходами, владеет различными моделями поведения, коммуникаций. Поэтому ему легче систематизировать потоки информации и анализировать их. Преподаватели института, взявшие на себя роль супервизора, особенно тщательно обновляют свои фундаментальные педагогические знания и отслеживают инновации, отбирают и осваивают перспективные методы и технологии, организуют свое психологическое обучение. Их ключевыми характеристиками являются: готовность к постоянному обучению, способность одновременно видеть проблемы и перспективы в процессе работы с педагогами, умение создать доброжелательную профессиональную атмосферу.

Супервизия позволяет педагогу: поделиться своими чувствами; преодолеть неуверенность; обсудить возникшие в профессиональной деятельности трудности; получить обратную связь о проделанной работе; расширить свои теоретические и практические представления; развить профессиональное мышление; наметить пути дальнейшего усовершенствования своей педагогической практики; поделится опытом со своими коллегами; осознать свою профессиональную роль.

В Донецком республиканском институте дополнительного педагогического образования используются различные методы развития профессионализма педагогических кадров. В различных ситуациях и для определенной категории педагогов подбираются подходящие модели и методы. Процент удовлетворенности ими в текущем году достиг 97, 6 %. Нами проанализированы преимущества и недостатки каждого инструмента (табл.2).

Таблица 2

Преимущества и недостатки инструментов профессиональной поддержки

Инструменты профессиональной помощи	**Преимущества**	**Недостатки**
Менторинг	Доступность для всех категорий педагогов. Постоянное наблюдение и консультирование. Возможность коммуникаций на разных уровнях. Эффективность для работы с молодежью	Недостаточная мотивация профессионалов к участию (нежелание растить конкурентов). Как следствие – неактивное участие в развитии педагогов. Вероятность

		несовместимости пар
Наставничество	Доступность для всех категорий педагогов. Возможность передачи знаний, преемственности поколений. Возможность использования потенциала сотрудников предпенсионного и пенсионного возраста. Оптимальность для работы с молодежью	Эффективен при построении института наставничества как системы, разовое применение не эффективно. Недостаточное количество наставников, сложность их мотивации. Вероятность несовместимости наставника и подопечного
Консультирование	Доступность взаимного консультирования для всех педагогов. Неформальность общения на всех уровнях. Возможность решения личных проблем конфиденциально. Возможность привлечения внешнего консультанта	Необходимость подготовки для взаимного консультирования. Нежелание педагогов обсуждать личные проблемы. Высокая стоимость внешнего консультирования. Доступность внешнего консультирования не для всех категорий педагогов
Кейс-стади (решение ситуаций)	Доступность для всех категорий педагогов. Равноправие участников, неформальность общения. Свобода в организации коммуникаций	Необходимость предварительного отбора ситуаций. Предварительная подготовка всех участников
Коучинг	Привлечение высококвалифицированных специалистов. Возможность самостоятельно выбирать направление развития. Возможность глубокого личностного развития	Необходима предварительная подготовка коуча. Доступность не для всех категорий педагогов. Высокая стоимость привлечения профессионалов
Супервизия	Привлечение профессионалов высокого уровня. Множество форм. Психологическая поддержка	Подходит не всем категориям педагогов. Необходимо предварительное обучение супервизоров.Нехватка супервизоров

Таким образом, использование супервизии в работе Донецкого республиканского института дополнительного образования является перспективной и результативной новацией профессионального развития педагогических кадров. Она дает возможность специалисту оценить свою педагогическую практику, открыть для себя новые возможности, получить новые знания, увидеть перспективы профессионального усовершенствования, избежать многих ошибок.

Литература

1. Англо-русский словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.lingvolive.com/ru-ru/translate/en-ru/supervision.

2. Информационный портал «Медицинская психология». Супервизия в психотерапии [Электронный ресурс: учебное пособие для супервизоров и психотерапевтов. — Режим доступа: http://medpsy.com/meds/meds273.php.

3. Переводчик Яндекс [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://translate.yandex.ua.

4. Экспериментальная психология. Супервизия. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://texts.news/ekstremalnaya-psihologiya-knigi/superviziya-30729.html.

Д. В. Горева*

ПЕРСОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Особенностью современной образовательной среды, на наш взгляд, является ее постоянно меняющийся, чутко реагирующий на внешние вызовы, динамичный и многовариантный характер. Инновации окружают нас со всех сторон — и это естественно, ведь для успешной адаптации к изменениям необходимо пробовать что-то новое: искать новые пути, способы, работающие в новых условиях механизмы. Инновации проникают во все сферы образования: управление кадрами, педагогические технологии, систему документации, систему оценки качества обучения и, конечно же, систему повышения квалификации педагогических работников, без которой невозможно эффективное функционирование образовательной организации как таковой.

В новых условиях традиционная система повышения квалификации, цель которой — своевременная актуализация компетенций педагогических работников, уже не справляется с поставленными задачами. Прочно вошли в наш обиход термины «hard skills», «soft skills», но и этих понятий недостаточно — мы все чаще говорим о «future skills», навыках будущего, необходимых для успешной профессиональной и социальной адаптации студентов по окончанию учебного заведения. Но те же «future skills» нужно своевременно формировать и у самого педагога. В ситуации, когда знания, умения, навыки, компетенции, которыми необходимо владеть успешному педагогу, устаревают, сменяются новыми с немыслимой скоростью, возникает потребность в непрерывном образовании педагогических работников.

Наиболее очевидно сущность парадигмы непрерывного образования (далее — НО) проявляется при сравнении с традиционной системой повышения квалификации (далее — ПК) по ряду признаков:

* **Горева Дина Владимировна** — кандидат филологических наук, Старший методист ГПОУ ЯО Ярославский градостроительный колледж

1) Периодичность повышения квалификации.

ПК: периодичность определена нормативными документами.

НО: периодичность установлена нормативными документами, но основополагающим фактором, определяющим необходимость профессионального обучения, является внутреннее осознание педагогом своего дефицита, стремление приобрести новые востребованные компетенции. Педагог ориентируется не на формально установленные сроки, а на свои внутренние потребности.

2) Позиция педагога и руководителя/администрации образовательной организации.

ПК: в функционал административного сотрудника (как правило, методиста) входит учет курсов повышения квалификации, стажировок, пройденных педагогами, а также соблюдение сроков повышения квалификации, установленных законодательно. Педагог направляется на повышение квалификации организацией в соответствии с нормативными сроками.

НО: педагог занимает субъектную позицию, становится инициатором повышения квалификации. И это естественно, поскольку, будучи профессионалом в определенной области, педагог гораздо быстрее и точнее административного работника выделяет и прогнозирует те компетенции, которые будут востребованы в его профессиональной сфере, острее чувствует дефицит собственных компетенций и, как следствие, ощущает необходимость в прохождении обучения.

3) Мотивация к обучению

ПК: преимущественно внешняя мотивация, связанная с необходимостью соблюдать установленные сроки.

НО: внутренняя мотивация, повышение уровня осознанности и инициативности педагога при планировании собственного профессионального развития.

Начиная с 2017 г. в ГПОУ ЯО Ярославском градостроительном колледже ведется работа по модернизации системы повышения квалификации педагогических работников в соответствии с концепцией непрерывного образования. Первоочередной задачей стал анализ профессиональной компетентности педагогов, актуальности имеющихся знаний и умений. Рабочей группой была разработана форма профиля компетенций, в которой отражено идеальное представление о компетентности педагога, самооценка, а также внешняя оценка — видение администрации степени сформированности той или иной компетенции у каждого конкретного сотрудника.

Анализ результатов диагностики помог выявить наименее развитые компетенции у педагогических работников колледжа, что явилось отправной точкой для следующего этапа работы, а именно — для планирования профессионального развития каждого конкретного педагога в соответствии с выявленными дефицитами.

Для этого рабочей группой была разработана персональная программа профессионального развития педагога (далее — ПППРП). По сути, программа является формой индивидуального плана работы преподавателя на год и одновременно формой отчета, составленной в соответствии с профессиональным стандартом педагога и Программой развития колледжа.

ПППРП содержит 4 раздела:

I раздел: общая информация о педагоге (ФИО, принадлежность к отделению, кафедре, перечень выполняемых обязанностей и пр.).

II раздел (рисунок 1): соответствие квалификации педагога требованиям Профессионального стандарта (образование, опыт работы в области профессиональной деятельности, повышение квалификации, наличие разряда — для мастеров производственного обучения). Основная цель данного раздела — выявить несоответствие и обозначить первоочередные задачи по их устранению.

Соответствие квалификации требованиям Профессионального стандарта[1]
Уважаемые коллеги, отметьте символом **V** соответствие/несоответствие Вашей квалификации предъявляемым требованиям:

требование проф.стандарта	**соответствие**	**несоответствие**	**рекомендации в случае несоответствия**
Педагогическое образование		**V**	Программа профессиональной переподготовки (педагогика)
Направленность (профиль) образования соответствует преподаваемому предмету, курсу, дисциплине (модулю)	**V**		
Повышение квалификации не реже 1 раза в 3 года (курсы, программы обучения, стажировки)	Апрель 2016г. ППК, 72 часа		ППК ИРО (не менее 16 часов), стажировка на базе профильной организации
Опыт работы в области профессиональной деятельности, соответствующей преподаваемому учебному предмету/курсу/ дисциплине/модулю[2]	**укажите место работы, даты приема-окончания работы**	**V**	Требуется стажировка по профилю управления многоквартирными домами

Рис. 1. Пример заполнения ПППРП (раздел II)

III раздел (рисунок 2): для работы предлагается таблица, в которой на основании заполненного ранее профиля компетенций педагог отмечает дефицитарные компетенции, описывает конкретные трудности и планирует мероприятия по их устранению. Это наиболее трудоемкая часть заполнения ПППРП, поскольку требует высокой степени осознанности, анализа и рефлексии от педагога.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ	**0**	**1**	**2**	**3**
Основные трудности: студенты группы не смотрят расписание замен, в результате чего в группе много пропусков. Не удается вовремя довести до сведения студентов информацию об общеколледжных мероприятиях, времени консультаций и т.п. Необходимо искать новые способы связи, передачи информации.				

Планируемые мероприятия (в соответствии с возникшими затруднениями)	**Ожидаемый результат (достижения по компетенции)**	**Анализ выполнения**
1. Посетить семинар школы корпоративного обучения по работе в социальных сетях.	Создать группу VK для студентов	
2. Создать группу VK и своевременно размещать информацию для студентов.	Информация доводится до студентов своевременно. Уменьшилось количество пропусков учебных занятий и внеурочных мероприятий	

Рис. 2. Пример заполнения ПППРП (раздел III)

IV раздел: перечень направлений деятельности колледжа, в которых предлагается принять участие педагогам. Перечень (рисунок 3) отражает представление об актуальных в настоящее время для конкретной профессиональной образовательной организации направлениях развития.

Отметьте символом V или допишите свой вариант, в каком виде деятельности вы могли бы принять участие:	
РГ (рабочая группа) по разработке новой системы оценивания (ДЭ).	
РГ по внедрению ФГОС СОО	
РГ по разработке семинара ШКО по системно-деятельностному подходу	
РГпо разработке семинара ШКО по практико-ориентированным технологиям	
РГ по разработке внеурочных мероприятий для студентов	
РГ по разработке сценариев проведения мероприятий для педагогов	
РГ по организации студенческой конференции ЯГК в новом формате	
Готов провести открытый урок/семинар ШКО по теме_____	
Готов стать наставником для начинающего педагога	
Нуждаюсь в наставнике по вопросам_____	
**Свой вариант*	

Рис. 3. Пример заполнения ПППРП (раздел IV)

В ПППРП, таким образом, содержится огромный объем информации: здесь можно увидеть, какие проблемы являются наиболее актуальными для каждого конкретного педагога и для коллектива в целом, какие форматы обучающих мероприятий и по какой тематике наиболее востребованы, кто готов поделиться своим опытом, а кто, напротив, нуждается в наставнике и пр. Благодаря этой информации, значительно облегчается процесс планирования деятельности организации на учебный год: общие проблемы и направления дальнейшего развития становятся абсолютно прозрачны.

Что касается трудностей при внедрении программы профессионального развития, то к ним можно отнести следующие:

1) сопротивление педагогов новым формам. Заполнение ПППРП действительно требует от педагога развитой методической компетенции, умения объективно оценивать свою деятельность, свои потребности и дефициты, намечать перспективы. При внедрении ПППРП в нашей организации были проведены обучающие семинары и индивидуальные консультации по заполнению формы.

2) несовершенство диагностических материалов (профиль компетенций). Не всегда удается сформулировать объективные критерии для диагностики уровня сформированности той или иной компетенции.

3) трудность в согласовании внутренней оценки (как видит и оценивает педагог свое профессиональное развитие) и административной точки зрения на перспективы и дальнейшие направления развития педагога.

4) трудность отслеживания результатов реализации ПППРП. Если с повышением квалификации все просто — подтверждением факта обучения является удостоверение о повышении квалификации установленного образца, то проверить на уровне организации сформированность той или иной компетенции у конкретного работника, тем более компетенции, сформированной посредством неформальных и информальных форм образования, не представляется пока возможным.

Но все же, даже учитывая перечисленные выше трудности, хочется подчеркнуть неоспоримый, бесценный эффект от реализации концепции непрерывного профессионального образования — это формирование субъектной позиции педагога, способного объективно анализировать, планировать и корректировать свою профессиональную деятельность в текущем социальном, эконо-

мическом и политическом контекстах. И именно коллектив таких педагогов является гарантией успешного функционирования образовательной организации в инновационной среде.

Литература

1. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://base.garant.ru/71202838/#friends (дата обращения: 17.05.2018).

2. Аниськина, Н. Н., Мельник, И. О. Непрерывное образование педагогических работников системы среднего профессионального образования [Электронный ресурс] / Н. Н. Аниськина, И. О. Мельник // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. — 2017. — № 3(33). — С. 29-35. — Режим доступа http://www.dpo-edu.ru/wordpress/wp-content/uploads/Soderzhanie_3_2017.pdf (дата обращения: 19.04.2019).

Ю. Б. Ешкилев*

СЕТЕВЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СООБЩЕСТВА КАК ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ

Создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей доступность образования всех видов и уровней, — одна из ключевых задач, поставленных Президентом России В. В. Путиным в его указе от 7 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». В этой связи вопрос о сетевых профессиональных педагогических сообществах в контексте функционирования и развития образовательной информационно-коммуникационной инфраструктуры приобретает особое значение.

Как известно, профессиональное сетевое сообщество представляет собой созданную в интернете группу специалистов, работающих в одной сфере профессиональной деятельности. Такие самопроизвольно возникающие благодаря сетевым связям социальные объединения выступают неотъемлемым элементом гражданского общества. При этом стандартизированное определение данного понятия до сих пор не сформулировано.

Развитие информационных технологий и их проникновение во все сферы деятельности привело к цифровизации образования, породив, в том числе, новые формы взаимодействия участников образовательных отношений, основан-

* **Ешкилев Юрий Борисович** — кандидат исторических наук, доцент, директор центра аттестации педагогических работников ГАОУ ДПО «Архангельский областной институт открытого образования»

ные на использовании ИКТ. Впервые о сетевой интеграции педагогов на государственном уровне заговорили в 2010 г. Тогда, в ходе заседания Организационного комитета по проведению в Российской Федерации Года учителя, В. В. Путин заявил о том, что следует поддержать развитие сетевых педагогических сообществ, интерактивных методических кабинетов, словом, всего того, что формирует профессиональную среду. К вопросу о профессиональных сообществах педагогов Президент Российской Федерации вновь обратился в своём ежегодном послании Федеральному Собранию РФ 12 декабря 2012 г.

Под сетевым профессиональным педагогическим сообществом понимается группа субъектов образовательных отношений, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность средствами информационно-коммуникационных технологий.

Каждое сетевое педагогическое сообщество ориентировано на определенный набор целей и задач, однако основные из них формулируются следующим образом:

– формирование группы единомышленников, объединённых профессиональными интересами;

– аккумулирование информационно-образовательных ресурсов, включая программные продукты учебного назначения и опыт их применения на уроках и во внеучебной деятельности;

– обеспечение доступа членов сообщества к данным ресурсам;

– профессиональное общение членов сообщества, их виртуальное взаимодействие с возможностями последующих контактов вне интернета;

– повышение квалификации педагогов;

– информационно-методическая поддержка педагогов и профессиональная взаимопомощь;

– транслирование успешных инновационных образовательных практик;

– генерирование новых образовательных инициатив и т.д.

К критериям эффективности деятельности сетевого профессионального сообщества педагогов можно отнести:

– продолжительность его деятельности (жизненный цикл);

– число активных участников;

– динамику показателей (рост числа активных участников, количество обсуждаемых тем и их сменяемость, плотность обсуждения);

– аксиологическую направленность (концептуальность, цель, задачи);

– социокультурную направленность взаимодействия (наличие дискуссий по вопросам речевых норм, кодекса сетевого поведения сообщества, правил модерирования и других норм и их обсуждение);

– направленность на расширение сферы сотрудничества (привлечение к обсуждению педагогов из образовательных организаций, в которых работают члены сетевого сообщества, преподавателей системы повышения квалификации, педагогов «смежных» специальностей);

– методическую направленность взаимодействия: публикация методических разработок, сотрудничество педагогов в целях подготовки цифровых

образовательных ресурсов, библиотека ЦОР, структурированность базы знаний сообщества и др.;

– информационно-коммуникационную деятельность сообщества: обсуждение педагогической информации (форум, чат, сервисы для организации групповых тренингов); использование различных форм информационной деятельности (интернет-семинары, конференции, сетевые встречи и др.); информирование о деятельности сообщества; информационное консультирование и др. [1].

По данным российских исследователей, в настоящее время насчитывается около трёх десятков относительно успешных крупных и средних интернет-площадок, в значительной степени отвечающих указанным выше критериям и являющихся, по сути, уже сложившимися сетевыми педагогическими сообществами. Эти проекты весьма серьезно различаются по стилю и методам работы, по целевым установкам, иногда — по аудитории.

В целом же сетевые профессиональные педагогические сообщества могут быть классифицированы следующим образом:

1) по широте охвата:

– международные (например, международное сообщество педагогов «Я — учитель!», европейская школьная сеть «EuropeanSchoolnet»),

– общероссийские (федеральные) (например, «ПЕДСОВЕТ», Сеть творческих учителей, образовательный портал «RusEdu»),

– региональные (например, архангельское сообщество «Областной клуб "Учитель года"»),

– муниципальные (например, районное профессиональное сообщество музыкальных руководителей дошкольных образовательных организаций Устьянского района Архангельской области [2]),

– образовательной организации (например, творческая группа «Реализация образовательной области “Познавательное развитие” по направлению “Экологическое воспитание”» МБДОУ «Центр развития ребёнка — детский сад “Алёнушка”» Устьянского района Архангельской области [3]);

2) по предметным взаимосвязям:

– монопредметные (предназначены для удовлетворения потребностей педагогов в обмене информацией, общении и самореализации, оказания методической поддержки по определенному предмету; на сайтах таких сообществ обычно представлены презентации, программы, разработки уроков, видеоматериалы к урокам и т.д.) (например, сообщества педагогов Архангельской области «Преподаём математику», «Преподаём русский язык и литературу», «Преподаём химию» и др.),

– надпредметные (отражают совместную деятельность учащихся и учителей) (например, бесплатный школьный портал «ПроШколу.ру — все школы России»),

– мультипредметные (например, «Школьный сектор», сообщество взаимопомощи учителей «PEDSOVET.SU», профессиональное сообщество педагогов «Методисты», Учительский портал).

В течение последних трех лет Архангельским областным институтом открытого образования был реализован проект образовательной инновации «Создание модели сопровождения педагогов в ходе аттестации профессиональными педагогическими сетевыми сообществами Архангельской области», в рамках которого, в том числе, осуществлялось изучение опыта работы профессиональных педагогических сетевых сообществ [4]. При этом важно подчеркнуть, что такие основные принципы проведения аттестации, как коллегиальность, гласность, открытость, обеспечивающие объективное отношение к педагогическим работникам и недопустимость дискриминации при проведении аттестации, напрямую коррелируют с подходами и деятельностью профессиональных педагогических сетевых сообществ.

Разработанная модель организационно-методического сопровождения педагогических работников образовательных организаций Архангельской области профессиональными педагогическими сетевыми сообществами в ходе аттестации ориентирована на ее использование при внедрении национальной системы профессионального роста педагогических работников.

Цель модели состоит в обеспечении успешного участия педагогических работников в аттестационных процедурах в контексте их профессионального роста.

Основные направления организационно-методического сопровождения педагогических работников профессиональными педагогическими сетевыми сообществами в ходе аттестации включают:

– информационное сопровождение аттестуемого педагогического работника;

– организационно-технологическое сопровождение аттестуемого педагогического работника;

– научно-методическое сопровождение аттестуемого педагогического работника;

– психологическая поддержка аттестуемого педагогического работника;

– стимулирование процессов профессионального развития аттестуемого педагогического работника.

В организационно-методическое сопровождение педагогических работников в ходе аттестации могут быть вовлечены все профессиональные педагогические сетевые сообщества: международные, федеральные, региональные, муниципальные, образовательной организации, осуществляющие монопредметные, надпредметные и мультипредметные взаимосвязи.

Важнейшая составляющая деятельности сетевого сообщества — реализация его экспертного потенциала. Возможность дистанционного участия специалиста (эксперта) в осуществлении аттестационных процедур закреплена в региональных нормативных документах. Деятельность экспертов регламентируется Положением о региональном банке специалистов (экспертов) региональной аттестационной комиссии министерства образования и науки Архангельской области и Положением об экспертной группе при проведении аттестации педагогических работников в целях установления квалификационной категории.

В рамках сетевых сообществ эксперт — это квалифицированный специалист в определенной области, привлекаемый для исследования, консультирования, выработки суждений, заключений, предложений, проведения экспертизы. Экспертами могут быть как признанные профессиональным сообществом эксперты и аналитики, так и сами члены сетевого сообщества, мнение которых в течение определенного этапа развития сообщества становится значимым для его членов.

Среди приоритетных направлений организационно-методического сопровождения педагогических работников профессиональными педагогическими сетевыми сообществами в ходе аттестации в условиях внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников необходимо особо выделить стимулирование процессов профессионального развития аттестуемого (самооценка педагогического работника, оценка руководителей образовательной организации, оценка коллег, оценка выпускников и др.).

Как представляется, внедрение модели организационно-методического сопровождения педагогических работников профессиональными педагогическими сетевыми сообществами в ходе аттестации должно привести к усилению роли сетевых профессиональных сообществ в проведении аттестации, что особенно актуально в период формирования новой модели аттестации учителей и подготовки единых федеральных оценочных материалов на основании приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 июля 2017 г. № 703 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») по формированию и введению национальной системы учительского роста».

Литература

1. Затолокина, М. А. Сетевые сообщества учителей как инструмент методической поддержки в работе учителя [Электронный ресурс] / М. А. Затолокина. —— Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/633962/ (дата обращения: 12.04.2019).

2. Информационно-ресурсный центр — МБОУ «Начальная школа — детский сад М. Монтессори» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://ustmont29.ucoz.ru/ (дата обращения: 18.04.2019).

3. МБДОУ «Центр развития ребёнка — детский сад “Алёнушка”» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://okt-okrug-crr.ucoz.ru/ дата обращения: 18.04.2019).

4. Сетевые профессиональные педагогические сообщества: помощь в аттестации [Текст]: сборник материалов / авт.-сост. Н. В. Наумова, Ю. Б. Ешкилев, С. В. Суханова; Архангельский областной институт открытого образования. — Архангельск: Изд-во АО ИОО, 2017. — 62 с.

*О. А. Жбанникова**

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОЗИЦИЙ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Профессиональное развитие педагога дошкольного образования является системным понятием и включает так же формирование профессиональной позиции. При определении профессиональной позиции мы выбрали акценты, связанные с развитием самооценки педагога как рефлексивного компонента педагогического мышления, опираясь на подходы М. М. Кашапова, А. К. Марковой [2, 3, 5], а также оценку профессионально-личностных характеристик педагога (подходы С. Л. Рубинштейна, В. А. Сластёнина, В. И. Слободчикова, Л. М. Митиной). [6, 7, 4] Профессиональные позиции педагога, по мнению А. К. Марковой, выражают профессиональную самооценку, уровень профессиональных притязаний личности, отношение к тому месту общественных отношений в учреждении, которое педагог занимает, и то, на которое претендует [3]. А. К. Маркова различает общую профессиональную позицию педагога (стремление быть и оставаться педагогом) и конкретные профессиональные позиции, соответствующие сферам педагогической деятельности, педагогического общения, определяющие личность педагога, отражающие интегральные характеристики труда педагога.

На основе данных положений мы подобрали диагностический инструментарий и провели исследование профессиональных позиций педагогов на базе детского сада № 106 города Ярославля. Профессиональную самооценку коллег исследовали при помощи «Карты самоотношения учителя к своим профессиональным позициям» (А. К. Маркова). Для проведения экспертной оценки реализации профессиональных позиций педагогами в ДОУ мы разработали карты экспертных наблюдений за практической деятельностью педагога. Затем провели сравнительный анализ полученных данных.

Результатами исследования стало выявлений тенденций формирования профессиональных позиций педагогов ДОУ:

1. В сфере педагогической деятельности преобладают профессиональные позиции согласно самооценке педагогов: «предметник», «диагност», «самодиагност». Педагоги продемонстрировали умения отбора содержания материала для работы с детьми, подбора методов обучения детей. Существуют проблемы в понимании взрослыми специфики организации детской деятельности согласно требованиям ФГОС ДО. Экспертная оценка показала несоответствие оценивания педагогами своих возможностей в изучении особенностей воспитанников, своего потенциала и реальной деятельности (у 35 % педагогов самооценка занижена, у 15 % — завышена). Затруднения у 67 % педагогов вызывает

* **Жбанникова Ольга Александровна** - старший преподаватель кафедры дошкольного образования ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

проектирование собственного профессионального развития (позиция «субъект педагогической деятельности»).

2. В сфере педагогического общения наиболее высокие показатели самооценки и экспертного мнения получили профессиональные позиции «гуманист», «актер». Педагоги демонстрируют умения понять позицию партнера по общению, проявить интерес к его личности, ориентированы на развитие личности воспитанника, организуют условия психологической безопасности в общении, терпимости к другому человеку; умения гибко перестраивать способы общения с субъектами образовательного процесса. Выявлены затруднения у 24 % педагогов при взаимодействии с детьми и родителями воспитанников гибко перестраивать способы общения, выбирать оптимальное их сочетание («психотерапевт»).

3. Профессиональные позиции, определяющие неповторимость и уникальность личности педагога представлены наиболее сильно («педагог по призванию», «индивидуальность», «творец»), получили самые высокие баллы, оценки экспертов и самооценки совпали. Позиция «новатор» присутствует на высоком уровне у педагогов с высшими и 1 категориями и педагогическом стажем от 15 лет, проявляется в умениях выявления проблем в педагогической деятельности, аргументированном подборе оригинальных средств решения, оформлении и презентации своего педагогического опыта.

4. Профессиональные позиции, отражающие интегральные характеристики труда педагога показывают преобладающие затруднения в комплексной оценке своего и чужого труда («профессионал») и сформированности исследовательских умений педагогов («исследователь»).

5. Эмоциональное отношение педагогов к определению своей профессиональной позиции показывает в целом адекватное отношение коллег к развитию своих профессиональных позиций. Имеются признаки проявлений эмоционального выгорания (у 7 % педагогов со стажем 15-25 лет).

После проведения исследования управленческая команда ДОУ пришла к выводу о необходимости разработки и реализации комплекса мер для усиления конкретных профессиональных позиций [3], соответствующих сферам: педагогической деятельности («субъект педагогической деятельности»), педагогического общения («психотерапевт»); личности педагогов («новатор», «творец»). Мы выделили следующие группы условий в ДОУ для формирования и проявления данных позиций у коллег:

1. Системно-управленческие условия (связаны с организацией труда сотрудников, обеспечением мотивации на самосовершенствование и проявление творческой активности и инициативы педагогов);
2. Методические условия (методическое сопровождение педагогов);
3. Психологические условия (благоприятная социально-психологическая атмосфера в коллективе, психологическое сопровождение педагогов)

Рассмотрим опыт создания данных групп условий для формирования профессиональных позиций педагогов в ДОУ № 106.

Системно-управленческие условия, в основном, реализуются через систему управления дошкольной организацией, напрямую связаны с управленческими решениями руководителя и мерами поддержки профессионального раз-

вития сотрудников в ДОО. В детском саду сформирована мотивационная среда как система стимулирования сотрудников (понимается нами как совокупность условий, определяющих направленность и величину усилий, прилагаемых работниками для достижения целей организации) [1]. Эффективно действует система мотивирования персонала с использованием не только экономических методов, реализуемых через эффективный контракт, но и неэкономических. Наиболее эффективными для формирования позиции субъекта профессиональной деятельности мы считаем целевые методы мотивирования. Для формирования умений педагогов в самостоятельной постановке целей своей деятельности в соответствие с целями дошкольного образования и организации, формирования мотивации самосовершенствования и саморазвития мы используем механизм организации работы по самообразованию педагогов. Предлагается достаточно широкий спектр возможностей для коллег реализовать себя, узнать новые подходы, тенденции в развитии образования через организацию рабочих групп в ДОУ по профессиональным и личным интересам, участие в конференциях, вебинарах, курсах повышения квалификации разного уровня. Программа по самообразованию разрабатывается педагогом на основе анализа собственного опыта и самооценки уровня профессионального развития, осознания своих возможностей, корректируется по мере продвижения. В результате данной деятельности сотрудник «вырастает» в позиции «субъекта педагогической деятельности», т.к. несет ответственность за результаты своего профессионального развития, постоянно отслеживает эффективность своей профессиональной деятельности, обменивается опытом решения проблем в работе с коллегами. Методы вовлечения работников (партисипативные) также показали эффективность в аспекте мотивации персонала к саморазвитию. Возможность реализовать себя в других социальных позициях, совместное решение обще садовых задач и проблем, в том числе расстановке кадров, возможности расширение прав работников за счет делегирования полномочий способствует развитию активности и инициативы, повышению уровня притязаний сотрудников.

Методическое сопровождение педагогов рассматривается нами в единстве с социально-психологическим. Согласно подходам Мухиной В. С., сопровождение трактуется как «поддержка естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности» [5]. Принципами деятельности сопровождения являются: гуманное отношение к личности, вера в её силы; квалифицированная помощь и поддержка естественного развития; процессуальность, пролонгированнность, недирективность, погруженность в реальную повседневную жизнь человека.[9] Методическое сопровождение в детском саду, по нашему мнению, должно основываться, прежде всего, на научно-методической поддержке сотрудников. К сожалению, существует тенденция неуверенности педагогов в своих возможностях по разработке инноваций в дошкольном образовании, поэтому профессиональная позиция «новатор» представлена наиболее слабо. Мы выявили причины данной неуверенности коллег, которые заключаются в недостаточной компетентности воспитателей и узких специалистов в ДОУ во владении методологическими основами дошкольного образования и научной терминологией; затруднениями в связи фундаментальной науки

и практики работы. Поэтому акцент в организации методической работы в детском саду мы сделали на внутрифирменном обучении и расширении возможностей профессионального общения. В детском саду функционирует 6 рабочих и 3 творческие группы педагогов, созданные исходя из запросов, потребностей и интересов сотрудников. Данная деятельность ориентирована на результат, в конце года участники презентуют результаты работы на уровне организации. Если представленный опыт актуален для системы дошкольного образования, достаточно разработан, имеет концептуальную и методологическую основу, подготовлен для тиражирования, то предоставляется возможности для его презентации на разных уровнях образования. Высокие результаты в плане повышения профессиональных компетенций педагогов дают сетевые профессиональные сообщества и участие в сетевых проектах. Эффективна система стажировок и наставничества, позволяющая реализовать профессиональные позиции «психотерапевт», «методист», «предметник». Педагоги с высшей и первой категорией, стажем работы более 10 лет могут направить молодых специалистов, показать способы взаимодействия с детьми и родителями, возможности модификации и комбинирования педагогических средств. Благоприятная социально-психологическая атмосфера в коллективе, поддержка творчества и саморазвития сотрудников, взаимопомощь способствуют профессиональному развитию педагогов. Мы разработали портфолио на педагога, которое понимается нами как индивидуальный комплект документов на работника, необходимый для определения потенциальных возможностей для дальнейшего личностного и профессионального развития, в котором зафиксированы его личные данные и профессиональные достижения, проблемы в образовательной деятельности, используемые профессиональные инструменты, вклад педагога в развитие системы образования. Портфолио позволяет помогать осуществлять индивидуальное планирование сопровождения педагога.

Психологические условия формирования профессиональных позиций педагогов в ДОУ включают организацию психологического сопровождения педагогов и благоприятный социально-психологический микроклимат в коллективе. К сожалению, проблемы профессиональных деформаций педагогов актуальны. Сложной является и деятельность по подготовке педагога (мотивационной, личностной) к профессиональному росту. Особенно важна в данных вопросах роль педагога-психолога. Разрабатываются специальные программы по развитию мотивационной сферы педагогов, антистрессовые программы, серии тренингов. При организации сопровождения педагога требуется учёт не только профессиональных компетенций педагога, но и его личностных мотивов, желаний, интересов. Важно предоставить возможность самостоятельного выбора педагогами маршрутов профессионального роста. Эффективна политика ДОУ по созданию корпоративной культуры. Психологическая поддержка сотрудников, условия не только для совместной работы, но и досуга, способствуют сплочению коллектива, созданию общности интересов и взаимопониманию субъектов.

Итак, в дошкольном образовании для развития профессиональных позиций педагога, самосовершенствования профессионально-личностных качеств

работника важно создать такие условия, которые обеспечили бы комплексный подход к самореализации и развитию педагога с учетом его профессиональных и личностных потребностей, потенциала и дефицитов.

Литература

1. Веснин, В. Р. Практический менеджмент персонала [Текст]: пособие по кадровой работе / В. Р. Веснин. — М.:Юристъ, 2001. — С 496.

2. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала [Текст]: монография / М. М. Кашапов. — М.: ПЕР СЭ. 2006. — 688 с.

3. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст]: книга для учителя / А. К. Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.

4. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Текст] / Л. М. Митина // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 28–38.

5. Мухина, В. С., Горянина, В. А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО [Текст] / В. С. Мухина, В. А Горянина // Воспитание и развитие личности: материалы международной научно-практической конференции. / под. ред. В. А. Горяниной. — М.: ИРЛ РАО. — 1997. — С. 4-12.

6. Психология профессионального педагогического мышления [Текст] / под ред. М. М. Кашапова. — М.: Изд-во Института психологии РАН, 2003. — 398 с.

7. Сластенин, В. А., Шутенко, А. И. Профессиональное самосознание учителя [Текст / В. А. Сластенин, А. И. Шутенко // Magister. — 1995. — № 3. — С. 52-58.

8. Слободчиков, В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореф. дис. на соиск. уч. степ, д-ра психол. наук. — М. — 1994. — 78 с.

9. Шумакова, К. С. Научно-методическое сопровождение педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДОУ [Текст] / К. С. Шумакова // Образование и наука. — 2008. — № 7(55). — С.61-69.

Т. А. Задонская, Ф. Г. Назмутдинова, С. И. Сагитова,
*Ж. В. Сайгафарова, Р. Ф. Хусаенова**

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ОТКРЫТЫХ ЗАНЯТИЙ В ХОДЕ ЭКСПЕРТИЗЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПДО: ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ

Открытое занятие представляет собой одну из наиболее распространённых форм презентации опыта педагога, так как даёт возможность на практике в реальных условиях продемонстрировать педагогическое мастерство и методическую компетентность.

Каким должно быть открытое занятие? Данный вопрос возникает всегда, когда начинаешь готовиться к очередному открытому занятию, и его может задать эксперт, посещающий занятия. Каждое новое занятие — это ступенька в совершенствовании педагога, в знаниях и развитии учащихся, новый вклад в формировании их интеллектуальной и нравственной культуры.

Открытое занятие — это занятие, отвечающее требованиям времени, учитывающее особенности и своеобразие современного социума. Это, прежде всего, занятие, на котором педагог умело, использует все возможности для развития личности ребёнка, его активного интеллектуального роста, качественного усвоения знаний, для формирования его нравственных основ. Для решения этих сложных задач не может быть раз и навсегда установленного типа занятия, с застывшими навечно этапами и жёсткой последовательностью их осуществления.

На наш взгляд, исходная идея открытого занятия основывается на представлениях о единстве обучения, воспитания и развития, и в ней находит свое выражение логика современной теории обучения и в определённой степени социальный заказ общества, заказ родителей системе образования. Ведь главной задачей учебного занятия является целостное формирование личности ребёнка на основе обучения, развития и воспитания.

Нет сомнения в том, что открытые занятия, построенные по правилам «обучающего воспитания» или «воспитывающего обучения», наиболее эффективны. Возможность осуществления единства упомянутых функций должна быть заложена как в содержании, методах, так и в используемых приемах и средствах обучения. Именно в этом ключе разработана серия занятий по развитию навыков математического счета для детей 6-летнего возраста «От “0” до

---

* **Задонская Татьяна Александровна** — педагог дополнительного образования МБУ ДО «Центр детского творчества «Азино» Советского района г. Казани
Назмутдинова Фания Габделразаковна — педагог дополнительного образования МБУ ДО «Центр детского творчества «Азино» Советского района г. Казани
Хусаенова Разиля Фаизовна — заведующий методическим отделом МБУ ДО «Центр детского творчества «Азино» Советского района г. Казани
Сагитова Светлана Ивановна — методист МБУ ДО «Центр детского творчества «Азино» Советского района г. Казани
Сайгафарова Жанна Вячеславовна — методист МБУ ДО «Центр детского творчества «Азино» Советского района г. Казани

10 с чудесами по пути» в школе раннего развития «Росинка» ЦДТ «Азино». В ходе этих занятий успешно реализуется межпредметная связь с чтением, с развитием речи, ИЗО.

Любая творческая работа начинается с предварительного осмысления предстоящей деятельности и её результатов — общего замысла открытого занятия.

При самоанализе занятия, рассматриваем педагогический замысел в качестве контуров плана предстоящего занятия или системы занятий, определяющих перспективы предполагаемой деятельности педагога и детей и их совместные результаты. Это ещё не разработка и даже не план занятия, поскольку эти мысли по предстоящей деятельности будут дополняться, уточняться и видоизменяться.

После ознакомления с программой, просмотра учебника, по которому занимаются ребята, изучения методических пособий и различных рекомендаций по данной теме и сбора различных средств наглядности наступает самый мучительный и интересный момент – отбор материала по теме, ибо порой набирается его столько, что хватило бы на добрый десяток занятий, структурирование этого материала, планирование хода занятия.

Одним из главных условий успеха открытого занятия является прогнозирование хода и результата занятия, что находит выражение в определении его целей и задач, составляющих ядро педагогического замысла, служащих ориентиром. Руководством для определения содержания занятия и методики его проведения, и отражающих то, что может или должно возникнуть в результате предстоящих действий и удовлетворить определенную потребность. Следовательно, формулировка цели должна включать, с одной стороны, предполагаемый результат действия (что должно быть достигнуто?), с другой — указание на потребность (мотив), ради которой результат должен возникнуть (ради чего мы хотим достигнуть именно этого?). Выясняя для себя цели и задачи открытого занятия, необходимо иметь в виду не только образовательные, воспитательные и развивающие цели и задачи, но и уровень подготовленности детей того или иного возраста. Будет ли это группа детей пяти или шестилетнего возраста, первого или второго года обучения. Следовательно, планируя занятие, необходимо учитывать, что он всегда является лишь частью, одним звеном цепочки занятия, реализующих тему открытого занятия [1].

Начало занятия должно быть четким и внятным, чтобы дети поняли, чем они будут заниматься сегодня. Если отсутствует чёткая формулировка цели занятия, то дети не знают, что и для чего они будут сегодня делать. Необязательно зачитывать цель в том варианте, как она записана в конспекте, но сообщить о том, что и как будем сегодня делать, необходимо.

Начало занятия отличают приемы привлечения внимания, методы создания эмоционально-положительной творческой атмосферы в классе. При этом тональность начала занятия доброжелательная. У детей радостное, рабочее настроение и большое желание показать гостям, родителям себя, свои знания.

После окончания занятия педагогу необходимо подвести итоги и произвести обратную связь с учащимися. Например «Мы сегодня с вами научились

(сделали, поиграли, выучили, познакомились, прочитали)». Начало и конец занятия должны быть четкими и ясными, иначе занятие получится невнятным.

В первой части открытого занятия по «Занимательной математике» педагог проводит устный счет с использованием отобранного счетного материала (математические линейки, разрезные картинки, числа и т. д.). Дети решают 2-3 устные задачи на развитие логического мышления и математической смекалки. Начало занятия и устный счет занимают 7-10 мин.

Переходя к основной части занятия — новой теме, закреплению изученного материала. Новая тема не дается в готовом виде, а осуществляется на основе деятельностного подхода - постигается детьми путем самостоятельного анализа, сравнения, выявления существенных признаков. Педагог, только организуя и направляя поисковые действия учащихся, должен стараться подвести их к этим «открытиям», чтобы обучающиеся верили, что вот эту цифру, это число они открыли сами. Только так, можно добиться прочности в усвоении знаний — когда они являются результатом собственных действий учащихся [4].

Учащиеся курса «Занимательная математика», под руководством педагога показывают гостям, чему они научились, свои знания и умения, в частности, умение правильно отвечать на поставленные вопросы, навыки правильного математического счета, оперирование геометрическими фигурами. При возникновении необходимости, можно отработать с учащимися на предшествующих открытых занятиях подобные задачи и упражнения, но ни в коем случае не те, что будут даны на открытом занятии. Каждое занятие, в том числе и открытое, должно нести ребенку что-то новое, пока неизвестное, должно нести радость познания.

Особенностью проведения занятий с дошкольниками является организация их в виде игры. Знакомство с новым числом и новой цифрой мы проводим с помощью математической линейки, которая есть у каждого ребёнка. Дети часто называют её «математической дорожкой», по которой педагог с ними идёт в сказочной и познавательный мир чисел. В силу своих психологических особенностей дети 5-6 летнего возраста с интересом воспринимают учебный материал, преподнесённый в виде сказки. Чтобы сказку можно было не только слышать, но и видеть, целесообразно подобрать к ней иллюстрированный материал.

Во время проведения открытых занятий педагоги ЦДТ «Азино» стараются продемонстрировать инновационные методы и формы обучения, которые используются в процессе обучения, например такие как: новые книги, игры, игрушки; новые технологии; новая форма занятия: путешествие, сочинение сказки, конкурс, подготовка к выставке, выставка, инсценировка сказки, игра, КВН и т.д.; самостоятельное изготовление подарка, открытки, игрушки; проведение части занятия или игры самим ребенком под руководством педагога; использование во время занятия костюмов, масок, различных атрибутов перевоплощение педагога (изменение голоса, резкое изменение поведения и т.д.) [3].

Такие «сюрпризы», т.е. неожиданные повороты хода занятия, активизируют учащихся, позволяют усилить их интерес к изучаемому материалу.

В своей работе педагог учитывает интересы, склонности, уровень подготовленности и развития обучающихся. В ходе обучения по программе «Занима-

тельная математика» у детей дошкольного возраста идёт развитие математической речи, элементов логического мышления, познавательных способностей.

«Лучший отдых — смена видов деятельности», поэтому во время занятия педагог проводят одну или две «физкультминутки».

Также необходимо показать эксперту, что большое значение придается формированию у детей навыков самооценки, чему, без сомнения, способствует подведение итогов открытого занятия. В течение 2-3 минут акцентируется внимание на основных учащихся

– Что запомнилось больше всего на занятие?
– Что показалось трудным?

Эта обратная связь помогает педагогу в последующем корректировать свою работу и составить план занятий, исходя из интересов, желаний и возможностей учащихся. Поскольку все обучающиеся обладают своими, только им свойственными качествами и уровнем развития, при подготовке к открытым занятиям педагог дифференцирует задания с учетом индивидуальных особенностей каждого, создавая ситуацию успеха.

Авторы считают, что открытое занятие — это всегда «маленький праздник» - праздник для детей, которые хотят показать свои знания, праздник для их родителей, для гостей. И главная задача педагога в том, чтобы этот праздник, этот открытое занятие оставило только хорошие и добрые впечатления и у родителей, и у гостей

Рефлексия педагога по поводу своей профессиональной деятельности — в данном случае организации и проведения учебных занятий — должна стать неотъемлемой частью работы по его профессиональному саморазвитию.

Практика работы нашего учреждения показала, что открытые занятия способствуют изучению, обобщению и распространению эффективного опыта; стремлению педагогов к повышению квалификации, так как мнения коллег, замечания и предложения становятся мотивом саморазвития [2]. Тщательно подготовленное открытое занятие и его продуктивный анализ помогают познакомить коллег с системой работы в коллективе, продемонстрировать развитие компетенции обучающихся, психологическую атмосферу и уровень взаимоотношений педагога и детей, прийти к единому мнению по методическим вопросам.

Литература

1. Беспалко, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалко. — М.: Педагогика, 1989. — 190 с.

2. Боровиков, Л. И. Педагогика дополнительного образования [Текст]: учебно-методическое пособие для руководителей детских творческих объединений / Л. Н. Боровиков. — Новосибирск: Изд-во НИПК ПРО, 2002.

3. Глушенко, А. Г. Трудовое воспитание младших школьников во внеклассной работе [Текст] / А. Г. Глушенко. — М.: Просвещение, 1985. — 159 с.

4. Иванченко, В. Н. Занятия в системе дополнительного образования детей [Текст] / В. Н. Иванченко. — Волгоград: Издательство «Учитель», 2007. — 287 с.

*А. В. Золотарева**

ПОСТРОЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГОВ

Национальный проект «Образование», в первую очередь, проект «Учитель будущего», ставит такие задачи повышения профессионального мастерства педагогов, как создание национальной системы профессионального педагогического роста и непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов; цифровизация дополнительного профессионального образования педагогов (дистанционное обучение); создание системы сопровождения профессионального развития педагогов — наставничество, конкурсы профессионального мастерства, профессиональные сообщества, стажировки; поддержка молодых педагогов; создание центров аккредитации и центров повышения профессионального мастерства педагогических работников.

Для решения этих задач в Ярославской области идет формирование *многоуровневая система повышения профессионального мастерства педагогических кадров*, включающая ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования» (далее ГАУ ДПО ЯО ИРО), учреждения дополнительного профессионального образования (далее ДПО) муниципальных образований (самостоятельные юридические лица, структурные подразделения органа управления образованием или образовательной организации), сеть учреждения среднего профессионального образования, в том числе, 4 педагогических колледжа, имеющих лицензию на реализацию программ ДПО. На базе ряда вузов региона (ЯрГУ, ЯГПУ), осуществляются мероприятия по повышению квалификации и профессиональной переподготовке педагогических кадров. В общеобразовательных организациях внедряются модели внутрифирменного образования.

Головным учреждением системы повышения квалификации региона является ГАУ ДПО ЯО ИРО, который строит свою деятельность на основе учета и удовлетворения образовательных потребностей педагогических работников региона. Одним из условий определения содержательных аспектов программ ДПО, реализуемых ГАУ ДПО ЯО ИРО, является их направленность на работу с *дефицитами профессиональных компетенций* педагогических и руководящих кадров системы образования. В ГАУ ДПО ЯО ИРО разрабатывается и реализуется комплекс форм и программ ДПО, созданных на основе результатов использования оценочных процедур по выявлению профессиональных дефицитов [2].

В ряду существующих проблем особо обращает на себя внимание проблема формирования *механизмов преемственности подготовки и профессионального развития кадров*. Становится актуальной потребность в выстраивании моделей преемственности основных профессиональных образовательных программ педагогического образования уровня среднего профессионального

* **Золотарева Ангелина Викторовна** — доктор педагогических наук, профессор, ректор ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

и высшего образования, программ дополнительного профессионального образования с учетом требований ФГОС, профессиональных стандартов, задач обновления содержания и технологий образования, направлений *модернизации педагогического образования* [4].

В инфраструктуру повышения профессионального мастерства педагогических работников Ярославской области, входят:

1) *Инфраструктура реализации программ дополнительного профессионального образования* (ДПО), построение которой определяется содержанием профессиональных дефицитов педагогов, современным образовательным контентом повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров и возможностью реализации персонифицированных моделей развития их профессионального мастерства. Реализация программ ДПО не ограничивается только деятельностью собственно регионального института развития образования. В процесс профессионального развития педагогов сегодня включаются образовательные организации, представляющие лучшие практики образовательной деятельности (базовые и стажировочные площадки), организации высшего и среднего профессионального образования, муниципальные центры, предлагающие сетевые формы реализации программ ДПО. Начиная с 2018 года ГАУ ДПО ЯО ИРО реализует программы в сетевой форме совместно с муниципальными ДПО, организациями СПО, вузами.

2) *Инновационная инфраструктура*, позволяющая нарабатывать новые практики образования средствами реализации региональных и муниципальных проектов, инновационных площадок. В ярославском регионе создан инновационный комплекс (ИнКо) для отработки новых технологий и содержания обучения и воспитания, в состав которого входят: региональные ресурсные центры (по 14 направлениям), региональные инновационные площадки (32 РИП), базовые площадки регионального ИРО (68 БП), 170 образовательных организации включены в инновационную деятельность по развитию региональной системы образования. Продукты инновационной деятельности, получившие высокие оценки экспертов и рекомендованные РУМО к использованию педагогами, представлены в региональных реестрах в разделе «Инновации в региональной системе образования».

3) *Методическая инфраструктура*, которая включает в себя систему информационно-методических ресурсов (реестров, баз данных, банков лучших практик и опыта, методических разработок и публикаций). Региональным ИРО разработана серия методических рекомендаций по модернизации технологий и содержания обучения в соответствии с новым ФГОС в рамках реализации практически всех учебных предметов и предметных областей. ИРО является центром региональной сети информационно-библиотечных центров (ИБЦ) общеобразовательных организаций Ярославской области, которая включает в себя 80 школьных ИБЦ, 4 ресурсных и 4 опорных ИБЦ, действующие в единой информационной сети. Кроме того, методическую инфраструктуру формируют региональные и муниципальные ресурсные центры, тьюторские команды, профессиональные педагогические сообщества (методические объединения, ассоциации и др.) [1].

В регионе формируется *единое методическое пространство*, которое позволяет обеспечить адресность методического сопровождения на всех уровнях: региональном, муниципальном, образовательной организации. В единое методическое пространство региона входят:

– *региональное учебно-методическое объединение, муниципальные методические объединения*. Общую координацию деятельности в рамках методической инфраструктуры и профессиональных сообществ региональной системы образования осуществляет *региональное учебно-методическое объединение* (РУМО). В 2017-2018 годах на РУМО рассматривались вопросы реализации субсидий ГПРО, создания экспертного сообщества региона, экспертизы результатов реализации проектов региональных инновационных площадок, результатов апробации основных образовательных программ в рамках ФГОС среднего общего образования и др.

– *муниципальная методическая служба*, в деятельности которой сегодня происходят изменения, а именно переход к реализации стратегии сопровождения, предполагающей создание условий для профессионального развития и самореализации педагогических работников. Преемственность методического сопровождения профессионального развития кадров, реализуемого на разных уровнях, обеспечивается единством целей и задач по введению и реализации ФГОС ООО. Развитие методического потенциала системы образования региона сегодня является одной из приоритетных задач, на это направлен региональный проект «*Создание единой методической службы*», научно-методическое сопровождение которого осуществляет ГАУ ДПО ЯО ИРО. 19 муниципальных методических служб (ММС), 8 из которых имеют статус самостоятельного юридического лица и лицензию на право ведения образовательной деятельности обеспечивают условия для развития профессиональной компетентности педагогов, инновационных практик в соответствии с приоритетными направлениями РСО;

– *межмуниципальный координационный совет методических служб* (МКС МС) является общественным совещательным органом, созданным для обеспечения взаимодействия методических служб с целью повышения эффективности методического сопровождения развития кадрового потенциала региональной системы образования. В состав МКС МС входят 27 членов совета — представители 19 муниципальных методических служб и регионального Института развития образования;

– *сеть профессиональных педагогических сообществ*, включающая в себя 47 профессиональных сообществ, объединяющих педагогов и 18 сообществ, объединяющих образовательные организации, которые являются площадкой для общественного обсуждения разнообразных вопросов повышения качества образования в регионе;

– *региональные инновационные площадки*, в работе которых участвуют 170 образовательных организаций, имеющих данный статус. Реализуются 32 проекта и 7 программ по внедрению инноваций, из которых: 26 сетевых, 16 межмуниципальных.

В методическом пространстве региона особое место занимают школы профессионального мастерства: «Школа методиста», «Школа педагогического лидера», «Педагогический субботник», «Тьюторская школа» и др.

Школа методиста — новая форма повышения квалификации специалистов муниципальных методических служб. Это дискуссионная площадка и одновременно школа профессионального развития методистов. Ежегодно представители ММС собираются вместе для обсуждения вызовов, с которыми сталкивается современный учитель и совместного поиска путей их решения.

Школа педагогического лидера (ШПЛ) — краткосрочная образовательная программа для молодых педагогов, участники которой получают новые знания и навыки в процессе динамической групповой работы. Основная цель ШПЛ — развитие профессиональных компетентностей педагогов Ярославской области в контексте введения профессиональноых стандартов педагогических работников, формирование индивидуальных образовательных траекторий молодых педагогов, содействие их профессиональному росту, активизация и использование их творческого потенциала в решении вопросов по реализации требований стандарта и актуальных вопросов развития образования. ШПЛ проводится в Ярославской области с 2016 года. К работе Школы привлекаются потенциальные участники конкурсов профессионального мастерства, члены профессиональных клубов, педагоги с активной жизненной позицией. В ходе ШПЛ рассматриваются актуальные темы, отражающие реально существующие проблемы и вызовы, с которыми сталкивается педагог на современном этапе развития образования. Например, тема ШПЛ-2018 — «Учитель в эпоху инноваций: как учить тому, чего не знаешь сам?». Программа школы включала в себя образовательный лекторий по материалам доклада «Будущее образования: глобальная повестка», дискуссии в формате TED, проектирование и моделирование «уроков будущего». Участники пытались предположить, как изменится (и изменится ли?) роль учителя на уроке в контексте глобальных технологических, экономических, социальных изменений, каковы будут (и случатся ли) эти изменения, как можно и даже необходимо менять школьный урок уже сейчас.

Педагогический субботник — площадка для общения, обучения и презентации лучших практик образовательных организаций, педагогов области, показ нестандартных подходов к решению управленческих и педагогических задач. Традиционно в них принимает активное участие большое количество педагогов области. Например, в 2017-2018 гг. на педагогических субботниках обсуждались вопросы: «Профессиональное развитие педагогов в условиях инновационной деятельности»; «От педагогической идеи до воплощенного замысла»; «Техносфера — среда для развития инженерного мышления обучающихся» и др.

Сегодня остро стоит задача подготовки педагога к будущим переменам, научить его стать модератором, разработчиком образовательных технологий, тьютором, организатором проектного обучения, координатором онлайн-платформы, ментором стартапов, игропедагогом и т.п. Для решения задач подготовки педагогов к реализации новых функций в регионе запущено и реализуется ряд проектов. В 2019 году на базе ГАУ ДПО ЯО ИРО создан *тьюторский центр* непрерывного дополнительного профессионального образования учите-

лей начальной школы, организационная структура которого включает команды тьюторов 18 муниципальных районов и команды тьюторов образовательных организаций. Деятельность тьюторского центра направлена на решение задач повышения мастерства педагогов в формате непрерывного дополнительного образования, обеспечение современных требований к качеству ДПО, удовлетворение потребностей в практико- и клиенториентированном неформальном ДПО, развитие «горизонтальных» форм обучения, в т. ч. и сетевых.

В методическом пространстве региона большое место занимает работа с *молодыми педагогами*. В 2018 году по инициативе ГАУ ДПО ЯО ИРО создано профессиональное сообщество молодых педагогов Ярославской области, объединяющее педагогов, воспитателей, педагогов-психологов, социальных педагогов, имеющих стаж работы от 1 года до 3 лет. Для молодых педагогов были проведены ряд мероприятий, направленных на их адаптацию в профессии («Формирование коммуникативной, методической и технологической компетентности молодого педагога», «Молодой педагог: от адаптации в профессии к вершине мастерства», «Инноватика в деятельности молодого специалиста образовательной организации», «21 век: развитие образования и профессионализм педагога» и др.). В 2018 году стартовал региональный конкурс «Педагогический дебют» [5].

Одним из приоритетов развития региональной системы образования является организация *конкурсного движения*, направленного на повышение профессионального уровня и личностных качеств педагога. Участие в конкурсе способствует выявлению передового педагогического опыта, обновлению содержания образования и стимулирования труда педагогических работников. Традиционно в ярославском регионе проводятся областные этапы Всероссийских конкурсов профессионального мастерства: «Учитель года России», «Воспитатель года России», «За нравственный подвиг учителя», «Сердце отдаю детям», «Педагогический дебют». Участниками указанных конкурсов становятся педагоги из всех муниципальных районов области.

Кроме того, проводятся методические конкурсы разнообразной тематики для педагогов по различным номинациям. В их числе и конкурсы: методических разработок уроков по отдельным учебным предметам, сценариев внеурочных занятий, экскурсий краеведческой направленности; программ методического сопровождения развития педагогических кадров; организации логопедической работы в образовательной организации с детьми ОВЗ; психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений и др.

Для повышения качества образования в регионе требуется создавать *новые подходы к мониторингу результатов непрерывного развития профессионального мастерства педагогов.* Сегодня необходимо отслеживать следующие результаты:

– *непосредственный результат* — сформированность профессиональных компетенций педагогов по итогам освоения программы профессионального развития;

– *опосредованный результат* — изменения в результативности деятельности образовательной организации с учетом новых компетенций педагогов;

– *отсроченный результат* — изменения в профессиональном развитии педагогических кадров (в ОО, в муниципальном районе, в регионе).

Однако, сегодня еще существует ряд актуальных проблем повышения профессионального мастерства педагогических работников региона, которые пока не удается решить: можно отметить дефицит в построении системы методического и профессионального сопровождения развития педагогов, недостаточно учитывается весь спектр условий и факторов, влияющих на совершенствование содержания и технологий этого процесса; не все профессиональные объединения нацелены на работу с дефицитами образовательных результатов, разработку предложений по их устранению; не выстроена вертикаль методических объединений по всем предметам, не во всех муниципальных районах методические объединения действуют достаточно активно; можно отметить низкую мотивацию педагогов к общению, обусловленную большой нагрузкой педагогов и нехваткой времени для профессионального общения; можно отметить дефицит лидеров-профессионалов для объединения педагогов и другие проблемы [3]. Вместе с тем, можно сказать, что профессиональные педагогические сообщества, методические объединения, а также сетевые сообщества, имеют большой потенциал для повышения качества образования, поэтому в регионе будут создаваться новые условиях для профессионального диалога педагогических работников. Особое внимание будет уделено созданию регионального экспертного сообщества по отбору эффективных педагогических практик реализации ФГОС в регионе.

Литература

1. Золотарева, А. В. Влияние профессиональных педагогических сообществ на совершенствовании содержания предметных областей и технологий преподавания [Текст] / А. В. Золотарева // Профессиональное образование. — 2019. — № 8. — С.28-33.

2. Золотарева, А. В. Инновационная деятельность как условие развития системы дополнительного профессионального педагогического образования [Текст] / А. В. Золотарева // Профессиональное образование. Столица. — 2019. — № 4. — С. 22-27

3. Золотарева, А. В. Институт креативных идей [Текст] / А. В. Золотарева // Российское образование. — 2019 — № 1. — С. 149.

4. Золотарева, А. В. Преемственность в подготовке и профессиональном развитии кадров [Текст] / А. В. Золотарева // Непрерывное педагогическое образование: проблемы, опыт, перспективы: коллективная монография / под редакцией Л. В. Байбородовой. — Ярославль : РИО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2017. — С. 83-96.

5. Золотарева, А. В. Ярославский институт развития образования: стратегии развития [Текст] / А. В. Золотарева // Региональная Россия. — 2019. — № 3. — С.30-31.

*Е. И. Ибрагимова**

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРЕБОВАНИЙ

Понятие «педагог» уже вышло далеко за пределы сугубо профессиональной деятельности [1]. Педагогическая деятельность на современном этапе представляет собой процесс решения многообразных и разноплановых следующих одна за другой профессиональных задач, важнейшим условием решения которых является готовность будущих педагогов осуществлять личностно-профессиональное самопознание и саморазвитие [2]. Вне зависимости от области деятельности и формата учебного заведения — учитель общеобразовательной организации, педагог среднего профессионального образования, преподаватель высшего учебного заведения — должен не только владеть методикой воспитания и обучения, но и иметь знания в близлежащих научных областях и различных сферах общественной жизни.

В современном открытом мире с высокой степенью интенсивности обновления информации главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать обучающимся, становится умение учиться [3]. Профессиональные стандарты [4, 5] ставят перед педагогом ряд таких задач, которые он не решал ранее и должен этому научиться. Педагогам предстоит большая работа по доведению своей квалификации до уровня требований профессиональных стандартов, т. к. они будут являться основой для оценки уровня квалификации, проведения аттестации, для выстраивания траектории повышения профессионального уровня каждого педагога.

Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) — эффективный инструмент, который может сыграть важную роль в профессиональном развитии педагога, являясь средством самообразования, стержнем и вектором образовательной технологии. ИОТ представляет собой целенаправленную проектируемую программу, обеспечивающую педагогу позиции субъекта выбора, разработки и реализации личной программы развития при отсутствии методического сопровождения его профессионального развития. Целью и результатом реализации ИОТ любого типа является развитие профессиональной компетентности педагога. Целесообразно проектировать ИОТ на основе личных образовательных потребностей, специфики методической проблемы, особенностей проблематики конкретного образовательного учреждения.

Деятельность по реализации ИОТ требует четких целей, устойчивых мотивов, развитой воли, высокого уровня самосознания. Фактически при этом пе-

* **Ибрагимова Ирина Евгеньевна** — начальник отдела развития компетенций, доцент кафедры технологии продуктов питания и товароведения Дмитровского рыбохозяйственного технологического института (филиал) ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет»

дагог реализует деятельность проектного типа с высокозначащими результатами. Основные результаты самообразования по этапам следующие:

1. Аналитический этап: повышение качества преподавания предмета за счёт сформированности у педагога собственной устойчивой теоретической и научно-практической базы знаний в части дидактики и технологии преподавания предмета. Эффективность и качество здесь будут определяться по эффективности формирования уровня профессиональных знаний педагога.

2. Диагностический этап: осмысление результатов самообследования профессиональных качеств и формирование планов самообразования по отдельным выявленным темам и направлениям.

3. Предметно-содержательный этап: разработка дидактических материалов, тестов, создание комплектов педагогических разработок. Осознанное, проблемноориентированное построение программы самообразования и самовоспитания на длительный период (предположительно на 3 года).

4. Рефлексивный этап: результаты динамичны и формируются в процессе постепенного апробирования новых форм, методов и приемов обучения.

Результаты, полученные на этапах 1-3, находят своё выражение при создании портфолио педагога. Также результаты могут быть выражены через участие в проведении тренингов и семинаров, представления материалов на тематические конференции различного уровня, подготовку докладов и выступлений.

Наиболее выраженным методом оценки на всех этапах является формализованный контент-анализ существующих данных. Также на аналитическом и рефлексивном этапах используется метод наблюдения, когда педагог наблюдает обучаемых и учебный процесс, является активным участником этого процесса и неразрывно с ним связан.

Пример проекта возможной ИОТ представлен в таблице 1.

Возможные риски реализации проекта (таблица 2) связаны с используемыми формами самообразования, которые можно условно поделить на две группы: индивидуальная и групповая. В индивидуальной форме инициатором является сам педагог, но руководители методических и административных структур могут инициировать и стимулировать этот процесс. Результаты, полученные на каждом этапе, находят своё выражение при создании портфолио педагога. Также здесь результаты могут быть выражены через участие в проведении тренингов и семинаров, представления материалов на тематические конференции различного уровня, подготовку докладов и выступлений.

Таблица 1

План деятельности проекта «Индивидуальная образовательная траектория самообразования»

Этапы проведения	Виды деятельности	Формы представления результата (мониторинговая оценка)
Аналитический	1. Изучение нормативной базы педагогической деятельности	создание собственной подборки нормативно-правовой документации; выполнение заданий по нормативно-правовому обеспечению педагогической деятельности

	2. Прохождение обучения (курсы повышения квалификации, профессиональной переподготовки и т. п.)	результаты промежуточной и итоговой аттестации
	3. Изучение общих современных тенденций процесса обучения	конспекты, подборка видеоматериалов
	4. Изучение педагогических технологий, ознакомление с передовой педагогической практикой	
Диагностический	1. Самообследование по теме «Способности педагога к творческому саморазвитию»	выводы по результатам самообследования
	2. Выявление уровня общей самооценки и самооценки профессиональных качеств	
	3. Диагностика и анализ своей педагогической практики и результатов оценки по итогам учебного года	выводы по результатам тестирования
	4. Выбор тем и направлений для дальнейшего самообразования и самовоспитания	постановка краткосрочных целей самообразования по отдельным темам
Предметно-содержательный	1. Изучение учебной и научно-методической литературы, образовательных технологий по соответствующей предметной области	актуализированная рабочая программа по предмету сформированный комплект пособий и методических материалов по предмету
	2. Адаптирование своих индивидуальных особенностей к требованиям педагогической деятельности (по итогам самообследования)	
	3. Разработка долгосрочной программы самообразования и самовоспитания	программа самообразования и самовоспитания на 3 года
Рефлексивный	1. Составление педагогического портфолио	портфолио в электронном виде
	2. Участие в мероприятиях на тему самообразования в педагогике	статьи, публикации, тезисы тематических конференций, публичные выступления

Таблица 2

Возможные риски реализации проекта и меры по их устранению

Виды деятельности	Риски реализации	Меры по устранению рисков
Прохождение дистанционного обучения (переподготовка)	нехватка свободного времени	тщательное планирование и составление графика обучения
	недостаточная компетентность, нехватка базовых знаний и навыков	построение индивидуальной траектории самообразования с учётом имеющихся пробелов в знаниях «фоновое» педагогическое самообразование – просмотр и чтение педагогической периодики, книг по педагогике и психологии, методик и т.п.
Самообследование и самодиагностика	недостаточная компетентность	консультация с более опытным субъектом, имеющим опыт профессиональной педагогической или профориентационно-психологической деятельности; использование возможностей сетевых консультаций в профильных сообществах
Выбор тем и направлений для дальнейшего самообразования и самовоспитания	противоречие между потребностью создания индивидуальной образовательной программы (ИОП) и недостаточной информационной компетентностью обучающегося	использование возможности самостоятельного построения ИОП при помощи информационных ресурсов (сетевых педагогических сообществ), анализ опыта участников; обзор тем по интересующим и наиболее актуальным вопросам как фоновая познавательная деятельность
Адаптирование индивидуальных особенностей к требованиям педагогической деятельности	недостаточная информационная компетентность обучающегося и возникающие при этом затруднения с поиском механизмов адаптирования	освоение приёмов перспективного профессионального самообразования (работы над определенной психолого-педагогической проблемой, продолжительной во времени)
Разработка долгосрочной программы самообразования и самовоспитания	сложность выявления направлений самообразования, трудности с расстановкой приоритетов	пошаговая систематическая работа над отдельными существенными затруднениями в своей педагогической деятельности
Составление педагогического портфолио	трудности с формированием и наполнением контента	освоение информационных концепций, знаний и навыков; ежедневная работа над контентом, активный обмен ссылками

Участие в мероприятиях на тему самообразования в педагогике	эпизодичность мероприятий; их время и место проведения (ограниченная доступность может препятствовать полноценному участию)	участие в научно-методических объединениях; посещение уроков коллег, обмен мнениями; активная теоретическая разработка и практическая апробация разных форм занятий, внеклассных мероприятий и учебных материалов; использование открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов

Алгоритм разработки ИОТ универсален, поэтому начать работу по его составлению можно с любого этапа. Представляется, что необходимым условием образования и самообразования педагога является взаимосвязь личностного и профессионального развития, а также непрерывная реализация потребности педагога к собственному развитию и саморазвитию. Учитель должен понимать как позитивные, так и негативные моменты своей профессиональной деятельности, признавать свое несовершенство и быть открытым для изменений.

При проектировании ИОТ педагогам должна оказываться консультативная помощь и предоставляться информация о возможностях методической работы в образовательном учреждении для овладения новыми профессиональными знаниями, компетенциями и возможностях обучения и развития профессиональной компетентности вне образовательного учреждения (курсовые модули в системе повышения квалификации, муниципальные методические объединения, виртуальные предметные педагогические сообщества, стажировки в экспериментальных образовательных учреждениях, форумы фестивали, дистанционное обучение, электронные ресурсы и т.п.).

Литература

1. Якушева, С. Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития [Текст]: учебное пособие /С. Д. Якушева. — М.: Неолит, 2017. — 408 с.

2. Галагузов, А. Н. Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы [Текст]: монография / А. Н. Галагузов. — Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «УГПУ», 2010. — 203 с.

3. Профессиональный стандарт педагога. Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями [Текст] / сост. Г. В. Цветкова, Г. А. Ястребова. — Волгоград: Учитель, 2016. — 39 с.

4. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550.

5. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 № 38993.

Т. В. Коротаева*

ПРОПЕДЕВТИКА ВВЕДЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА В ПЕРМСКОМ КРАЕ

Восстановление позиции учителя в обществе — одна из основных задач в российском образовании сегодня. Во многом это будет определяться введением национальной системы учительского роста.

Основанием для создания национальной системы учительского роста (далее — НСУР) послужило поручение Президента Российской Федерации В. В. Путина Правительству РФ, озвученное на заседании Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования в Российской Федерации 23 декабря 2015 года: обеспечить формирование НСУР, направленной на установление для педагогических работников уровней владения профессиональными компетенциями, подтверждаемыми результатами аттестационных процедур.

В целях выполнения данного поручения Министерством образования и науки РФ был разработан План мероприятий — «дорожная карта» по формированию и введению НСУР, который включает апробацию новой модели аттестации учителей посредством использования единых федеральных оценочных материалов (далее ЕФОМ), направленных на оценку владения педагогом предметными, методическими, психолого-педагогическими и коммуникативными компетенциями.

Пермский край не входит в число регионов, участвующих в апробации модели уровневой оценки компетенций учителей. Но подготовка к новой модели аттестации и новому уровневому стандарту требует комплекса организационно–методических мероприятий, затрагивающих всех участников образовательных отношений региона.

У педагогических и руководящих работников образовательных организаций, работников органов управления образования, методических служб возникает множество вопросов: С чего необходимо начать подготовку к введению НСУР в регионе, муниципалитете, образовательной организации? Как обеспечить эффективную реализацию НСУР? Как отразится введение НСУР на деятельности конкретной образовательной организации, конкретного учителя? Насколько идеи новой модели аттестации как одного из элементов НСУР будут понятны педагогическим работникам и приняты ими? Готовы ли учителя к ат-

* **Коротаева Татьяна Викторовна** — начальник отдела профессионального развития педагогов ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края»

тестации на основе использования ЕФОМ? Готовы ли руководители образовательных организаций к введению в штатное расписание новых должностей «старший учитель», «ведущий учитель»? Позволит ли введение дифференцированной системы должностей решить проблему дефицита педагогических кадров, особенно в сельской школе?

Многообразие и сложность поставленных вопросов требуют обеспечения единых подходов к подготовке введения НСУР на уровне региона. В Пермском крае пропедевтика введения НСУР на региональном уровне была поручена ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края».

Планомерная подготовка к реализации модели учительского роста в Пермском крае началась в 2017 году с разработки Модели региональной многоуровневой системы методической поддержки профессионального роста педагогов, направленной на обеспечение соответствующих условий посредством совершенствования содержания, форм и структуры методической работы, использования сетевого взаимодействия.

Институт развития образования проводит целенаправленную работу по координации деятельности методических служб на региональном уровне в режиме сетевого взаимодействия для формирования единого методического пространства, благодаря чему задается множество отношений и связей, направленных на развитие профессиональной компетентности педагогов, методических служб и образовательной системы края в целом.

В качестве основного механизма повышения профессионального роста педагогических работников выбрана модель сетевого взаимодействия. В Институте в 2017 году создан и в настоящее время эффективно развивается электронный сетевой ресурс «Сообщество педагогов Пермского края», его деятельность осуществляется через официальный портал http://educomm.iro.perm.ru/.

Одной из задач портала «Сообщество педагогов Пермского края» является предоставление работникам системы образования информации об актуальном состоянии процессов формирования и введения НСУР.

Посредством данного электронного ресурса обеспечивается информационно-методическое сопровождение деятельности муниципальных методических служб, руководящих и педагогических работников образовательных организаций:

– своевременное оповещение о нормативно-правовых документах (проектах документов), связанных с введением НСУР;

– предоставление актуальной информации об апробации новой модели аттестации учителей;

– информирование о ключевых проектах, событиях, мероприятиях, связанных с формированием НСУР.

По нашему мнению, на этапе подготовки к введению НСУР важна согласованная пропедевтическая деятельность методических служб. С этой целью для руководителей и методистов муниципальных методических служб в октябре 2018 года проведен краевой семинар «Национальная система профессионального роста педагогических работников: проблемы и пути их решения». Участники семинара ознакомились с концепцией НСУР, опытом Республики

Татарстан и Томской области по апробации новой модели аттестации педагогических работников, в ходе групповой работы определили условия, обеспечивающие готовность образовательных организаций к введению НСУР, обсудили формы работы на этапе подготовки к введению НСУР в системе образования Пермского края.

Национальная система учительского роста предусматривает создание единых подходов к аттестации педагогов на основе использования ЕФОМ в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

В октябре 2018 года Пермский край впервые принял участие в исследовании компетенций учителей общеобразовательных организаций. В исследовании участвовали 534 учителя из 16 муниципальных районов и городских округов. Из них, учителей истории — 68, обществознания — 65, экономики — 72, права — 72, России в мире — 32, русского языка и литературы — 80, математики и информатики — 90, основ духовно-нравственной культуры народов России — 55.

Исследование предметных и методических компетенций учителей проводилось посредством использования ЕФОМ — диагностической работы, состоящей из заданий различного уровня сложности. В частности, оценивалась предметная подготовка учителя, знание преподаваемого предмета в пределах требований ФГОС, методические знания и способность объективно оценивать достижения учащихся в соответствии со стандартизированными критериями.

В Институте изучены результаты исследования компетенций учителей по данным РФ, проведен анализ результатов данной процедуры по краю.

Были выявлены характерные затруднения:

– из блока «Предметная подготовка» сложность вызвали задания повышенного уровня, которые чаще всего вызывают затруднения на ЕГЭ у учащихся;

– задания методического блока выявили такие профессиональные дефициты, как владение современными педагогическими технологиями; умение применять педагогические технологии в практической деятельности; владение формами и методами обучения, в том числе технологией проектной деятельности; включение в образовательный процесс обучающихся с особыми образовательными потребностями (обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья);

– задания, проверяющие способность объективно оценивать достижения учащихся в соответствии со стандартизированными критериями выполнили немногие педагоги, что свидетельствует о трудностях критериального оценивания.

Выявленные профессиональные дефициты должны определить целенаправленность повышения квалификации, в содержании методического сопровождения педагогических работников. Необходимо найти эффективные формы развития методических компетенций, так как они являются основополагающими в общей структуре профессиональных компетенций.

Многие учителя отмечают, что не были готовы к выполнению диагностической работы, поэтому к исследованию отнеслись формально, на выполнение заданий не хватило времени, все это повлияло на результат. В тоже время,

участвуя в исследовании предметных и методических компетенций, учителя получили возможность на практике ознакомиться с диагностическими заданиями, аналогом ЕФОМ, оценить уровень своей профессиональной подготовки. В настоящее время учителя первой и высшей квалификационных категорий, участвовавшие в исследовании проводят разъяснительную работу о целях и содержании ЕФОМ, организуют в педагогических коллективах практикумы по выполнению диагностических заданий.

Работа по преодолению педагогами профессиональных дефицитов ведется и на региональном уровне. В частности, проводятся курсы повышения квалификации, семинары, вебинары, мастер-классы по вопросам работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями; на портале «Сообщество педагогов Пермского края» работают сетевые группы «Дети с ОВЗ», «Образовательный лифт», «Проектирование учебного процесса» и другие.

Основная задача информационно–методической работы на региональном и муниципальном уровнях, на наш взгляд, заключается в том, чтобы введение НСУР, в частности введение новой модели аттестации на основе ЕФОМ, не стало негативным барьером в профессиональной деятельности педагога. С этим непосредственно связан социально-психологический аспект успешности использования ЕФОМ. Следует не просто информировать учителей о новой модели аттестации, но и формировать положительное отношение к процедуре аттестации, доверие к оценочному инструментарию с их стороны.

Для этого необходима последовательная, разъяснительная работа, в том числе, при реализации программ дополнительного профессионального образования, с тем, чтобы учителя хорошо понимали уровни профессионального стандарта, их отличия в содержании трудовых функций, действий и требований к компетентности. Использование демоверсии ЕФОМ на курсах повышения квалификации позволяет сформировать не просто понимание, но и доверие к оценочным процедурам. Таким образом, на основе анализа результатов исследования компетенций учителей, в ИРО ПК изменяются подходы к содержанию и формам дополнительного профессионального образования.

В целях выработки единых региональных подходов в период подготовки к введению НСУР в настоящее время проводится изучение информационных потребностей педагогов общеобразовательных организаций Пермского края по актуальным вопросам формирования НСУР, разрабатываются рекомендации учителям по выбору направлений повышения квалификации с учетом результатов уровневой оценки.

Считаем, что предложенные подходы к пропедевтике введения НСУР в условиях региона окажут влияние на деятельность муниципальных методических служб, образовательных организаций, на деятельность педагогических работников, что будет способствовать более осознанному введению НСУР. Несмотря на неопределенность в целом ряде нормативных вопросов по реализации нововведений, направление работы по подготовке педагогических работников к НСУР сегодня является важным и определяющим направлением кадровой политики в региональной системе образования.

Литература

1. Доработанная модель аттестации учителей на основе использования ЕФОМ в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и с учетом мнения выпускников общеобразовательных организаций. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://обсуждение.ефом.рф/view/index.html?page=1.

2. Перечень поручений по итогам заседания Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования, состоявшегося 23 декабря 2015 года. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: (http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/51143).

3. Письмо заместителя руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки А. А. Музаева от 29.08.2018 г. № 05-307 «О проведении в 2018 году исследования компетенций учителей».

4. Пояснительная записка к модели Национальной системы учительского роста (НСУР). [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://toipkro.ru/content/files/documents/podrazdeleniya/capr/Model_-NSUR.DOCX.

5. Приказ Министерства образования и науки РФ №703 от 26 июля 2017 г. Об утверждении Плана мероприятий («дорожная карта») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/10651.

6. Модель сетевого сообщества работников системы образования Пермского края / Разработчики: И. С. Клейман, А. Ф. Фаязова, Т. В. Коротаева, Л. А. Молош, др. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://educomm.iro.perm.ru/about.

7. Региональная многоуровневая система методической поддержки профессионального роста педагогов (концептуальные основы). Проект / Разработчики: С. В. Шубин, И. С. Клейман, А. Ф. Фаязова, Т. В. Коротаева, Л. А. Молош.

Е. К. Кравцова*

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В соответствии с требованиями к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования, изложенным в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, информационно-образовательная среда образовательного учреждения

* **Кравцова Екатерина Константиновна** — Заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Учитель информатики, муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 87», г. Ярославль

должна обеспечивать дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса:

- обучающихся и их родителей (законных представителей);
- педагогических работников;
- органов управления в сфере образования;
- общественности.

Требования к информационно-методическим условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования (ООП ООО) предполагают отображение образовательного процесса в информационной среде путем размещения:

- домашних заданий (текстовая формулировка, видеофильм для анализа, географическая карта);
- результатов выполнения аттестационных работ обучающихся;
- творческих работ учителей и обучающихся.

В связи с тем, что наша школа с 2008 года внедряет ФГОС, педагоги используют разнообразные педагогические технологии, в том числе, и информационные для повышения качества преподавания и развития ИКТ-компетентностей учащихся. Кроме этого, большое количество учащихся и нехватка учебных кабинетов, заставило нас отказаться от традиционной учительской и использовать элементы информационно-образовательной среды как электронную учительскую.

ИКТ–компетентность учителей, которым в своей работе каждый день приходится использовать электронный журнал, электронную почту, информационные источники в сети Интернет, цифровые устройства намного выше, чем у педагогов работающих в традиционных условиях. Но для того, чтобы идти в ногу со временем и чтобы учителя могли работать в рамках приоритетного проекта в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» их необходимо развивать в этой области. Для этих целей в школе проводится обучения педагогов в различных формах: педагогические веб-квесты, мастер-классы, открытые уроки, квест-педсоветы и др.

В 2017 году мы провели для педагогов веб-квест «Расширяем горизонты» где учителя изучали различные сервисы сети Интернете и внедряли их в свой образовательный процесс. Для изучения мы выбрали следующие направления:

1. Сервисы для создания «Облако слов»
2. Сервисы для создания коллажа
3. Геоинформационные сервисы
4. Сервисы для визуализации (диаграммы, ментальные карты, схемы)
5. Сервис для создания тестов и опросов.

Квест длился 5 недель. Каждую неделю учителям предлагались сервисы по одному направлению. Они изучали их и предлагали своим ученикам сделать творческое задания с использованием этого сервиса или сами делали задание для урока. Квест завершили только 16 педагогов, они показали высокий уровень владения ИКТ-компетентностью и им вручили сертификаты и памятные полезные подарки.

Ссылка на страницу квеста https://sites.google.com/a/sch87.ru/wqteach/home

При подготовке к педагогическому совету «Влияние ИКТ-компетентности педагога на качество образования» были выявлены следующие сложности, с которыми сталкиваются педагоги:

- Нехватки времени ученикам на уроке для выполнения практических, лабораторных работ. Невозможность организовать на уроке исследование с виртуальной лабораторией.
- Организация работы с учащимися, которые отсутсвуют в школе продолжительное время по разным причинам (болезнь, соревнования и т.п.).
- Систематизация учебного материала для того, чтобы ученики могли повторить изученные темы, а также использование ссылок на видео-ролики и интерактивные ресурсы в сети Интернет.

Все вышеперечисленное подтолкнуло нас для поиска инструмента, с помощью которого можно было осуществлять информационную, интерактивную поддержку урока. Педагогами были опробованы сервисы ведения блога и сайта, но с этими информационными ресурсами ученикам не всегда было удобно работать в связи с тем, что:

- Нужно было знать адрес сайта или блога, на котором размещаются задания и материалы для уроков;
- Сдача работ происходила на почту педагога, на которой они иногда терялись из-за большого потока писем.

Поскольку наша школа для организации информационно-образовательной среда школы использует G Suite for education, когда в 2014 году появился сервис Classroom от Google, то некоторые учителя сразу стали его использовать для дистанционной поддержки своих уроков.

Класс (Classroom Google) — это сервис для образования, который помогает преподавателям быстро создавать и упорядочивать задания, выставлять оценки, оставлять комментарии и общаться с учащимися, он имеет огромные перспективы в сфере дистанционного обучения, так как это первый в мире бесплатный продукт такого плана и уровня.

Classroom это очень удобный инструмент для организации дистанционного и смешанного обучения[**]. Удобный как для педагогов, так и для учащихся, а также требующий минимальной поддержки со стороны технических специалистов для развертывания. С точки зрения технического специалиста образовательного учреждения — это простой способ развернуть обязательный для школ портал дистанционного образования, не осваивая новые для себя CMS и тонкости их настройки.

С помощью Classroom by Google можно организовывать обучение не только с обучающимися, но и среди педагогов, что позволит обучать их, без трудоемкой организации очных курсов. Поэтому целью педагогического совета «Влияние ИКТ-компетентности педагога на качество образования» стало убеждение педагогов произвести изменения в содержании и организации учебного

[**] Смешанное обучение — это современная образовательная технология, которая предполагает интеграцию классно-урочной системы с передовыми технологиями онлайн-обучения и коллективной работы.

процесса в классе с использованием ИКТ-технологий для повышения качества образования.

В ходе педагогического совета все учителя были разделены на 6 групп. Группы приняли участие в работе педагогического совета по форме похожего на прохождение веб-квеста, им необходимо было выполнить определенные задания, которые помогли бы им подготовить итоговое выступление от группы. В итоговом выступлении необходимо было проанализировать возможности педагогов в области ИКТ и предложить пути развития в этой области. Все задания для групп были выложены в Классе, созданном специально для педсовета

Каждая группа выполняла 5 заданий:

- Задание № 1. Работа с classroom. Создание презентации
- Задание № 2. Создание фотографий и коллажа из них. Размещение своей работы в презентацию.
- Задание № 3. Съемка видеоролика и размещение в презентацию.
- Задание № 4. Присоединение к конференции и дополнение совей презентации ответами на вопросы.
- Задание № 5. Работа с презентацией. Сдача проделанной работы в classroom.

При выполнении заданий группы создавали презентацию, отвечая на следующие вопросы:

- Наша ИКТ-компетентность. Перечислить ИКТ-компетенциями какими обладают учителя вашей группы из предложенного перечня компетенций с указанием уровня владения (базовый, повышенный, высокий)
- ИОС учителя. Описать ИОС среду учителя вашей группы, может быть у кого то есть сайт, кто-то использует интернет-дневник для заданий ученика и т.д.
- Наши средства обучение. Воспользуйтесь фотоаппаратом и создайте коллаж из фотографий. Сфотографируйте наглядные средства обучения, которые есть в ваших кабинетах и дополнительных методических материалов, которые Вы используете для повышения качества образования.
- Представление выполнения задания «Ролик». С помощью фотоаппарата снимите ролик — эссе длительностью не более 60 секунд, в котором попробуйте ответить на вопрос: «Влияет ли применение ИКТ-технологий на качество образования школьников и как?»
- SWOT-анализ. Сильные стороны учителей в области ИКТ. Возможности педагогов. Слабые стороны педагогов в области ИКТ. Угрозы, риски в области ИКТ.
- Наши потребности в повышении ИКТ-компетентности. Чему нужно научиться, какие компетенции нужно усовершенствовать и какими способами.
- Наши потребности в технических средствах обучения. Чего не хватает и для чего. Какие результаты у учащихся можно сформировать с помощью этих ТСО.
- Наш план использования ИКТ

Каждая группа создала презентацию, в которой раскрыла все предложенные вопросы.

Все презентации доступны в сети Интернет по следующей ссылке: https://docs.google.com/presentation/d/1DjkewbwxhUAKPmgoyOpIdIliQsHZuht4uoUbvk7piuQ/edit?usp=sharing

Все группы в своих выступлениях отмечали, что у учителей очень хорошо развита общепользовательская ИКТ-компетентность и на достаточно хорошем уровне оснащены учебные кабинете компьютерной техникой и техническими средствами обучения. Так же в ходе выступлений отмечалась необходимость стремиться к повышенному уровню предметно-педагогической ИКТ-компетентности., для этого необходимо продолжить обучение педагогов в нетрадиционных формах (веб-квесты, мастер-классы, сетевые проекты, ворк-шопы).

На протяжении работы групп с каждой группой работали эксперты, которые оценивали уровень общепользовательских ИКТ-компетенций педагогов и задавали вопросы, для того, чтобы сформировать свое мнение о готовности группы работать над внедрением смешанного обучения. По мнению экспертов ИКТ–компетентность педагогов влияет на качество образования на 100 %. Только 50 % педагогов готовы развивать свою ИКТ-компетентность. Эксперты также предложили проводить обучение коллектива с игровой, нестандартной форме.

В ходе педагогического совета было отмечено, что средства информационных технологий работают сегодня на всех этапах урока, позволяют организовать результативную познавательную деятельность учащихся и сформировать у них умения жить и работать в информационном цифровом обществе.

Можно согласиться с высказыванием Шерил Нуссбаум-Бич: «Технологии никогда не заменят учителя. Но учитель, эффективно применяющий технологии для развития своих учеников, заменит того, кто ими не владеет".

Е.В. Кувакина, Г.Д. Редченкова*

СЕТЕВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

В условиях регулярной смены технологий и динамичных изменений всех сторон общественной жизни умение выстраивать взаимодействие между индивидами является необходимым для социального и личного успеха качеством. Кроме того, умение педагогов продуктивно взаимодействовать как лично, так и опосредовано на расстоянии, используя компьютерную сеть, является естественной средой для формирования целого ряда профессиональных компетентностей: методической, проектировочной, информационной.

Реализуемые в ГАУ ДПО ЯО ИРО программы повышения квалификации хоть и отвечают вызовам времени, но не столь оперативно реагируют на изме-

* **Кувакина Елена Валентиновна** — кандидат педагогических наук, зам. руководителя Информационного центра ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»
Редченкова Галина Дмитриевна — Заслуженный учитель РФ, руководитель Информационного центра ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

нения, происходящие в сфере IT-технологий, цифровой образовательной среды. Одной из форм, которая на наш взгляд может компенсировать эти дефициты является разработка и реализация сетевых образовательных событий. Ведь целенаправленное взаимодействие, реализуемое в интерактивной сетевой среде, выводит участников на коллективное проектное мышление, продуктивную кооперацию, реализацию целого ряда образовательных событий, создание значимых совместных продуктов, расширяет рамки информационно-образовательного пространства, знакомит с сервисами Интернет, отвечает вызовам цифровой эпохи.

В Ярославской области имеется успешный опыт работы по разработке и организации сетевых образовательных событий в сети Интернет как с педагогами, так и со школьниками в различных формах: акция, викторина, конкурс, мастер-класс, веб-квест, телеконференция, сетевой проект и пр. [1].

Образовательное событие становится сетевым, когда организована совместная удаленная деятельность участников, которая имеет общую проблему, регулируется или направляется общей темой, целью, формами работы, способами деятельности и направлена на достижение совместного результата события.

Важным условием для реализации является проектирование такого образовательного события, которое будет интересно и значимо для всех участников различных образовательных организаций.

При проектировании сетевого образовательного события потенциальные участники проходят несколько шагов:

Шаг 1 — участники рассматривают возможность реализации различных образовательных событий в интерактивной сетевой среде ОО, в сети Интернет, рассматривают различные аспекты сетевой реализации событий. Педагоги определяются с понятиями «проект», «сетевой проект», «событие», «образовательное событие», «сетевое образовательное событие» и т.п. Описывают различные формы образовательных сетевых событий (например: акция, конкурс, веб-квест, мастер-класс и пр.), выделяют их характерные особенности и черты.

Шаг 2 — планируется (сценируется) реализация образовательного события в сети Интернет. Тематика события определяется методом «мозгового штурма». Пример инструмента, помогающего в сценировании — карта описания образовательного события.

Шаг 3 — выбирается технологическая платформа и сервисы, позволяющие представлять и продвигать образовательное событие в сети Интернет, осуществлять удаленную совместную деятельность участников события.

При реализации сетевых образовательных событий активно используется потенциал сервисов Интернета. Так технология wiki позволяет совместно вести сайт сетевого события, создавать пособие, подборку статей, исследовательских и творческих работ. Фотосервисы помогут собрать воедино фотографии, рисунки по заданной тематике события, видеосервисы помогут разместить в сети видеоприветствие или видеоотчет. Используя возможности сервисов можно заниматься распределением задач в онлайн режиме, рефлексировать, коллективно работать над общими документами, создать и проводить опросы, ставить метки

на географических картах, Интернет-мессенджеры позволят осуществить обратную связь, оперативно управлять ходом образовательного события.

Технологической платформой, которую мы используем для реализации сетевых образовательных событий, является ВикиИРО http://wiki.iro.yar.ru.

Определяющими свойствами вики-технологии, которые на наш взгляд делают ее приемлемой для использования педагогами, являются:

- *Открытость.* Каждый, прошедший авторизацию, получает возможность участвовать в разработке контента сайта, используя возможности предоставляемые средой.
- *Мобильность.* Редактирование страниц сайта может осуществляться с персонального компьютера, ноутбука, планшета, смартфона, при условии выхода в Интернет.
- Возможность *простейшего общения*, организации обсуждения, через вкладку «Обсуждение».
- *Доступность.* Процесс редактирования страниц требует специальных знаний и навыков, но под силу пользователям со средним уровнем ИКТ-компетентности.
- Вики является *распространенной технологией*, используемой по всему миру.

Также у педагогов есть возможность самостоятельно учиться дизайну страниц у других пользователей вики-сайтов. В сети Интернет есть масса ресурсов, посвященных правилам работы в Вики. К тому же Вики позволяет делать вставку приложений, созданных в различных сервисах Интернет.

Организация образовательного события в сети Интернет позволяет привлечь к совместной деятельности педагогов, специалистов методических служб не только из ОО Ярославской области, но и из других регионов России.

Форма сетевого события	*Организаторы*	*Целевая аудитория*	*Уровень взаимодействия*
Проект «А у нас на участке»	Кафедра дошкольного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО	Педагоги дошкольных образовательных организаций	региональный
Акция «Космические фантазии»	Информационный центр ГАУ ДПО ЯО ИРО	Педагоги и школьники ОО и других областей РФ	межрегиональный
Конкурс «Электронные образовательные ресурсы»	Муниципальная методическая служба городского округа г. Переславль-Залесский	Педагоги ОО городского округа г. Переславль-Залесский	муниципальный
Проект «Приезжайте к нам в гости!»	Муниципальная методическая служба Любимского МР	Педагоги и школьники ОО Любимского МР	муниципальный
Проект «Книгочарт-2019»	Библиотечно-информационный от-	Педагоги и школьники ОО Красно-	межрегиональный

	дел КГАУ ДПО «ККИПК» г. Красноярска и Информационный центр ГАУ ДПО ЯО ИРО	ярского края и Ярославской области	

Преимущества виртуального взаимодействия особенно важны для педагогов, работающих в удаленных территориях, разделенных большим расстоянием, позволяют соорганизовать деятельность педагогов и обучающихся нескольких образовательных организаций для решения поставленных задач.

По мнению организаторов образовательных событий у педагогов происходит рост специальных профессиональных компетенций, появляется желание повышать уровень своей цифровой грамотности и принимать участие в подобных образовательных мероприятиях в будущем.

Литература

1. Сетевое взаимодействие участников региональной сети информационно-библиотечных центров образовательных организаций Ярославской области: методические рекомендации[Текст] / Е. В. Кувакина, Г. В. Куприянова, Г. Д. Редченкова, А. Н. Смирнова; под ред. А. В. Золотаревой. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. — 88 с. — (Федеральные государственные образовательные стандарты).

М. П. Кулемина*

ВИРТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Всего на свете не знает никто — даже самый опытный педагог. Но оказывается, что лучше всего в своем профессиональном развитии помочь могут именно те вопросы, на которые мы сами ищем ответы.

В Пермском крае ассоциацией педагогов технологического и профильного образования «Навигатор профессионалов» создано окружное сетевое саморазвивающееся сообщество педагогов «Виртуальная педагогическая мастерская». Кратко отметим общие положения, на которых строится работа мастерской.

Образовательная среда в «Виртуальной педагогической мастерской» рассматривается как открытая образовательная площадка с моделью продуктивно-творческого обучения педагогов. На наш взгляд — это инновационная методическая сеть является местом коммуникации, местом разработки совместных проектов и местом получения быстрой нужной информации. «Виртуальная педагогическая мастерская» позволяет, с одной стороны, создать условия,

* **Марина Павловна Кулемина** — учитель МБОУ «СОШ № 48» г.Перми

направленные на повышение профессиональной компетентности педагогов и, с другой стороны, создавать механизмы непрерывного развития профессионализма педагогов Пермского края. Организация взаимодействия в «Виртуальной педагогической мастерской» осуществляется в специализированной информационной среде, которая обеспечивает интерактивное научно-методическое сопровождение инновационного процесса. Взаимодействие разных образовательных организаций и педагогов происходит через Интернет.

Уже сегодня сетевое сообщество педагогов «Виртуальная педагогическая мастерская» имеет свой сайт, который позволяет реализовывать различные варианты организации деятельности в Сети. Основа деятельности в педагогической мастерской — творчество каждого. В процессе работы всем участникам предоставляется право свободного выбора. Это и создает условия, необходимые для творчества. Другая особенность педагогической мастерской — реализация идеи диалога во всех его аспектах. Происходит обмен мнениями, знаниями, творческими находками между участниками мастерской. Результат работы в мастерской — не только реальное знание или умение, сам процесс постижения истины и создания творческого продукта. Важная характеристика работы педагогической мастерской — сотрудничество и сотворчество.

Мы выделяем основные принципы мастерской: ценностно-смысловое равенство всех участников и диалоговость, как один из главных принципов взаимодействия и сотворчества. Диалог участников мастерской с самим собой, с научным авторитетом, с коллегами — необходимое условие коммуникативной культуры. Нами использован кластерный подход к развитию «Виртуальной педагогической мастерской». При этом под кластером мы понимаем организационную форму объединения усилий заинтересованных сторон в направлении достижения конкурентоспособных преимуществ». Используемый нами подход позволяет организовать коллективное творчество педагогов так, что реально возрастает развитие потенциальных возможностей каждого участника и дает им возможность пробовать разные способы деятельности, обогащаться способами работы, присущими специалистам из других сфер жизни.

Порядок проведения «Виртуальной педагогической мастерской».

В рамках мастерской для участников в дистанционной форме проходят мероприятия:1. Научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы реализации ФГОС в технологическом образовании» 2. Краевой конкурс методических разработок «Преподавание технологии в современных условиях». 3. Дистанционные мастер-классы.

Участникам «Виртуальной педагогической мастерской предлагается различный уровень активности:

- Представление результатов теоретического исследования, практического эксперимента на страницах сайта мастерской или обсуждение статей других участников.
- Представление на конкурс методических разработок в соответствии с современными требованиями.
- Обсуждение основных проблем в технологическом образовании.
- Участие в дистанционных мастер-классах.

Приведем пример площадок

✓ Новости конференции

- 1.О конференции
- 2.Инструкция по размещению материала статьи
- 3.Участники конференции
- Обсуждение материалов конференции

1.1. Теоретико-методические проблемы и перспективы современного технологического образования

1.2.Опыт реализации ФГОС в технологическом образовании

1.3. Современный урок технологии с применением образовательных технологий.

Карта сайта

2. Краевой конкурс методических разработок

✓ Новости конкурса

- Инструкция по размещению материала конкурса
- Итоги конкурса
- О конкурсе
- Участники конкурса

2.1. Номинация «Лучшая рабочая программа»

2.2. Номинация «Лучшая разработка урока»

2.3. Номинация «Лучшие разработки сетевых уроков (в форме веб-страниц для ученика)»

Карта сайта. Архив МК

Подводя общие итоги данной статьи, можно сделать заключение об актуальности проблемы профессионального развития педагога, активном поиске новых форм диверсификации фигуры школьного учителя и действенной активности общественной инициативы — а именно профессионального сообщества, — предлагающего конкретные пути развития в виде создания единой информационной среды педагогических инноваций.

Литература

1. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] // Министерство экономического развития РФ: официальный сайт. — М., 2012. — Режим доступа: http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/ doc20120210_04 (дата обращения: 15.03.2012).

2. Становление понятия «профессиональная компетентность» // Исследование процесса становления профессиональной компетентности будущих педагогов [Текст]: коллективная монография / под ред. Г. А. Бордовского, Н. Ф. Радионовой, А. В. Тряпицына. — СПб., 2011. — С. 15-31.

3. Компетентный подход в педагогическом образовании [Текст]: коллективная монография / под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Радионовой и проф. А. П. Тряпицыной. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. — 392 с.

4. Положение Санкт-Петербургской Мастерской педагогических инноваций. — СПб., 2011.

*М. Л. Кусова, С. А. Новоселов**

СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА И ДОУ

Проблема профессионального становления педагога является одной из актуальных в современном образовании. Актуальность данной проблемы обусловлена изменением взглядов общества на содержание образования, что нашло отражение в нормативных документах: Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, Федеральном государственном образовательном стандарте различных уровней образования, Профессиональном стандарте педагога, — в содержании подготовки будущих педагогов. Организация образовательной деятельности студентов рассматривается в контексте конструирования студентами собственного образовательного пространства [3], описываются механизмы формирования профессиональной социализации студентов [1], выявляются пути повышения эффективности формирования методической компетентности студентов педагогического вуза [4].

При рассмотрении проблем становления педагога авторы обращают внимание, что педагогические вузы приступили к реализации Профессионального стандарта педагога, ссылаются на ключевые позиции Стандарта, в котором подчеркивается, что переход к профессиональному стандарту педагога влечет «изменение стандартов его подготовки» (Профессиональный стандарт педагога).

Полагаем, что такое изменение стандартов подготовки педагогов уровня дошкольного образования может быть связано с некоторым пересмотром содержания взаимодействия вуза и ДОУ, направленным на обеспечение готовности студента к педагогической деятельности, на становление педагога. Е. В. Андреева отмечает, что педагогическим вузам необходимо проектировать образовательное пространство таким образом, чтобы студенты могли приобретать первоначальный профессиональный опыт и необходимые профессионально-личностные качества [1], при этом очевидно, что профессионально-личностные качества связаны с компетенциями педагога. Соотношение профессиональных компетенций педагога дошкольного образования и традиционно выделяемых видов компетенций позволяет нам в дальнейшем говорить о становлении педагога в плане становления у него когнитивных, операционально-технологических и поведенческих компетенций. Профессиональные компетенции педагога дошкольного образования, связанные с теоретическими основами организации образовательного процесса в ДОУ, когнитивные компетенции, безусловно, обеспе-

* **Кусова Маргарита Львовна** — доктор филологических наук, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Новоселов Сергей Аркадьевич — доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

чиваются дисциплинами, изучаемыми студентами в вузе. Перечень этих дисциплин достаточно широк и охватывает различные стороны развития личности ребенка как субъекта образовательных отношений, различные стороны взаимодействия всех участников образовательных отношений. Изучение дошкольной педагогики, дошкольной психологии, современных технологий дошкольного образования, теоретических основ вербальной коммуникации в образовательном процессе и т.д. обеспечивает студентов знаниями о том, как организовать деятельность детей, решить задачи педагогического просвещения родителей, взаимодействовать со всеми педагогами ДОУ в решении образовательных задач, знаниями о методиках и технологиях, реализуемых на уровне дошкольного образования. Становление когнитивных компетенций обеспечивается такими видами учебной деятельности, как лекционные занятия, практические и лабораторные занятия, квазипрофессиональная деятельность на практических и лабораторных занятиях, педагогическая практика. Традиционно перечисленные виды учебной деятельности, кроме педагогической практики, осуществляются в вузе. Представляется, что процесс становления профессиональных компетенций будет более результативным, если практические лабораторные занятия как виды учебной деятельности реализуются в образовательном пространстве и вуза, и ДОУ. Проиллюстрируем сказанное конкретным примером.

Институт педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета сотрудничает с дошкольными образовательными учреждениями г. Екатеринбурга как базовыми площадками, на которых проходит педагогическая практика студентов. О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова отмечают, что именно педагогическая практика «позволяет устранить существующую пропасть между академическими знаниями и практическими умениями, а также создать обучающую среду для включения человека в самостоятельную (автономную) деятельность» [2]. Отметим, что создание такой среды, как уже было сказано ранее, может носить более системный характер, что взаимодействие вуза и ДОУ может выходить за рамки данного вида учебной деятельности студентов. Поэтому на МАДОУ ЦРР — детский сад № 587 г. Екатеринбурга, кроме педагогической практики, проводятся некоторые практические и лабораторные занятия. Прежде всего, это занятия, на которых рассматриваются вопросы, связанные с технологическим обеспечением дошкольного образования, например: «Использование ИКТ в образовательном процессе ДОУ», «Развитие познавательного интереса детей в проектной деятельности», коммуникацией участников образовательных отношений «Взаимодействие участников образовательных отношений в проектной деятельности».

Значимо, что подготовка и проведение занятий обеспечиваются не только преподавателем вуза, но и педагогами ДОУ. Формы участия педагогов ДОУ в подготовке и проведении занятий различны. Педагоги могут вносить коррективы в круг вопросов, рассматриваемых на занятиях; вопросы и задания для студентов корректируются с учетом реальной практической деятельности, разрабатывать вопросы и задания для студентов с учетом собственного опыта профессиональной деятельности, что обеспечивает перенос знаний в различные ситуации развития ребенка. Педагоги ДОУ принимают непосредственное уча-

стие в обсуждении вопросов на практических и лабораторных занятиях. Для педагогов участие в проведении занятий со студентами является способом осмысления и обобщения профессионального опыта, актуализации соответствующих знаний, можно сказать, что для педагогов это один из путей профессионального роста. Участие педагогов в обсуждении вопросов теории дошкольного образования, квазипрофессиональной деятельности мотивирует студентов на овладение данной теорией, является важным аргументом ее практической значимости.

Последовательное включение ДОУ в образовательное пространство будущего педагога обеспечивается также предоставляемой ДОУ возможностью постоянно наблюдать образовательный процесс, анализировать его с учетом включения в данный процесс всех участников образовательных отношений. Систематическое пребывание студента в ДОУ, а, следовательно, систематическое взаимодействие с педагогами ДОУ позволит студенту познакомиться с организацией образовательного процесса, увидеть его целостность и непрерывность. У студента сложится понимание вариативности педагогических задач, не будет проблемы адаптации в период педагогической практики, что позволит более продуктивно использовать время, отводимое на данный вид учебной деятельности.

Формирование операционально-технологического компонента обеспечивается в первую очередь педагогической практикой. При этом результативность данного вида учебной деятельности, бесспорно, повышается, если другие виды учебной деятельности студента реализовались в пространстве вуза и ДОУ. Среди факторов, повышающих результативность данного вида деятельности, следует отметить: осведомленность педагогов о содержании подготовки студентов к профессиональной деятельности, обеспеченную участием педагогов ДОУ в различных видах учебной деятельности студентов, возможность индивидуального сопровождения студентов на педагогической практике благодаря тому, что у педагогов ДОУ сформированы представления об уровне готовности каждого студента к педагогической практике, единство подходов методиста вуза и педагога ДОУ к оцениванию данного вида деятельности студентов, основанное на осведомленности педагогов ДОУ о содержании дисциплин, изучаемых студентами, наличие у студента ранее полученного опыта взаимодействия с данным педагогом, наличие у студентов представлений об организации деятельности детей, основанных на анализе деятельности педагога ДОУ.

Полагаем, что данные факторы приобретают особую значимость в связи с реализацией ФГОС дошкольного образования, поскольку образовательные задачи студенту необходимо научиться решать в разных видах деятельности детей, в различные отрезки времени, связанные с пребыванием ребенка в ДОУ. Безусловно, в структуре педагогической практики студентов отводится время на знакомство с учреждением, где осуществляется данный вид деятельности, — «ознакомительная практика». Описанная организация учебной деятельности студентов несколько меняет и содержание ознакомительной практики, в которой основное внимание уделяется уже не знакомству с деятельностью педагога, а аналитическому восприятию данной деятельности.

Приведя факторы повышения результативности данного вида учебной деятельности для студентов, отметим также факторы профессионального роста педагога. Это наличие у педагогов мотивации постоянного повышения квалификации, овладения новой информацией о содержании и методах дошкольного образования, это изменение статуса педагога ДОУ в профессиональной среде в силу включения его в процесс обучения студентов в вузе.

Поведенческий компонент профессиональной компетенции предполагает владение способами действия, связанными с образовательным процессом ДОУ. Отметим, что систематическое пребывание студента в ДОУ, связанное с разными видами учебной деятельности, дает студенту возможность столь же систематически обращаться к способам действия, связанным с организацией деятельности детей, средствами просвещения родителей, средствами педагогического мониторинга и т.д. Отчасти способы действия «копируются» студентами с педагогов.

Таким образом, опыт взаимодействия Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета и МАДОУ ЦРР — детский сад № 587 г. Екатеринбурга показал, что включение в образовательное пространство студента пространства ДОУ, включение педагогов ДОУ в различные виды учебной деятельности студентов делает более результативным процесс становления будущего педагога и обеспечивает профессиональный рост педагогов-практиков.

Литература

1. Андрееева, В. В. Тьюторское сопровождение как механизм формирования профессиональной социализации студентов педагогического вуза [Текст] / В. В. Андреева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2014. — № 2. — С. 35–43.

2. Афанасьева, О. Ю. Педагогическая практика как компонент профессиональной подготовки учителя иностранного языка [Текст] / О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2014. — № 2. — С. 51–62.

3. Гутман, В. В. Научные подходы к организации образовательной деятельности, способствующей конструированию студентом собственного образовательного пространства [Текст] / В. В. Гутман // Педагогическое образование и наука. — 2013. — №36. — С. 61–65.

4. Солодовникова, Е. Н. Некоторые проблемы повышения эффективности формирования методической компетентности студента педагогического вуза [Текст] / Е. Н. Солодовникова, Н. П. Пучков // Вопросы современной науки и практики. — 2011. — №4(35). — С. 208–216.

*И. В. Латыпова**

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Сетевое взаимодействие организаций в данное время является одним из показателей эффективного менеджмента. В Челябинской области организация сетевого взаимодействия в сфере оценки качества образования основывается на Концепции межмуниципального взаимодействия (приказ Министерства образования и науки Челябинской области Челябинской области от 29.03. 2017 г. № 01/970).

Актуальность Концепции межмуниципального взаимодействия содержит обоснование описания подходов к интеграции ресурсов муниципальных образовательных систем в решении задачи эффективного управления качеством образования в соответствии с региональной системой оценки качества общего образования (Концепция РСОКО). В свою очередь, Концепция РСОКО обеспечивает согласованность управления качеством образования на всех уровнях образовательной системы: институциональном, муниципальном и региональном [1].

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Региональный центр оценки качества и информатизации образования» (ГБУ ДПО РЦОКИО) в соответствии с полномочиями осуществляет функции комплексного сопровождения межмуниципального взаимодействия по актуальным вопросам совершенствования и развития систем оценки качества образования [2].

Решение задач развития РСОКО обеспечивается в Челябинской области посредством реализации целей и задач межмуниципального взаимодействия. Результативным средством данного взаимодействия выступает образовательная агломерация по развитию систем оценки качества образования (образовательная агломерация), которая прошла с 2016 года путь от неформального объединения муниципалитетов по развитию МСОКО до создания в 2108 году региональной организационной структуры, оказывающей влияние на региональную политику в сфере оценки качества образования.

В данное время, на этапе формализации межмуниципального взаимодействия по вопросам развития систем оценки качества образования, образовательная агломерация представлена 24 муниципальными органами управления образования Челябинской области, что составило 56 % от общего числа муниципалитетов Челябинской области и объединяет более 200 участников проектных групп.

---

* **Латыпова Ирина Владимировна —** начальник организационно-издательского отдела ГБУ ДОД «Региональный центр оценки качества и информатизации образования», г. Челябинск

Организационным средством деятельности образовательной агломерации является «Дорожная карта». Использование образовательной агломерации, как механизма взаимодействия между муниципалитетами является рациональным и эффективным, так как основывается на опыте совместных проектов в региональной системе оценки качества образования Челябинской области. Взаимодействие осуществляется посредством применения региональных механизмов сетевого межмуниципального взаимодействия таких как:

концептуализации ключевых аспектов развития РСОКО;

организации межмуниципального взаимодействия;

проектного управления.

К направлениям научно-методического сопровождения развития систем оценки качества образования, осуществляемых специалистами РЦОКИО можно отнести совместную разработку программы повышения квалификации «Управление качеством образования в муниципальной образовательной системе на основе реализации региональной модели оценки качества общего образования» которая нацелена на решение проблем проектирования и функционирования муниципальной системы оценки качества общего образования в условиях реализации ФГОС общего образования. А так же совместную разработку учебно-методического пособия «Модельные решения разработки и организации проведения муниципальных процедур оценки качества образования» для программы повышения квалификации «Управление качеством образования в муниципальной образовательной системе на основе реализации региональной модели оценки качества общего образования». Пособие предназначено для курсов повышения квалификации муниципальных команд, специалистов органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования по вопросам совершенствования муниципальных систем оценки качества образования.

Практический опыт и публичное представление системе образования Челябинской области результатов деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования межмуниципальных проектных групп — участников образовательной агломерации Челябинской области по совершенствованию муниципальных систем оценки качества образования было представлено на состоявшемся в сентябре 2018 года в Ашинском муниципальном районе презентационном проекте «День образовательной агломерации». В мероприятии приняли участие представители 42 муниципалитетов, которым были представлены научно-методические и прикладные продукты межмуниципального взаимодействия и проведена их профессионально-общественная экспертиза.

В профессионально-общественном обсуждении приняли участие: начальники и заместители руководителей органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, руководители образовательных организаций, руководители муниципальных методических служб, представители проектных и опорных площадок и участники межмуниципальных проектных групп.

Для профессионально-общественного обсуждения участникам секции были представлены:

организационно-распорядительные документы, формализующие деятельность образовательной агломерации;

типовые (модельные) управленческие решения и научно-методические и прикладные продукты межмуниципального взаимодействия;

Концепция информационной политики в системе образования Челябинской области;

Концепция регионального сетевого экспертного сообщества в сфере оценки качества образования;

Положение о виртуальной информационно-методической площадке на базе официального сайта ГБУ ДПО РЦОКИО.

По результатам анализа разработанных и презентованных на секциях научно-методических и прикладных продуктов межмуниципального взаимодействия участники профессионально-общественного обсуждения высказали позитивное мнение о практической значимости анонсируемых научно-методических материалов; о влиянии результатов работы образовательной агломерации не только на муниципальные, институциональные системы оценки качества образования, но и на развитие региональной системы оценки качества образования в целом, а так же об изменении подходов к управлению образовательной агломерации, которые строятся на принципе информационной открытости через сетевое межмуниципальное взаимодействие по управлению «портфелем проектов.

Следующим направлением в работе межмуниципальных проектных групп является совместная реализация программ повышения квалификации.

В 2019 году структурными подразделениями ГБУ ДПО РЦОКИО были заявлены 56 тьюторов. Из них:

• привлекались к реализации программ повышения квалификации — 24 тьютора;

• обучение по программа повышения квалификации в ГБУ ДПО РЦОКИО прошли — 20 тьюторов.

Специалисты, которые привлекаются к работе в качестве тьюторов в ГБУ ДПО РЦОКИО, должны иметь высшее профессиональное образование и стаж педагогической работы или работы в сфере управления (обеспечения управления) образованием не менее 5 лет. В исключительных случаях могут высококвалифицированные специалисты, стаж работы которых не менее 2 лет. Приоритеты при подборе тьюторов на работу по оказании услуг ГБУ ДПО РЦОКИО перед третьими лицами отдаются специалистам, имеющим ученые степени и звания, отраслевые и государственные награды; являющимся призерами конкурсов профессионального мастерства; имеющим опыт работы в сфере повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, а также специалистам, прошедшим соответствующую подготовку на базе ГБУ ДПО РЦОКИО.

Так же организована работа по обновлению содержания дополнительных профессиональных программ — программ повышения квалификации, реализуемых в ГБУ ДПО РЦОКИО, с целью отражения в них опыта сетевого межмуниципального взаимодействия для совершенствования МСОКО по результатам

региональной системы оценки качества образования Направления обновления содержания ППК с учетом: - изменений в нормативной базе, регламентирующей вопросы, в рамках которых осуществляется реализация ППК; — основных концептуальных идей и положений, лежащих в основе опыта сетевого межмуниципального взаимодействия для совершенствования МСОКО по результатам региональной системы оценки качества образования; — содержания разработанных в 2018 г. научно-методических пособий и экспертных материалов, необходимых к включению в содержание ППК с целью оптимизации практической работы со слушателями.

Для реализации задач Программы развития ГБУ ДПО РЦОКИО встает необходимость привлечения экспертов. Использование потенциала экспертов в сфере оценки качества образования для развития региональной системы оценки качества образования посредством применения организационных, информационных и методических механизмов управления экспертным сообществом является стратегической целью регионального сетевого экспертного сообщества в сфере оценки качества образования.

Логика решения задач, определенная Концепцией, предполагает создание и обеспечение функционирования регионального реестра экспертов в сфере оценки качества образования, что обеспечивается определением направлений деятельности экспертов и содержанием их деятельности в рамках определенных экспертных процедур[3].

Экспертная деятельность в рамках профессионально-общественной экспертизы — это деятельность по экспертизе вариативных (региональных) процедур оценки качества образования: конкурсных материалов, заявленных на региональный конкурс систем оценки качества образования Челябинской области; регионального конкурса официальных сайтов системы образования Челябинской области; экспертизе функционирования информационных систем; обсуждения научно-методических материалов и проектов нормативных документов, а также педагогической экспертизе нормативных документов в области обеспечения информационной безопасности. При этом, какие бы процедуры ни изобретались, во главе всегда стоят компетентные специалисты – эксперты. Без профессиональных навыков экспертов не обойтись, в том числе, и в сфере оценки качества образования [4].

Таким образом, актуальность формирования регионального сетевого экспертного сообщества обусловливается потребностью создания и использования на региональном уровне эффективных инструментов обеспечения развития региональной системы оценки качества образования Челябинской области в части реализации экспертной деятельности посредством осуществления сетевого взаимодействия представителей различных групп экспертов в региональной системе образования [5].

В рамках статьи рассмотрели организацию сетевого взаимодействия участников дополнительного профессионального образования и муниципальных образовательных систем при реализации региональной политики в сфере оценки качества образования в рамках образовательной агломерации.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 14.12.2016 г. № 01/3545 «Об утверждении Концепции региональной системы оценки качества образования Челябинской области».

2. Концепция межмуниципального взаимодействия в решении задач эффективного управления качеством образования на основе результатов региональной системы оценки качества образования (приказ Министерства образования и науки Челябинской области Челябинской области от 29.03. 2017 г № 01/970).

3. Концепция регионального экспертного сообщества в сфере оценки качества образования области (приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 24.12.2018 г. № 03/3758).

4. Иванов, Д. А. Экспертиза в образовании [Текст]: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведе-ний / Д. А. Иванов. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 336 с.

5. Я. А. Белогубец, Д. С. Ильина, В. В. Николаева, О. А. Черепанова, Актуальные аспекты формирования регионального сетевого экспертного сообщества в сфере Оценки качества образования [Текст] / Я. А. Белогубец // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования — 2018. — № 2(5). — С.16-20.

Н. В. Ляшевская*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ИНФОРМАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ: РЕГИОНАЛЬНАЯ ПРАКТИКА ОМСКОЙ ОБЛАСТИ

Образование молодых педагогов в настоящее время выступает как одна из наиболее актуальных теоретических и практических проблем. От ее решения во многом зависит качество образования обучающихся, эффективность деятельности образовательных организаций и в целом системы образования. Результаты международных исследований показывают, что достижения национальной образовательной системы во многом зависят от того, удастся ли подготовить и привлечь молодых педагогов в школу, мотивировать их к эффективной работе и создать условия для профессионального развития, обеспечить соответствие квалификации педагогов потребностям современного ученика [1].

В последние десятилетия серьезное внимание уделяется информальному образованию, роль которого и необходимость в котором для современного молодого учителя возросла. Для молодых педагогов, велика потребность в осознании своего предназначения, своих способностей, в наиболее полной самореализации и постоянном творчестве, в расширении кругозора и приобщении к куль-

* **Ляшевская Наталья Валерьевна** — заведующий учебно-методическим центром сопровождения инноваций в образовании ОУ ДПО «Институт развития образования Омской области

туре, в самостоятельном анализе себя и своих возможностей, поэтому содержание и формы обучения должны быть приспособленными к новому поколению учителей, предусматривать адресную помощь с учетом их профессиональных дефицитов, не ограничиваться формальным и неформальным образованием, которые не удовлетворяют в полной мере их потребности. Информальное образование становится поэтому решающим фактором и условием развития молодого педагога на всех этапах его жизненного и профессионального пути. Информальное образование как индивидуальная познавательная деятельность современного молодого учителя сопровождает его в течение всей повседневной жизни, вне рамок формального и неформального образования, особенно в период его самоопределения, самоанализа, выбора способов достижения личного успеха и формирования жизненных и профессиональных ценностей и установок.

В Омской области при выстраивании системы информального образования молодых педагогов за основу был взят проектный подход, который является концептуальной основой для решения приоритетных задач социально-экономического России в области образования. Основным принципом проектного подхода является создание проектной структуры, основным элементом которой является проект. Существует достаточно много определений понятия «проект», они открывают его с различных сторон в рамках каждого направления деятельности. В соответствии с положением об организации проектной деятельности в Правительстве РФ под «проектом» нами понимается комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных результатов в условиях временных и ресурсных ограничений [2].

Результатом реализации проектного подхода в информальном образовании стало создание в Омской области Региональной проектной лаборатории молодых педагогов. Лаборатория является формой общественного объединения педагогических работников общеобразовательных организаций Омской области в возрасте до 35 лет со стажем профессиональной деятельности не более пяти лет. В ее составе действуют 33 муниципальные проектные лаборатории молодых педагогов, по количеству муниципальных районов в регионе, обеспечивая единую образовательную сеть, функционирующую на основе взаимосвязей и взаимодействий равноуровневых объединений молодых педагогов. Такая структура дает возможность каждому молодому учителю вне зависимости от территориальных условий включиться в деятельность.

Цель деятельности лаборатории заключается в содействии развитию профессиональных компетентностей (предметных, методических, психолого-педагогических, коммуникативных) молодого педагога в процессе создания актуальных (личностно/социально значимых) продуктов проектной деятельности и внедрение их в практику работы.

Выбор образовательных технологий и форм взаимодействия в рамках деятельности лаборатории определяется потенциалом их применения для обеспечения сотрудничества молодых педагогов, предоставления возможности выбора, принятия самостоятельных решений, для обеспечения перестройки существующих и формированию новых профессиональных установок. В качестве основополагающей технологии организации деятельности лаборатории моло-

дых педагогов области было определено проектное обучение. Использование данной технологии связанно с решением ряда методологических вопросов, обусловленных творческой основой самого процесса проектирования, его ориентацией не только на конечный продукт, но и на личностные ценности участников проектной группы. По мнению многих российских ученых, технология проектного обучения, (А. Каменский, М. Б. Павлова, П. Р. Атутов, В. В. Гузеев, М. И. Гуревич, И. Г. Ильин и др.), считается одной из самых продуктивных, поскольку позволяет участникам проекта максимально раскрыть свой потенциал в удобной форме и стимулирует активную самостоятельную работу.

Организационно-методическим механизмом проектирования и реализации проектов являются проектные группы учителей. Молодые педагоги, члены лаборатории, в соответствии с личностно-профессиональными потребностями самостоятельно определяют направление проектной деятельности и свою роль в ней. Таким образом, состав проектных групп чаще всего образуется из специалистов, экспертов, а также высокомотивированных молодых учителей, ориентированных на достижение конкретного продукта проектной деятельности. Проектные группы создаются под разработку и реализацию конкретного образовательного проекта на определенный временной период. После реализации проекта проектная группа распадается. Каждый учитель может работать в нескольких проектных группах, выступать в разных позициях (руководитель одних проектов и участник других).

Сформированные компетентности у молодого педагога в процессе проектной деятельности от этапа разработки до этапа реализации проекта, рассматриваются как средство решения профессиональных дефицитов. На Наш взгляд, результативность проектной деятельности молодого педагога возможна при условии включенности, активности и его сознательности, ведущие к его личностному и профессиональному преобразованию. Учитывая ситуацию внутреннего кризиса молодого педагога на этапе профессионального самоопределения, выбранная технология обучения направлена на создание положительного эмоционального фона. Ситуация успеха выступает условием преобразования положительного отношения молодого педагога к осваиваемой профессиональной педагогической деятельности. Молодой педагог, являясь активным субъектом проектной деятельности, разрабатывая в проектной группе совместно с молодыми коллегами социально значимый проект, а затем его реализовав, претерпевает как специалист качественные изменения, которые способствуют пересмотру существующей профессиональной практики, критическому взгляду на себя как педагога, выявлению областей для профессионального саморазвития. Общность целей в направлении профессионального саморазвития и осознание необходимости удовлетворить возникшие профессиональные потребности развивает прочность межсубъектных (ценностно-смысловых) связей между молодыми педагогами в рамках проектных групп. Молодые педагоги становятся друг для друга носителями опыта, источником знания, партнером в поиске профессиональных решений. Молодой педагог, являясь активным субъектом проектной деятельности, также переживает ситуацию нового опыта, открытия новых смыслов собственной деятельности, что приводит к личному и профес-

сиональному приращению. Смена ролей, многообразие форм деятельности в рамках проектирования и реализации проектов, создавая ситуации творческой самореализации, способствуют осознанию молодого учителя в новой системе отношений, приобщение к социальной идентичности. Рефлексивно-оценочные ситуации в ходе реализации проектов как необходимое условие развития профессиональных компетентностей обеспечивают возможность самооценки собственной деятельности для дальнейшего управления процессом саморазвития. Общность интересов и целей совместной деятельности молодых педагогов в рамках разработки и реализации проектов, актуализирует развитие профессиональных сообществ и форм их взаимодействия.

Таким образом, Региональная проектная лаборатория молодых педагогов Омской области как вид информального образования молодых педагогов призвана оказывать содействие их личностному и профессиональному развитию в период самостоятельного осуществления педагогической деятельности. В силу своей гибкости и мобильности главное назначение лаборатории удовлетворить индивидуальные потребности молодого педагога, создать условия для поиска решений в рамках возникших профессиональных затруднений. Лаборатория не является институализированной формой обучения, не предполагает выдачу сертификатов, не противоречит и не заменяет организационные формы (курсы, семинары и др.). Она встраивается в систему непрерывного образования как необходимый элемент триединой системы: формального, неформального, информального образования. Лаборатория как ядро информального образования не может существовать автономно в едином образовательном пространстве региона. Для повышения качества продуктов проектной деятельности и обеспечении методической поддержки молодых педагогов в ходе реализации проектов лаборатория выстраивает взаимодействие с иными структурами, которые в целом образуют региональную систему информального образования.

Литература

1. Постановление Правительства РФ от 31.10.2018 № 1288 «Об организации проектной деятельности в Правительстве РФ» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://government.ru/docs/34523/.

2. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) [Текст] / под ред. Е. Ленской, М. Пинской; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М. 2015. — 36 с.

*С. А. Медведева**

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ ПЕДАГОГА: МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В образовательных организациях России и Ярославской области сегодня актуальными являются вопросы гармонизации межнациональных отношений, профилактики межэтнических конфликтов, диалога культур, формирования толерантности у всех участников образовательного процесса, так как педагогу приходиться работать в этнически смешанных классах, в межэтнических педагогических коллективах. Многие российские и зарубежные учёные в связи с этим, обращают внимание на мультикультурные модели педагога и выделяют приверженность идеям уважения и толерантности. Так, английский педагог Т. Е. Келли ставит при определении модели учителя на первое место толерантность: расовую, национальную и общественную терпимость, признание права других людей на самостоятельность политических взглядов и пристрастий, собственных мировоззренческих идеалов, ценностей и убеждений, уважение интересов других людей, их вкусов и суждений. Его соотечественник и коллега Э. Чоун считает, что подобный принцип подразумевает равное отношение учителя ко всем обучающимся, невзирая на их национальность, расовые различия, пол, способности, одаренность, материальное положение. Китайский ученый Шонг Кикуань подчеркивает, что в школу должен прийти «мультикультурный учитель», открытый культурному разнообразию своей страны. Джагдиш Гундара - английский педагог индийского происхождения настаивает на том, что в мультикультурном европейском обществе востребован «интеркультурный учитель», готовый к преодолению расизма в учебных программах.

От педагога и воспитателя, работающего в многонациональном классе, требуются, с одной стороны, определенная общая профессиональная подготовка, а с другой — понимание культурного многообразия. Мультикультурный учитель должен быть готов действовать с учетом особенностей многонациональных, поликультурных классов. Ему следует учитывать, что обучающиеся являются представителями различных этнических групп, обладая специфическими характеристиками, что влияет на их воспитание и обучение, что дети в силу этнокультурных особенностей по-своему воспринимают стиль поведения педагога. Не менее важно владение педагогом технологиями, способами, методами и формами воспитания в условиях много этнической и многокультурной среды.

Современный мультикультурный педагога должен обладать следующими качествами: способностью одновременно учить и воспитывать, владеть теоретическими поликультурными знаниями, иметь высокую культуру, интеллигентность и цивилизованность, ощущение отношения и участия к интеллектуальной элите. Данная модель указывает на формирование полной, единой лич-

* **Медведева Светлана Александровна** — старший преподаватель кафедры общей педагогики и психологии ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

ности учителя, прямого и толерантного к ценностям различных этносов. Современный педагог должен любить своих воспитанников, несмотря на этническую, культурную и религиозную принадлежность. Индивидуальные качества мультикультурного учителя должны находиться в гармонии с профессиональными знаниями и способностями. Предполагается, что такому педагогу возможно быть полилингвальным, то есть знать несколько языков.

В течении трёх лет (2018 – 2020) в Ярославской области в ГАУ ДПО ЯО Институте развития образования, на кафедре общей педагогики и психологии, реализуется региональный инновационный проект «Мультикультурность: компетентность современного человека». Целью проекта является создание условий для формирования профессиональных компетенций педагогических работников образовательных организаций Ярославской области в сфере поликультурного образования. Задачами проекта стали: разработка и апробация моделей систем поликультурного образования в образовательных организациях различных типов, в муниципальных и региональной системах образования; формирование и развитие механизмов социального партнёрства на межведомственном уровне; разработка методических материалов по организации поликультурного образования для специалистов образовательных организаций (описание образовательных интерактивных технологий с приложениями); создание открытой информационно-образовательной среды для организации социальных опросов, форумов, дискуссий, осуществления профессионально-общественной экспертизы и распространения конструктивного педагогического опыта по поликультурному образованию; разработка программ развития поликультурного образования в образовательных организациях различных типов, в муниципальных и региональной системах образования. В рамках проекта запланировано много мероприятий для развития и формирования поликультурной компетентности педагога. Это семинары, мастер-классы, видеоконференции, круглые столы, а также курсы повышения квалификации по программам «Профилактика межэтнических конфликтов через гармонизацию межнациональных отношений в поликультурной образовательной среде», «Формирование поликультурной компетентности педагога». Участниками проекта стали различные образовательные организации города Ярославля и Ярославской области: МОУ СОШ № 60 (г.Ярославль), МОУ СОШ № 13 (г. Ярославль), МОУ ДОД «Витязь» (г. Ярославль), МОУ Песоченская СШ (Рыбинский МР), МОУ Фоминская СШ (Тутаевский МР), МОУ Емишевская СОШ (Тутаевский МР), МОУ СОШ № 8 (г. Ярославль), МОУ СОШ № 40 (г. Ярославль), МДОУ «Солнышко» г. Гаврилов – Ям, МДОУ № 56 г. Ярославля, МДОУ «Детский сад № 3» р.п. Семибратово. МДОУ «Детский сад № 4» р.п. Семибратово, МДОУ «Детский сад № 47 д Вахрушево». На курсах, организованных кафедрой общей педагогики и психологии ГАУ ДПО ЯО ИРО, педагоги, воспитатели, педагоги-психологи изучают психолого-педагогические механизмы нетерпимости, принципы и способы мультикультурного воспитания, занимаются анализом собственных стереотипов относительно взаимоотношений различных этнокультур. Эффективным способом педагогического общения в духе межнационального диалога является создание мультикультурной образовательной среды с использованием Интер-

нета. На сайте ГАУ ДПО ЯО Института развития образования в разделе Проекта находится вся информация по профессиональной деятельности педагогов по мультикультурному направлению, а также обсуждаются проблемы представителей разных культур в профессиональном сообществе «Толерантность и поликультурное образование» в социальной сети «В контакте».

Программы повышения квалификации по поликультурному образованию, наряду с общими педагогическими знаниями и умениями должны формировать типичные профессионально-личностные качества педагога и качества, позволяющие эффективно работать в многонациональных классах. Многообещающий метод данного педагогического образования – проблемное обучение, когда знания приобретаются в ходе дискуссий, при преодолении определенных трудностей в их понимании. Учитель должен обучаться, соприкасаясь с проблемами мультикультурализма, с которыми ему предстоит столкнуться в школе. Получая данные знания, педагоги должны систематически анализировать различные педагогические ситуации (кейсы)межнационального общения, искать выход из них на путях организации межкультурного диалога. Педагоги на данных мероприятиях овладевают методологическим аппаратом поликультурного образования, знакомятся с теорией, содержанием, методами и моделями образования в поликультурном социуме. Конечно важно учитывать особенности той или иной мультикультурной образовательной среды, в которой работают педагоги.

При подготовке мультикультурного педагога стоит обратить внимание на то, что идеал учителя – универсала вряд ли в ближайшие годы может стать реальностью. Профессорско-преподавательский состав учебных заведений при повышении квалификации и переподготовке «поликультурного педагога» сталкивается с существенными трудностями. К сожалению, в обществе, в педагогической среде известны случаи дискриминации, ксенофобии, недопонимания ценностей иных культур. Невыполненными остаются и вполне достижимые требования педагогического образования в духе поликультурного диалога.

Воспитание в духе мультикультурности, полингвальности, гармонизации межнациональных отношений становится постепенно одной из целей поликультурного образования. Речь идет о подготовке, переподготовке, повышения квалификации специалистов, способных к успешной деятельности, в условиях культурного многообразия, обладающих навыками гуманного межнационального и межкультурного общения. Вопросы поликультурного образования включены в учебные программы профессиональной переподготовки, например, по специальности «Социальный педагог – психолог семейного профиля» в ГАУ ДПО ЯО ИРО на кафедре общей педагогики и психологии, где готовят будущих педагогов-психологов, социальных педагогов и специалистов по социальной работе.

Программами по педагогике и психологии предусматривалось овладение такими понятиями, как культурная самоидентичность, этническая и национальная культура, идеал совершенного человеке в различных культурах, культуросообразность в воспитании, национальное своеобразие воспитания и др. Курсы позволяют изучать расовые, социокультурные и прочие качественные характеристики индивидуальных субъектов поликультурного воспитания, вариатив-

ность психологических механизмов межэтнического взаимодействия, приобретать навыки толерантного поведения и т.д.

Также в программы курсов и семинаров входят материалы о субъектах многонационального социума. Данные материалы дают множество поводов для воспитания этнического и гражданского самосознания, личностного осмысления как субъекта этнокультурной группы и многонационального гражданского общества, уважения различных культурных различий. В этих программах открывается культурная картина мира и общей судьбы народов России, усваиваются понятия межкультурные коммуникации, этнические и национальные культуры, интернационализм, национализм и пр.

В России сегодня образовательными организациями различных типов ведутся поиски, отработки и апробация эффективных методик поликультурного воспитания, которыми должны овладевать педагоги. Практическая деятельность образовательных организаций, участников Проекта «Мультикультурность: компетентность современного человека», подготовка и переподготовка учителей по поликультурному образованию вносят существенный вклад в подготовку и ведение эффективной педагогической деятельности в многонациональных школах. Результатами Проекта должны стать создание моделей систем поликультурного образования в образовательных организациях различных типов, в муниципальных и региональной системах образования; глоссарий по теме «Поликультурное образование»; перечень электронных ресурсов (сайтов, фильмов, программ, текстов и пр.) для проведения образовательных мероприятий по теме проекта; апробация моделей систем поликультурного образования в образовательных организациях различных типов, в муниципальных и региональной системах образования; разработка и реализация социальных образовательных проектов на межведомственном уровне (в границах образовательной организации и муниципальной образовательной системы); сборник методических материалов по организации поликультурного образования для специалистов образовательных организаций (описание образовательных интерактивных технологий с приложениями); программы развития поликультурного образования в образовательных организациях различных типов, в муниципальных и региональной системах образования; открытая информационно-образовательная среда для организации социальных опросов, форумов, дискуссий, осуществления профессионально-общественной экспертизы и распространения конструктивного педагогического опыта по поликультурному образованию.

Литература

1. Сборник методических материалов в сфере укрепления единства российской нации, гармонизации межнациональных отношений и этнокультурного развития народов России для органов местного самоуправления Ярославской области [Текст]. — Ярославль: Правительство Ярославской области. Департамент общественных связей Ярославской области, 2015. — 62 с.

2. Медведева, С. А. Поликультурное образование и воспитание в современных условиях [Текст]: учебно-методическое пособие / С. А Медведева. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. — 36 с. — (Социальное воспитание)

*А. В. Морозов**

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Сложность процесса управления обусловлена количеством, масштабом решаемых проблем, разнообразием применяемых методов, организационных принципов. Кроме того, сложность заключается в том, что новые решения зачастую приходится принимать в условиях риска, что непременно требует наличия управленческого опыта, а также соответствующего объёма знаний, умений и навыков.

Предметом и продуктом труда в системе управлении в условиях цифровизации является информация, принимающая форму решения после соответствующей обработки, в результате чего она служит руководством для осуществления определённых и конкретных действий [8].

Развитие любой общеобразовательной организации (далее по тексту — ООО), качество и эффективность её образовательной и иных видов деятельности невозможно осуществлять без компетентного и грамотного управления. Эффективность управленческой деятельности, во многом, определяется уровнем компетентности и профессионализма руководителей [3].

Современные условия развития общего образования в Российской Федерации характеризуются массовым внедрением таких инноваций, как, например, сетевые формы реализации образовательных программ, использование дистанционных образовательных технологий и цифрового обучения, расширение общественного (общественно-профессионального) участия в оценке деятельности и управлении ООО и многое другое.

В системе управления общим образованием в последние годы явно прослеживается тенденция к назначению руководителями ООО лиц из числа, так называемых «управленцев» — тех, кто имеет определённый опыт управленческой деятельности (причём, как показывает практика, далеко не всегда именно в сфере образования) и неплохо зарекомендовал себя на этом поприще. В повседневный оборот вошёл такой термин как «эффективный менеджер», характеризующий управленца, которому под силу выполнение определённых управленческих задач, реализация определённых проектов в достаточно короткие сроки, с минимальными затратами и т.д.

Наличие у современного управленца – эффективного менеджера опыта педагогической деятельности в ООО, да и в любой другой образовательной организации вовсе не считается чем-то вполне необходимым и обязательным. Подход в отношении данного явления со стороны вышестоящих органов весьма прост: главное — чтобы умел управлять и выполнять поставленные задачи.

---

* **Морозов Александр Владимирович** — доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории профессионального развития руководителей образования ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», г. Москва

В современных условиях творческий потенциал и факторы, определяющие его, являются детерминантами успешной управленческой деятельности, способствуя быстрому принятию решений, разработке оригинальных стратегий, внедрению инноваций и реализации других значимых управленческих функций.

Дефиниция «креативный менеджмент» становится сегодня не только модной, но и востребованной [2]. Понимая под менеджментом эффективное управление, включающее межличностные отношения, управление организацией с целью достижения высоких результатов в профессиональной деятельности, путём рационального использования ресурсов, суть отличия креативного менеджмента состоит в том, что подход в решении задач и проблем организации должен быть творческим и нестандартным, а также неожиданным [1].

Об увеличении спроса на управленцев с развитыми творческими способностями свидетельствует появление вакансий «креативных менеджеров» на рынке труда. Креативный менеджмент «работает» там, где создаваемый интеллектуальный продукт не может быть однозначно приписан отдельной личности, а, безусловно, является результатом деятельности коллектива.

Эффективность управленческой деятельности складывается из творческой адаптации с использованием человеческих ресурсов организации [5], где все сотрудники знают задачи и основную цель, поддерживают корпоративную культуру и имидж организации, что даёт возможность получить хороший результат. Для принятия руководителем ООО продуманных, всесторонне взвешенных и обоснованных управленческих решений в целях оперативного определения и устранения проблем в процессе профессиональной деятельности, необходимо обладание полной и достоверной информацией [4].

Внедрение профессионального стандарта «руководитель ООО», являющегося индикатором управленческой и личностной компетентности современного директора российской школы, его соответствия запросам общества и требованиям сегодняшнего дня обусловлено необходимостью стандартизации подходов к существующим запросам в части наличия и соответствия имеющихся и необходимых для эффективного осуществления руководства ООО набора управленческих компетенций и личностных качеств, к подбору и обучению руководящего состава ООО, проведению всесторонне обоснованной и адекватной процедуры аттестации управленцев системы образования, созданию качественного кадрового резерва и выдвижению в его состав наиболее достойных и перспективных сотрудников и т.д. Пересмотр процедур подбора и назначения руководителей ООО, продиктованный возросшими требованиями к уровню их управленческой компетентности, неизбежно влечёт за собой иную расстановку управленческих акцентов в соответствии с современными требованиями и основными трудовыми функциями руководителя ООО, а также вполне определёнными трудовыми действиями, необходимыми знаниями и умениями, предусмотренными профессиональным стандартом.

Управление ООО — один из сложнейших видов профессиональной деятельности. В отличие от управления коммерческой организацией, как институционально объединённым, экономически активным коллективом — руковод-

ство современной школой представляет собой управление разновозрастным сообществом с разными целями и интересами, с большим количеством стейкхолдеров. К тому же, в условиях цифровизации современные скорости устаревания знаний превышают скорости их обновления.

В складывающейся ситуации на рынке труда профессиональные стандарты являются одним из элементов системы обеспечения качества трудовых ресурсов. Для достижения приоритетной цели национального проекта «Образование» — обеспечения глобальной конкурентоспособности и вхождения российского общего образования в десятку лучших мировых систем, необходимо поставить управление образовательными системами на соответствующий уровень, ввести постоянно обновляемую систему стандартных требований к профессиональной компетентности руководителей ООО.

В нашей стране статус и требования к директору школы представлены в ст. 51 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (с последующими изменениями) [7] и Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих (далее по тексту — ЕКС), в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [6].

В ЕКС содержатся требования к квалификации руководителей дошкольной, общеобразовательной и профессиональной образовательной организаций, а также к квалификации руководителя организации дополнительного образования. Постоянная и своевременная актуализация ЕКС не представляется возможной, в силу чего его положения будут с завидной регулярностью отставать от потребностей развивающегося образовательного социума, в особенности, учитывая ориентацию на цифровизацию.

Как показывает отечественная и международная практика, профессиональный стандарт является наиболее эффективным, обновляющимся управленческим инструментом развития кадровых стандартов, так как основан на функциональном анализе трудовой деятельности и устанавливает требования к определённому набору компетенций, составляющих, в своей совокупности, компетентность в определённой сфере, необходимую для эффективного выполнения трудовых функций, составляющих основу той или иной профессиональной деятельности.

Разработка профессиональных стандартов руководителей образовательных организаций в России ведётся уже достаточно долго, но, в силу различных причин — ни один из предложенных проектов до сих пор не введён в действие.

Наблюдаемая нами сегодня тенденция, которая, в дальнейшем, вне всякого сомнения, будет преобладающим направлением (мейнстримом) — функционирование интегрированной модели ООО с включением дошкольных образовательных учреждений, объектов спортивной инфраструктуры и др. в качестве подразделений, интегрированных образовательных программ среднего профессионального образования, адаптированных программ, программ компенсирующего вида, дополнительных развивающих и обучающих программ и т.д.

Стандарты служат ориентиром для разработки курсов повышения квалификации, а также профессиональной переподготовки, которые обязательно

должны пройти лица из числа кадрового резерва прежде, чем стать руководителем ООО. Разработка профессиональных стандартов основывается на фактическом функционале руководителя, сложившихся представлениях об эффективном руководстве на региональном, местном и внутришкольном уровнях, а также на опыте других образовательных систем.

Для эффективной реализации государственной политики и сохранения единого образовательного пространства в России предполагается разработка и применение единого профессионального стандарта руководителя ООО. Такой подход позволит удовлетворить потребность обеспечения стандартных минимальных требований в рамках отечественной системы образования.

Профессиональный стандарт руководителя ООО должен представлять собой некий стандартизированный минимум требований к кандидату при рассмотрении его на соответствующую вакантную должность. Несоответствие кандидатуры установленным требованиям априори не позволит ему эффективно выполнять необходимые управленческие функции.

Завершая рассмотрение заявленной проблемы считаем необходимым обратить внимание на тенденцию, обусловленную превращением профессиональных стандартов в инструмент, гарантирующий необходимый уровень качества результатов функционирования образовательных систем. Это наглядно демонстрирует достаточно большие ожидания относительно достижения определённых результатов ООО и передачу руководителям ООО большего объема полномочий в области управления организациями. Конечной целью разработки профессионального стандарта «Руководитель ООО» является назначение на эту ключевую в системе общего образования должность наиболее эффективных руководителей, способных создать такие условия, в которых работники ООО максимально концентрируются на образовательном процессе, а обучающиеся достигают высоких результатов, удовлетворяя при этом свои социальные потребности.

Таким образом, возникает необходимость пересмотра сложившейся системы профессиональной подготовки руководителя ООО: развитие креативности, как основной управленческой компетенции, становится главной целью на протяжении всего периода подготовки и становления профессионала-руководителя.

Литература

1. Батоврина, Е. В. Развитие креативности управленцев в процессе профессиональной подготовки: Дис. канд. соц. наук. — М., 2007. — 224 с.

2. Ванюрихин, Г. И. Креативный менеджмент [Текст] / Г. И. Ванюрихин // Менеджмент в России и за рубежом. — 2011. — № 2. — С. 123-143.

3. Морозов, А. В. Особенности управленческой деятельности современного руководителя образовательной организации [Текст] / А. В Морозов. — М: ФГБНУ «ИУО РАО», 2017. — 178 с.

4. Морозов, А. В. Управленческая психология [Текст] / А. В Морозов. — М.: Академический Проект, 2005. — 288 с.

5. Морозов, А. В. Формирование креативности педагога в условиях непрерывного образования [Текст] / А. В Морозов. — М.: ИГУМО, 2003. — 192 с.

6. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html (дата обращения: 30.03.2019).

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://dokumenty24 ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html (дата обращения: 17.04.2019).

8. Чечель, И. Д. Профессиональное развитие руководителей образовательного учреждения [Текст] / И. Д. Чечель // Управление образованием: теория и практика. — 2013. — № 1(9). — С. 54-65.

Ю. С. Никитина*

КОУЧИ КАК ВСТРОЕННОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ

В Ярославской области с 2013 года реализуется региональный проект «Региональная стратегия поддержки школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях, при переходе в эффективный режим работы». Сейчас в него включены 17 школ региона.

До вступления в проект школы в сложных социальных контекстах отмечают схожие проблемы: профессиональное одиночество педагогов, неуспешность учеников и как следствие ощущение неуспешности учителями, что ведет к эмоциональному и профессиональному выгоранию. Администрация и педагогической школы находятся в постоянном «круге забот» [2].

По условиям проекта школа должна разработать и реализовать программу перехода в эффективный режим работы. Рамка школьной эффективности предполагает необходимость управляемых изменений в практиках управление и преподавания, в образовательной среде. И все это должно сработать на главное – улучшить образовательные результаты учащихся.

Для изменения практик преподавания нужно непрерывно повышать профессиональную компетентность педагогов. Для этого им нужно учиться работать в команде. Почему? В следующий раз, когда вы увидите, как журавли летят в форме буквы V, вспомните как наука объясняет именно эту форму (считается образцом командной работы). Когда каждая из птиц взмахивает крыльями, это облегчает работу летящей следом за ней. Когда они летят таким клином, стая в целом пролетает на 71% эффективнее, чем если бы птицы летели по отдельности [4, с. 350].

* **Никитина Юлия Сергеевна** — старший методист Центра развития инновационной инфраструктуры ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

Что может объединить учителей в команды? В современной школе существуют разнообразные формы объединения педагогов: предметные МО, кафедры, проблемные и творческие группы и др. Очевидно, что не всегда в фокусе ученик. Но именно желание ликвидировать типичные затруднения учащихся, которые как «вызов» педагогам, может стать фундаментом, на котором будут формироваться профессиональное связи педагогов.

Приведу цитату из интервью с администрацией одной из школ проекта: «Пришел пятый класс от авторитарного учителя, начал выживать учителей, снизились результаты. Была сформирована проблемно-творческая группа (ПТГ) учителей по работе с этим классом. Сейчас ПТГ активно работает: проходят открытые уроки, проектируются уроки. В группе учителя разного возраста, разной категории, разных предметов. Качество образование в 5 классе теперь на достаточно высоком уровне. Но в чем-то учителя не дорабатывают? Провели опрос детей — учителя мало побуждают к дискуссии — сейчас это взято в разработку». Кажется, что у учителей есть предмет для профессионального взаимодействия — успешность пятого класса. Но можно ли такую организацию работы ПТГ считать встроенным повышением квалификации и работой в команде. Время покажет - школа пока только встала на этот путь в силу сложившейся ситуации. Нет и четкой измеряемой цели, которую ставит перед собой сложившаяся группа педагогов.

Если говорить о встроенном повышение квалификации учителей школы, то нужно обеспечить работу КОУЧей — Команд Обучающихся УЧителей. Команда совместно проектирует уроки с обязательным взаимным посещением последних всеми участниками КОУЧа, совместный анализ урока, отслеживание динамики прогресса каждого учащегося, отбор лучших преподавательских практик.

Как запустить работу КОУЧа с таким потенциалом? Напомню, что рамка школьной эффективности ставит в фокусе изменений ученика. А значит нужно обратиться к образовательным результатам как к главной стратегической цели деятельности любой общеобразовательной организации.

Чаще всего результаты оценочных процедур по русскому языку и по математике находятся в прямой зависимости: в двух третях случаев, если увеличился средний балл по русскому языку, то вырос и средний балл по математике, и наоборот. Таким образом, существует тесная связь между результатами обучения по математике и русскому языку. Это связано с тем, что для успешного овладения предметными умениями как по математике, так и по русскому языку необходимо развитие у обучающегося схожих метапредметных умений и овладение схожими навыками универсальных учебных действий. Основываясь на данных закономерностях, в 2018 году во всех школах проекта были обобщены результаты оценочных процедур по двум основным предметам. В массив данных попали результаты ВПР с 4 по 6 классы, результаты ОГЭ, результаты специально разработанных диагностических работ (по материалам МЦКО и платформы СтатГрад) для 7-9 классов. Обобщив данные и сравнив результаты, мы получили выводы:

– по русскому языку: у обучающихся недостаточно сформированы умения классифицировать, анализировать, выполнять многоаспектный анализ текста, интерпретировать содержащуюся в тексте информацию, навыки различных видов чтения;

– по математике: слабое развитие навыков проведения логических рассуждений; невысокий уровень сформированности умения решать текстовые задачи, анализируя числовые данные и проводя рассуждения либо используя стандартные методы, сравнивать результаты вычислений и выбирать из них оптимальный вариант.

Таким образом, у учащихся на низком уровне сформированы логические УУД и навык смыслового чтения. Это типично для большинства школ не только нашего проекта, но и региона в целом. Но для грамотной организации работы КОУЧа нужно еще учесть, что метапредметные универсальные учебные действия формируются двумя путями: как способы действия, мышления, коммуникации, самопознания, и как структурные элементы учебной деятельности [1, с. 24]. В любом случае эта деятельность должна осуществлять целенаправленно и на единстве подходов. Как известно «цель определяет средства», и таким средством может стать выбранная или разработанная школой педагогическая стратегия в соответствие с выявленными затруднениями учеников (табл. 1).

Таблица 1

Выявленные затруднения	**Причины**	**Педагогические стратегии**
Несформированность умений применять знания в решении учебно-практических задач	Низкая учебная мотивация (нежелание учиться) Низкий уровень сформированности деятельности	Формирующее оценивание Образовательная со-бытийность
Невысокий уровень сформированности умения решать текстовые задачи,	Низкий уровень владения навыками смыслового чтения	Смысловое чтения
Отсутствии у обучающихся навыков проведения рассуждений (препятствует успешному выполнению заданий, связанных с практическими ситуациями, требующих выполнения последовательности шагов, проверки условий, выбора оптимальных вариантов)	Низкий уровень сформированности деятельности Низкий уровень сформированности логических умений	Проблемно-диалогическое обучение

На первый взгляд может показать, что это слишком узко — вся стратегия на преодоление одного затруднения. Но как известно метапредметные результаты не формируются по одиночке. Рассмотрим на примере реализации про-

блемно-диалогического обучения, в основе которого лежит технология проблемного диалога [5].

Технология проблемного диалога относится к «современным технологиям деятельностного типа». Работая технологично, мы применяем подводящий и побуждающий диалог. Подводящий диалог формирует логические умения сравнивать, анализировать, обобщать и т.д. Побуждающий диалог развивает творческие умения осознавать противоречие и формулировать проблему, выдвигать и проверять гипотезы. Оба диалога развивают речь как одно из главных информационных умений. Коммуникативные умения как умения взаимодействовать (слушать, договариваться, распределять роли и т.д.) развиваются преимущественно за счет парной и групповой форм обучения. Проблемно-диалогические методы дают возможность варьировать формы обучения и тем самым способствуют формированию коммуникативных умений. Личностным результатом проблемного диалога являются ценностно-мотивационные образования, такие как внутренняя мотивация и позиция исследователя [3, с.109]. И на этом потенциал проблемно-диалогического обучения не исчерпывается — у педагога меняется стиль педагогической деятельности.

В описании выше причины затруднений позволяют выбрать педагогическую стратегию. Но они же могут указывать на недостаточный уровень профессиональной компетентности педагогов. Для определения профессиональных дефицитов педагогов во все школы проекта была запущена методика О. В. Тихомировой, к.п.н. «Диагностика и анализ профессиональных дефицитов учителей». На основе диагностики можно построить профиль профессиональной компетентности каждого педагога, где показываются «пробелы» в его профессиональной компетентности. Следующим этапом разрабатывается план профессионального развития педагога, который нужно реализовать педагогу при содействии коллег и, если есть такая возможность, тьютора. На восполнение профессиональных дефицитов, общих для всех педагогов, входящих в КОУЧ, может быть построена работа КОУЧа. Кроме того, можно посмотреть на профессиональные дефициты педагогов всей школы, выявить общие тенденции и спроектировать методическую работу школы, учитывая их.

В итоге, обобщив выявленные типичные для школы затруднения учащихся, выбрав педагогическую стратегию и проведя диагностику и анализ профессиональных дефицитов учителей, разрабатывается план работы школьного КОУЧа. Мы применяем шаблон, разработанный Полищук С. М., руководителем ЦРИИ ГАУ ДПО ЯО ИРО.

В плане работы обязательно указывается цель работы КОУЧа, отдельно прописывать результаты учителей и результаты учащихся (в том числе для отдельных групп). В плане фиксируются обучающие мероприятия, которые позволят восполнить профессиональные дефициты педагогов и освоить методы и приемы педагогической стратегии. Это могут быть семинары с использованием как внутренних (потенциал педагогического коллектива), так и внешних ресурсов (например, специалистов ИРО), вебинары и изучение литературы по актуальной тематике, чтение и презентация периодических изданий и др. Большое внимание уделяется планированию исследования урока Lesson Study, как

основного инструмента поиска и отбора эффективных практик преподавания в рамках выбранной педагогической стратегии и инструмента для отслеживания динамики прогресса целевых групп учащихся.

При условии, что в плане четко определена цель, поставлены задачи, спланированы все шаги с описание результатов для всех групп участников образовательного процесса, зафиксированы сроки и формы диагностик, план становится программой повышения квалификации учителей данной школы. Это встроенное повышение квалификации, и вся команда работает на достижение общей, принятой каждым членом команды, цели. Такая форма обучения внутри организации позволяет наращивать человеческий капитал как составную часть профессионального капитала школы [6].

Литература

1. Беглова, Т. В., Битянова М. Р., Меркулова Т. В., Теплицкая А. Г. Универсальные учебные действия: теория и практика проектирования [Текст]: научно-методическое пособие / науч. ред. М. Р. Битянова. — Самара: Издательский дом «Федоров», 2017. — С. 23-27.

2. Куксо, Е. Н. Десять эффективных способов улучшения качества преподавания в школе [Текст] / Е. Н. Куксо. — М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. — 192 с. — (Библиотека журнала «Директор школы».)

3. Мельникова, Е. Л. Государственные стандарты и технология проблемного диалога [Текст] / Е. Л. Мельникова // Образовательная панорама. — 2017. — № 1 (3). — С. 105-109.

4. Микалко, Майкл Рисовый штурм и еще 21 способ мыслить нестандартно [Текст] / М. Микалко. — 4-е изд. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 416 с.

5. Никитина, Ю. С. Использование технологии проблемного диалога в обучении математике [Текст] / Ю. С. Никитина // Образовательная панорама. — 2017.— №2 (8). — С. 85-95.

6. Ушаков, К. М. Диагностика реальной структуры образовательной организации [Текст] К. М. Ушаков // Вопросы образования. — 2013. — № 4. — С. 247-260.

О. В. Ковальчук*

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РУКОВОДИТЕЛЯ ОО В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, настойчиво выдвигают на первый план вопросы качественного образования. Чем дальше наша страна продвигается по пути преобразований, тем больше прояв-

* **Ковальчук Ольга Владимировна** — доктор педагогических наук, профессор, ректор, профессор кафедры управления ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»

ляется зависимость успехов в разных областях от образовательного и, в целом, культурного уровня населения, что значительно повышает роль и значимость современной школы.

Новые задачи выдвигают новые требования к директору школы как грамотному управленцу, профессионалу, который умеет не только организовать учебный процесс, но и сделать его качественным, экономически эффективным. Директор ежедневно принимает множество важных управленческих решений, связанных с поиском путей повышения качества образования, развития образовательной среды, расширения партнерского взаимодействия с родителями, общественностью и др.

Директор управляет образовательным процессом, а, значит, находится в постоянном контакте с детьми, родителями и педагогическим коллективом. Он — педагог и организатор, владеет юридическими и экономическими знаниями, заботится о профессиональном росте педагога в своем коллективе, способствует раскрытию его творческих способностей. Для создания в школе современной образовательной среды директору необходимы знания современной теории менеджмента, педагогики, психологии, инновационных технологий. Преподавательская работа, несмотря на большую загруженность, также необходима, так как помогает в укреплении отношений с педагогами и учениками, проверке новых подходов в управлении образовательным процессом, в разработке программы развития образовательной организации, эффективных средовых условий. Таким образом, в успешном решении актуальных задач образования директор — ключевая фигура.

Методологические основы научно-методического сопровождения руководителя ОО в процессе повышения квалификации. Происходящие в обществе изменения делают все более востребованным качественное обновление научно-методического сопровождения в системе повышения квалификации. Научно-методическое сопровождение педагога, управленца — это деятельность по обучению и развитию кадров, повышению педагогического мастерства; выявлению, обобщению и распространению наиболее ценного опыта; созданию авторских методических разработок по актуальным темам успешного осуществления образовательного процесса, повышения качества образования [3].

Изучение концептуальных идей отечественных педагогов В. В. Вахтерова, С. И. Гессена, П. Ф. Каптерева позволили нам определиться с основными направлениями научно-методического сопровождения в процессе повышения квалификации. Научные труды Анциферовой, А. А. Бодалева, Т. Г. Браже, Б. З. Вульфова, В. П. Петровского дали возможность определиться в механизмах, факторах и условиях профессионального роста учителя в условиях современного общеобразовательного учреждения.

В моделировании системы научно-методического сопровождения профессионального роста педагога мы опирались на методологические основы «нового проектирования», представленного такими исследователями, как Ю. В. Громыко, В В Давыдов, В И Загвязинский, Е С Заир-Бек, И А. Колесникова, А. П. Тряпицына [2].

Формирование современной модели научно-методического сопровождения повышения квалификации директора. Стратегическим вектором развития научно-методического сопровождения служит национальный проект «Образование», который представляет собой комплекс взаимоувязанных по ресурсам и срокам отдельных проектов, направленных на обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования и воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Именно система дополнительного профессионального образования способна обеспечить научно-методическое сопровождение реализации национального проекта и выполнить роль организатора сетевого взаимодействия науки и практики, «точек роста» и потребителей опыта, а также роли эксперта и аудитора результатов.

Формирование современной модели научно-методического сопровождения повышения квалификации педагога, руководителя базируется на понимании сущности научно-методического сопровождения как целостной, многоуровневой, многофункциональной открытой системы.

Одной из ведущих целей становится подготовка слушателя к профессиональному качественному сопровождению приоритетных направлений развития образования в соответствии Национальными проектами развития образования, требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов, профессионального стандарта педагога. Среди актуальных задач можно выделить следующие:

– повышение профессионального уровня и педагогического мастерства директора;
– инициирование педагогического творчества;
– освоение современных управленческих технологий;
– повышение эффективности педагогического процесса и обеспечение качества образования и др.

Успешное решение задач зависит от профессионализма директора, его мобильности, способности к творческому использованию на практике возрастающего потока информации [1].

Личностное развитие директора школы. На фоне растущей востребованности профессиональных, творческих, инициативных лидеров в сфере управления образованием появилась необходимость пересмотра, перестройки системы дополнительного профессионального образования с акцентом не только на профессиональном, но и личностном развитии директора школы на протяжении всего жизненного пути, всех этапов профессионализации. Некоторое смещение функциональных обязанностей в сторону менеджмента, высокая социальная значимость результатов деятельности школы, которая налагают определенную ответственность, также повышают требования к личностному развитию руководителя. Территориальная близость Санкт-Петербурга, культурной столицы России, возможность использования исторического и культурного

наследия – музеев, театров, библиотек — в процессе очных и дистанционных занятий, во второй половине дня также способствует созданию условий для успешной реализации данной задачи.

В своих исследованиях Кларин М. В. обращает нас к исследованию Малкома Ноулза, который сформулировал пять ключевых признаков — особенностей, считающихся общепринятыми, в образовании взрослых. «Эти черты связаны с созреванием личности: 1) стремление к самостоятельности; 2) значительный объем жизненного опыта, который может использоваться как опора для обучения; 3) готовность учиться в соответствии с задачами развития, которые ставят перед человеком его социальные роли; 4) направленность на практическое применение полученного опыта, смещение интереса с познавательного на практический; 5) развитие внутренней мотивации» [4]. Именно пять перечисленных признаков мы положили в основу программы личностного развития директора школы, так как они направлены не только на профессиональное, но и личностное развитие и саморазвитие. Стажерские практики в лучших школах Санкт-Петербурга и Ленинградской области, наставничество, участие в реализации интерактивных тематических модулях курсов повышения квалификации (Здоровый образ жизни руководителя школы, развитие школьного туризма, проект «Читаем Сухомлинского вместе» и др.), групповое и индивидуальное проектирование дают возможность слушателю воспринимать новое через призму своего собственного опыта, своей социальной роли. Результатом формирования личностных, социальных компетенций являются социальная ответственность директора школы, т.е. умение брать на себя ответственность за конечный результат управленческой деятельности; выбор ценностно-целевых ориентиров, определяющих вектор развития образовательной организации, на основе профессионализма руководителя и качества реализации управленческих функций.

Личностному развитию способствует также реализация проектов психологического содействия и психологической помощи директору школы: система тренингов по психологии, саморегуляции, командообразования и др., а также встраивание личностного контекста в содержание и организацию интерактивных форм работы.

«В образовательной практике последних десятилетий происходят изменения субъекта образовательного процесса/субъекта учения, которые особенно заметно проявляются в практике социальных и профессиональных сообществ, последипломном образовании взрослых, неинституциональной профессиональной подготовки» [4].

Профессиональное развитие директора школы. По мнению М. В. Кларина «современное обучение профессионалов и управленцев предполагает не позицию ученика, которого учат, а участника процесса обучения, профессиональной деятельности, а также организационно-профессиональной общности. Примеры на практике: проектные группы и управленческие команды в ОО, сообщества учителей, детей и родителей». Приоритет среди источников имеет не искусственно создаваемый «учебный», а реальный жизненный и профессиональный контекст. Ориентиром для конструирования программ ДПО стало «правило 70-20-10»:

– 70 % объема программы составляют рабочие материала из опыта работы слушателей;

– 20 % — рабочее общение слушателей;

– 10 % — учебные материалы, учебное чтение.

Не менее 60-70 процентов учебного времени на каждом курсовом мероприятии отводится практическим занятиям, проводятся мастер-классы, круглые столы, деловые игры, мастерские и др. Образовательные программы курсов повышения квалификации предусматривают стажировку слушателей, проводимую на базе инновационных площадок федерального, регионального и муниципального уровней.

Наибольший качественный эффект достигается при корпоративном обучении, например, муниципальные и межмуниципальные команды директоров школ. Востребованы Зимние и Летние школы-погружения управленцев, которые работают по заявкам муниципальных органов управления образованием.

Актуальным направлением совершенствования обучения директоров школ является опережающий характер оказания адресной помощи слушателю. Такой подход позволяет направлять деятельность кураторов на предотвращение его профессиональных затруднений. Все больший интерес и востребованность у слушателей вызывает применение проектно-исследовательских технологий. Интерес поддерживается тем, что в процессе проектной деятельности оказывается востребованным имеющийся у слушателя управленческий, жизненный опыт. Такой отход от классики курсовой подготовки переводит директора из объекта в субъект деятельности, создает ситуацию успешности, востребованности. Создание имитационно-моделирующих ситуаций на занятиях, стажерских практиках также ставят слушателя в активную позицию, способствуют формированию профессиональных компетенций. Кульминационным моментом является заинтересованная реакция слушателей на появление нового знания в процессе совместной работы, а затем и трансляция его на заинтересованную аудиторию.

Использование интерактивных форм работы со слушателями — дискуссионные площадки, поисковое исследование, работа с кейсами, рефлексивные площадки, деловые игры — также значительно повышают активность слушателей, способствуют формированию профессиональных компетенций. Высокую оценку дают директора-участники постоянно действующего образовательного семинара «Лаборатория эффективных управленческих практик». Важно, чтобы директор школы не оставался один на один со своими управленческими затруднениями, чтобы он твердо знал, что ему всегда будет оказана профессиональная поддержка и помощь, возможность изучать эффективные педагогические и управленческие практики при обращении в наш институт, муниципальную методическую службу, к более опытным коллегам.

Вместе с тем мы понимаем, что в условиях нарастающей коммерциализации дополнительного профессионального образования региональный институт развития образования должен обратить особое внимание на свою конкурентоспособность и сохранить свои позиции на рынке дополнительных профессиональных программ. Поэтому, ориентируясь на компетентностный подход при проектировании дополнительных профессиональных программ, мы используем

возможности маркетинга. Подкрепление процесса проектирования маркетинговыми исследованиями, сегментацией рынка и последующим использованием данных результатов для планирования образовательного процесса обеспечивает связь между объемом ресурсов обеспечения и достижением конкретных целей в обучении не только руководителей образовательных организаций, но и всех педагогов.

Наш опыт подтверждает, что задачи, поставленные национальным проектом «Образование», будут успешно реализованы консолидированным профессиональным сообществом, разделяющим и принимающим новые нормы профессионального бытия, развивающим эффективные педагогические практики, ведущим отечественное образование в будущее.

Литература

1. Дзятковская, Е. Н. Психологические барьеры образования для устойчивого развития и пути их преодоления [Текст] / Е. Н. Дзятковская // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. — 2015. — № 1(41).

2. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование [Текст]: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2005.

3. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия [Текст]: монография / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, В. О. Букетов, С. Н. Горычева, А. В. Петров, А. Г. Ширин; под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. — Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002.

4. Трансформирующее обучение [Текст] / М. В. Кларин // Народное образование. — 2016 . — № 1 . — С. 87-96.

И. А. Патронова*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ В СТРУКТУРЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Современные образовательные системы существуют в условиях ограниченности ресурсов: временных, финансовых, кадровых. Приходится также признать, что в системе образования основным определяющим, а иногда и единственным, выступает человеческий капитал, кадровые ресурсы. Тем важнее осознание построения ресурсосберегающей образовательной среды.

Наиболее важным в этой связи представляется задача сбережения, эффективного включения молодых педагогов в образовательную среду региональных образовательных систем.

* **Патронова Ирина Александровна** — кандидат педагогических наук, директор БУ ДПО Орловской области «Институт развития образования»

Меры, направленные на поддержание и удержание молодых кадров в системе образования, носят постоянный и многоаспектный характер. К ним можно отнести меры социальной поддержки, материального стимулирования. Но, не менее важными, на наш взгляд, представляются меры по адаптации к образовательной среде организации, региона, меры по профессионально-личностной поддержке, меры по сопровождению формирования и развития профессионала.

Перед региональными системами образования должны стоять задачи не только сохранения молодых кадров, но и создания максимально комфортных условий адаптации, установления стабильной мотивации личностно-профессионального развития, моделирования ситуаций успешности у выпускников ВУЗов, решивших связать свою профессиональную судьбу с педагогической деятельностью.

Можно отметить противоречия, возникающие в системе образования между ожиданиями от профессии и фактической адаптацией к профессионально-педагогической деятельности, между требованиями, предъявляемыми к должности учителя и личностно-профессиональным характеристикам отдельного специалиста, между вызовами социо-культурно-образовательной среды и сформированными навыками. Приходится, к сожалению, констатировать, что у выпускников высших учебных заведений имеются профессионально-личностные дефициты, а профессионально-педагогический стиль сформирован не на основе передовых достижений, а опирается на некий сформированный «образ педагога». При выявлении профессиональных затруднений отмечается, что педагогический стиль молодых специалистов формируется «по подражанию», без опоры на передовые технологии и практики, как мировые, так и отечественные.

Причем, наименее правильным было бы в начале трудовой деятельности включать молодых педагогов в традиционные формы образования, с применением форм выявлениях профессиональных затруднений (тестирование, определение уровня профессиональных компетенций) ввиду экономической, социальной и профессионально-личностной нецелесообразности.

В связи с этим, в Орловской области используются ресурсы спроектированной социально-информационно-образовательно-культурной среды, в рамках которой, наиболее эффективными представляются формы неформального и информального образования.

К мотивам выбора неформального образования можно отнести осознание и принятие выявленных профессионально-личностных дефицитов, т.е. недостаточной профессиональной компетентности. А к мотивам выбора информального образования — личностную мотивацию, потребность самоутверждения и самовыражения.

К специфическим характеристикам неформального образования можно отнести построение индивидуальной образовательной траектории, а информального, в свою очередь, – использование информационного пространства, образовательной и культурной сред.

Наиболее востребованными формами неформального образования являются, на наш взгляд, методическое объединение, конференции, семинары, мастер-классы, участие в профессиональных конкурсах.

К эффективным формам информального образования можно отнести: использование ресурсов информационных порталов, групп Интернет-сообществ, профессиональные клубы, самообразование, образовательный туризм [1].

К формам эффективного неформального образования можно отнести участие молодых учителей в работе постоянно действующего семинара «Учить = учиться», с использованием игровых технологий, образовательных квестов, технологий модерации, медиации, проектных сессий.

Проектируемое неформальное и информальное образование характеризуется личностно-ориентированной деятельностью, профессиональным взаимодействием [2].

Личностно-ориентированная деятельность, в свою очередь, не только создает мотивационные условия для развития профессионально-личностных качеств педагога, но и позволяет адаптироваться к профессиональной деятельности, сформировать индивидуальный педагогический стиль и педагогическое мастерство.

При закреплении молодого специалиста в профессии и выстраивании личностно-ориентированного взаимодействия следует отметить, что наряду с традиционными методами и приемами наставничества больший эффект достигается профессиональной поддержкой тех учителей, которые сами недавно были в статусе молодого специалиста, а сейчас являются победителями и призерами профессиональных конкурсов, олимпиад.

Особенный исследовательский интерес вызывает фасилитационная функция личностно-ориентированного взаимодействия.

Под профессионально-педагогической фасилитацией мы понимаем действий в присутствии других людей — наблюдателей и содеятелей в целях усиления продуктивности образования и развития субъектов взаимодействия за счет особого стиля общения и личности фасилитатора.

В рамках фасилитационных сессий, взаимообучения можно выделить три условия гуманизации любых межличностных отношений, обеспечивающих конструктивные личностные изменения:

1) безоценочное позитивное принятие другого человека;

2) активное эмпатийное слушание;

3) конгруэнтное (адекватное, подлинное и искреннее) самовыражение в общении [3].

Фасилитационное обучение при оптимальном проектировании должно стать средством личностного роста обучаемых и педагогов. Фасилитатор – обучающий в этом случае становится наставником, облегчающим проявление инициативы и личностное взаимодействие обучающихся [4].

Нами отмечено, что в результате подобного взаимодействия возникают профессионально-личностные эффекты не только у обучающихся, но и обучающих.

В результате взаимодействия и взаимообучения возникают различные конструктивные изменения личностного и межличностного характера, так называемые эффекты, происходят изменения в стиле профессионально-педагогической деятельности, выявление профессиональных дефицитов.

Потребность в самосовершенствовании, личностно-профессиональном развитии не возникает спонтанно, она развивается в процессе профессионального взаимодействия. Именно активное участие в профессиональной деятельности через игротехники, проекционные и фасилитационные сессии позволяет осознать обучающимся несовпадение «Я» – реального и «Я» – идеального без чего невозможно развитие. Фасилитация не только выполняет функцию защиты обучающегося от возможной неуспешности, неуверенности, страха невыполнения профессиональных задач, но и помогает в формировании личностно-ориентированного стиля педагогической деятельности.

На наш взгляд, именно фасилитация оказывает двойной эффект и на обучающих и на обучающихся педагогов и ведет к развитию и совершенствованию педагогического мастерства как результата личностного роста педагога.

Литература

1. Патронова, И. А. К вопросу о личностной капитализации педагога.: Теоретико-методологические и практические проблемы развития психологии и педагогики [Текст] / И. А. Патронова: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Оренбург; 04 апреля 2018 г). — Стерлитамак: АМИ, 2018. — 184 с. — С. 117.

2. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: Тез. докл. 6-й науч.-практ. конф., 7–11 дек. 1998 г. Екатеринбург, 1998.

3. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики [Текст]: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с. — С 31.

4. Райс, О. И. Фасилитация, как метод интерактивного обучения [Электронный ресурс] / О. И. Райс // Психология, социология и педагогика. — 2014. — № 7. — Режим доступа: http://psychology.snauka.ru/2014/07/3317 (дата обращения: 07.02.2019).

*Н. Ю. Прудова, В. Ю. Лобов**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА

Каждый из нас, кто связал свою жизнь с системой образования, был молодым начинающим педагогом. Каждый из нас помнит, как сложно было первый раз войти в класс (группу) к ученикам или студентам. Каждый переживал и пытался соответствовать всем требованиям, которые предъявляли к нему руководители образовательной организации, коллеги, учащиеся и сам к себе.

Сколько сложностей возникает на пути молодого педагога: подготовка к уроку, знакомство и взаимодействие с коллегами, завоевание авторитета среди учеников… Много вопросов и ситуаций, на которые начинающий преподаватель не может дать правильных ответов и готовых решений. Именно в такой период ему необходима помощь, за которой он может не знать (бояться) к кому обратиться.

Времена меняются, а проблема профессионального становления и сопровождения молодого педагога не уходит.

Кто такой молодой педагог? Сегодня — это выпускник ВУЗа или колледжа (педагогического, а чаще не педагогического), выбравший профессию не всегда по призванию, а потому, что было легче поступить. Это уверенный пользователь персонального компьютера, свободно ориентирующийся в интернет — пространстве, и считающий, что в интернете можно найти информацию на любой поставленный вопрос. Это достаточно уверенный в себе, чаще всего амбициозный и прагматичный человек, который редко просит о помощи, не имеет «шаблонных» решений и не видит авторитетов.

Первый кризисный момент в профессиональной деятельности педагога наступает, когда его ожидания не соответствуют действительности:

– знаний, полученных в ВУЗе (колледже) становится недостаточно для проведения уроков;
– опытные коллеги не видят в нем равного, не принимают во внимание его мнение;
– ученики «проверяют» его и ведут себя не всегда так, как хотелось бы;
– методисты спрашивают программы и планы занятий, а руководство приходит на уроки;
– заработная плата невысокая;
– в интернете нет ответов на, казалось бы, простые вопросы.

* **Прудова Наталья Юрьевна** — заместитель директора по учебно-методической и инновационной деятельности ГПОАУ ЯО «Ярославский промышленно-экономический колледж им. Н. П. Пастухова»

Лобов Вячеслав Юрьевич — кандидат технических наук, директор ГПОАУ ЯО «Ярославский промышленно-экономический колледж им. Н. П. Пастухова»

Выйти из такой кризисной ситуации начинающему преподавателю может помочь опытный наставник.

Система наставничества за долгое время доказала свою состоятельность и эффективность. В настоящее время происходит пересмотр основ системы наставничества, совершенствование и изменение подходов к ее реализации в масштабах всей страны.

В ГПОАУ ЯО «Ярославский промышленно-экономический колледж им. Н П Пастухова» за последние десять лет наблюдается тенденция к росту контингента обучающихся, увеличению реализуемых образовательных программ, и, соответственно, увеличение численности педагогов. Ежегодно в начале учебного года педагогический состав колледжа пополняют молодые преподаватели.

С 2012 года в колледже работает Школа корпоративного обучения, которая включает в себя:

- школу молодого педагога;
- школу педагогического мастерства;
- школу руководителя учебной группы;
- школу аттестуемого педагога;
- школу охраны труда.

Цель создания Школы — оказание методической, психологической, профессиональной поддержки всему педагогическому коллективу. Но основная задача – создание условий начинающим преподавателям для комфортной адаптации в профессиональном сообществе, в уже сложившемся коллективе.

Создана организационно-методическая база для работы Школы. Руководство школой осуществляет заместитель директора по учебно-методической и инновационной деятельности. Занятия проводятся для целевых групп в соответствии с утвержденным годовым планом работы методистом и руководителями структурных подразделений колледжа.

К проведению занятий для начинающих преподавателей привлекаются как более опытные коллеги, так и педагоги с небольшим стажем работы, которые охотно делятся накопленными знаниями, готовы помочь при подготовке к уроку.

Основным качественным показателем работы Школы, по нашему мнению, является рост уровня профессиональной квалификации педагогического коллектива. За период с 2012 по 2019 год прирост преподавателей, имеющих первую и высшую квалификационные категории, составил более 14 % (рис.1).

Рис. 1. Квалификационный состав педагогического коллектива

Несмотря на определенные успехи в работе Школы наблюдаются и другие проблемы в адаптации молодых педагогов, не связанные с повышением квалификации или аттестацией на квалификационную категорию: конфликтные ситуации между преподавателем и студентами, профессиональные конфликты, методическая неподготовленность, отсутствие представления об организационной культуре в колледже.

Опираясь на многолетний опыт работы с педагогическим коллективом, возникла потребность в реализации проекта «Наставник», который позволит

– повысить статус наставника в педагогическом коллективе;
– сформировать требования к наставнику;
– выбрать оптимальные методы и формы стимулирования труда наставника;
– определить показатели эффективности его работы.

Реализация проекта посредством формирования профессиональных дуэтов «наставник – начинающий педагог» позволит создать условия для более легкой адаптации молодых специалистов, раскрыть творческие и профессиональные ресурсы опытных преподавателей, повысить корпоративную культуру и этику всего педагогического коллектива.

*Г. В. Резапкина**

СЛАГАЕМЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В последние годы разработано немало качественных программ самоопределения для подростков, создаются компьютерные программы профдиагностики, фильмы, интернет-проекты. Однако это только технологии, которые чаще всего мертвы без посредника — мудрого, тактичного взрослого, способного показать, рассказать, заинтересовать подростка, стоящего перед выбором профессионального и жизненного пути.

Мировоззрение человека складывается под воздействием разных сил, в первую очередь — это семья, система образования (детский сад, школа, учреждения профессионального образования), общество. Противоречивое, разнонаправленное воздействие дезориентирует детей, тормозит их личностное развитие, затрудняет выбор жизненной философии. Так сложилось, что главными проводниками ценностей в семье и школе стали женщины. Какие возможности и риски заключаются в этом?

Образ первой учительницы у младших школьников традиционно соотносится с образом мамы, нередко затмевая родительский авторитет. Но это — в том случае, если учительница обладает набором лучших материнских качеств – добра, умна, внимательна, справедлива.

Психолог Светлана Кривцова рассказывает: «Моя девятилетняя племянница, готовясь к новому учебному году, все лето выращивала в саду «астры для Татьяны Петровны». Сначала выхаживала рассаду, потом замучила всех тревогами о том, кто будет ее поливать, когда она уедет на юг. Она справлялась о цветах в каждом телефонном разговоре. Первого сентября Татьяна Петровна, мельком взглянув на ее букет, сказала: «Я этот мусор домой не понесу. Что, у родителей денег нет на нормальные цветы?» [1].

Учитель не только передает знания — он задает модели поведения, которые во многом определят отношение ребенка к себе, другим и миру. В силу своей социальной значимости и завышенных ожиданий общества личность учителя очень уязвима. Особенности поведения и восприятия женщины во многом обусловлены ее психоэмоциональным состоянием. Женская эмоциональность упрощает контакт с учениками, без которого невозможно личностно ориентированное обучение. Но только при условии эмоциональной зрелости самого педагога, развитого профессионального самосознания. Если этого нет, то вместо чуткости, откликаемости, внимания к малейшим изменениям в поведении и настроении ребенка мы увидим раздражительность, обидчивость, мстительность.

Еще одним важным слагаемым личности педагога является самооценка, которая во многом определяет «личную педагогическую философию». Самооценка имеет ряд измерений: она может быть реалистичной или искаженной,

* **Резапкина Галина Владимировна** — старший научный сотрудник Академии социального управления, Федерального института развития образования РАНХиГС (Москва)

высокой или низкой, устойчивой или неустойчивой. Вирджиния Сатир, понимающая самооценку как способность честно, с любовью и по достоинству оценить себя, ставит ее на первое место среди факторов, определяющих успехи и неудачи в воспитании детей и развитии личности. [4]

Самооценке свойственно стремиться вверх. Если нет реальных оснований для самоуважения, человек может повысить самооценку за счет унижения ближних. Этот способ нечестен и неэффективен, однако к нему нередко прибегают люди, оказавшиеся в сообществе на ступеньку выше, чем остальные. Беда некоторых учителей в том, что они безуспешно пытаются компенсировать неудачи в семейной и личной жизни, снижающие самооценку, за счет учеников. Лекарством от такого «самоутверждения» может быть осознание причин своего поведения: «Почему я так поступаю? Что за этим стоит?»

Стиль преподавания может способствовать эффективности или осложнять выполнение учителем своих профессиональных обязанностей. Оптимальным традиционно считается демократический стиль, предполагающий привлечение учеников к принятию решений, поддержку самостоятельности, уважение личности каждого ученика, независимо от его успеваемости, открытость, естественность и доброжелательность в общении, способствующие эффективности обучения.

Авторитарный учитель использует свои права, не считаясь с мнением детей и требованием ситуации. Главные методы воздействия — приказ, поучение. На уроках такого учителя ученики чувствуют себя неуютно, теряют активность и самостоятельность, их самооценка падает. Хотя авторитарные учителя имеют хорошую репутацию и поддержку администрации, авторитарный стиль в чистом виде представляет собой стрессовую воспитательную стратегию и обычно встречается у женщин-учителей, которые вынуждены в жизни играть несвойственные им мужские роли – обеспечивать семью, принимать ответственные решения, бороться за свои права.

Либеральный, или попустительский стиль демонстрируют учителя, неуверенные в себе, и поэтому избегающие ответственности и принятия решений. Как правило, такие учителя не пользуются авторитетом ни у руководства, ни у школьников, которые злоупотребляют их слабостью и нерешительностью. Но, возможно, именно они дают детям то, что не могут дать учителя с более эффективным для обучения стилем преподавания.

Однажды я встретила на улице ученика, который недавно пришел из мест заключения. Мы разговорились, и Сергей сказал, что все эти годы он с теплотой вспоминал только одну учительницу. Я уже приготовилась выслушать комплимент в свой адрес, но он назвал Серафиму Тихоновну, преподавателя биологии, которой не дали год доработать до пенсии как раз из-за ее неспособности «показывать хорошую успеваемость», «держать дисциплину», и вообще хоть как-то контролировать ситуацию на уроках. [2]

Ни благополучное психоэмоциональное состояние, ни позитивное самовосприятие, ни оптимальный стиль педагогического общения не сделают учителя Учителем, если у него нет главного — любви к детям, потребности понять и помочь. Если общение с детьми не является приоритетной ценностью учите-

ля, ему не стоит рассчитывать на любовь и доверие детей, даже если он прекрасно знает свой предмет и методику преподавания. Именно этим качеством большинство женщин обладает от природы.

Все эти параметры можно выявить с помощью методики «Психологический портрет учителя», в основу которой легли представления автора о хорошем учителе, основанные на личном опыте преподавания в школе и подкрепленные отечественными и зарубежными исследованиями эффективности преподавательской деятельности.

Теоретические основы методики — учение А. А. Ухтомского о доминанте, труды К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского, духовно-ориентированная психология Т. А. Флоренской, Я-концепция Р. Бернса, подходы У. Джеймса, К. Роджерса, Т. Гордона.

Методика была разработана, когда стало очевидно, что психологическая диагностика учителя требует особых подходов, условий и содержания. Ее задача — дать «информацию к размышлению» — порой не соответствующую собственным представлениям о себе и потому вызывающую раздражение. Человеку, способному быть объективным и критичным не только к своим ученикам, но и к себе самому, она поможет осознать свои сильные и слабые стороны и полностью реализовать свой творческий потенциал [3].

В период апробации методики было обследовано более трехсот учителей образовательных учреждений Москвы и Московской области. Ответы распределились следующим образом.

Для большинства учителей (46 %) приоритетной ценностью является общение с детьми. 18 % опрошенных в качестве главной ценности выбрали отношения с коллегами. Соответственно, для 36 % важнее всего свои собственные проблемы и переживания.

Благополучное психоэмоциональное состояние, судя по ответам, только у 12 % опрошенных, неблагополучное состояние — у 22 %. Остальные 66 % находятся в неустойчивом психоэмоциональном состоянии, при котором даже мелкая неприятность выбивает их из колеи.

Позитивное самовосприятие отмечается у 22 % учителей. Негативное самовосприятие выявлено у 15 % учителей. У большинства (63 %) — неустойчивая самооценка.

Демократического стиля придерживаются, судя по ответам, 56 % опрошенных. 24 % учителей предпочитают авторитарный стиль, а 20 % — либеральный стиль педагогического общения.

На основании этих результатов можно смоделировать обобщенный образ учителя. Это женщина, любящая детей больше, чем коллег и себя, не всегда способная контролировать свои эмоции, с неустойчивым психоэмоциональным состоянием и «плавающей» самооценкой, которая зависит от множества причин, в том числе от психологического климата в коллективе, который, в свою очередь, определяется стилем руководства школы.

Не следует абсолютизировать полученные данные — любая методика, основанная на самооценке, не гарантирует полную достоверность. Но в данном случае не существенно, насколько искренно учитель отвечает на вопросы —

важнее видение и понимание психологических причин своих возможных профессиональных затруднений, которое дает методика «Психологический портрет учителя», разработанная на принципах феноменологического подхода.

Такая диагностика, во-первых, не нуждается в защите от неискренних ответов потому, что клиент имеет право на любую степень откровенности, которая не будет обращена против него; во-вторых, рассматривает человека как цель, а не как средство решения производственных задач; в-третьих, не ограничивается констатацией фактов, а задает вектор личностного развития.

Это — только начало работы учителя над собой. Ее продолжением может быть участие в тренинге развития профессионального самосознания учителя, на котором раскрываются темы «Приоритеты и ценности», «Мотивы и потребности», «Направленность личности», «Профессионально важные качества учителя», «Профессиональные риски и пути их преодоления», «Имидж учителя как инструмент педагогического общения».

Методика «Психологический портрет учителя» и программа «Тренинг развития профессионального самосознания учителя» размещены на сайтах Службы практической психологии образования Московской области psychologia.edu.ru и «Методический кабинет Галины Резапкиной» metodkabi.net.ru.

Литература

1. Кривцова, С. В., Патяева, Е. Ю. Семья: искусство общения с ребёнком [Текст] / С. В. Кривцова, Е. Ю Патяева. — М.: Учебная книга БИС, 2008. — С. 160.

2. Резапкина, Г. В. Женское лицо педагогики. Сборник тезисов Пятой Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития «Горизонты зрелости» [Текст] / Г. В. Резапкина. — МГППУ, М., 2015. — с. 253-256.

3. Резапкина, Г. В. Профориентационная работа в школе[Текст]: (практикум для педагогов и родителей) / Г. В. Резапкина. – Библиотека журнала «Директор школы». — 2011. — № 5. — с. 127.

4. Сатир, В. Как строить себя и свою семью [Текст] / В. Сатир. — М.: Педагогика-Пресс,1992. — с. 192.

*Е. Н. Ромашкина**

МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ И НЕТРАДИЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В «Конвенции о правах ребенка», «Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей» и Федеральном государственном образовательном стандарте говорится, что каждый ребенок имеет право на развитие, воспитание и образование в соответствии с его индивидуальными возможностями. Это относится и к детям с ограниченными возможностями здоровья, обусловленными нарушением интеллект различной степени тяжести, которые нуждаются в особых образовательных условиях.

Приоритетной задачей в воспитании дошкольников с интеллектуальной недостаточностью является наличие компетентного, замотивированного на успех воспитанника, педагога. Только педагог, который верит в чудо, может сотворить его через взаимодействие с «особым» ребенком и использование «особенных» (инновационных и нетрадиционных) образовательных технологий.

Существуют различные технологии, применяемые в процессе коррекционно-педагогического воздействия. Среди нетрадиционных методов и приемов особого внимания заслуживают здоровье сберегающие и информационно-коммуникативные технологии.

В системе современного дошкольного образования многие педагоги используют цифровую технику (ноутбуки, интерактивные доски, планшеты, и т.д.) в работе с детьми, с родителями воспитанников, для самообразования, распространения опыта педагогической работы. Чаще всего используются педагогами компьютерные мультимедиа презентации, ресурсы сети Интернет (для сбора различной информации), печатные продукты ИКТ.

Отечественные и зарубежные исследования об использовании цифровой техники в детских садах доказывают не только возможность и целесообразность этого, но и особую роль такой техники в развитии познавательной деятельности и в целом личности ребенка (С. Новоселова, Г. Петку, И. Пашелите, С. Пейперт, Б. Хантер и др.).

В работе с детьми-инвалидами компьютерные средства для педагога являются мощной мотивацией к поисково-исследовательской деятельности для развития компенсаторных возможностей ребенка. Изображение на экране монитора несет в себе образную информацию, понятную и доступную дошкольникам. А если образы в движении и сопровождении звука, то помогают сосредоточить внимание ребенка. Именно использование компьютера в педагогиче-

* **Ромашкина Елена Николаевна** — заведущий МДОУ «Детский сад № 209» г. Ярославль

ском процессе дает возможность индивидуализации коррекционного воздействия. Кроме непосредственно специально разработанных компьютерных игр и мультимедиа презентаций, педагоги в работе с детьми используют и печатные продукты ИКТ, которые позволят переключить внимание ребенка от техники через изображение к реальным предметам.

В работе с родителями воспитанников использование информационно-коммуникационных технологий позволяет повысить эффективность взаимодействия. Родителям предоставляется возможность получения информации об образовательном учреждении, реализуемых образовательных программах, условиях образования на сайте образовательного учреждения. При этом сайт учреждения может быть источником не только информации, представляющей учреждение, но и источником информации методического или воспитательного характера. Со страниц таких сайтов родители могут получить информацию об особенностях проведения досуга с ребенком, о методах сбережения здоровья детей, их безопасности, правилах поведения ребенка в семье и в обществе, полезные советы по социализации, обучению и развитию дошкольников, а также выразить свое отношение к учреждению.

Нельзя забывать о том, что общение с компьютером вызывает не только интерес педагога и ребенка, но и может стать причиной нервно-эмоционального напряжения и переутомления. Общение с компьютером требует значительного умственного и зрительного напряжения, поскольку на довольно близком расстоянии приходится рассматривать на экране мелкие буквы, рисунки, цифры, штрихи. Периодически переводя взгляд с экрана на клавиатуру, ребенок постоянно перестраивает систему аккомодации глаза. Это вызывает напряжение глазных мышц. Кроме того, страдает и опорно-двигательная система: нарушение осанки, возможность заболеваний от повторяющихся напряжений, появляется угроза синдрома запястного канала.

Именно поэтому, необходимо соблюдать санитарно-гигиенические требования и правила обеспечения здоровье сбережения при работе дошкольников с компьютером.

В «Санитарно-эпидемиологических требованиях к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» в п.12.21 говорится о том, что непосредственно образовательную деятельность с использованием компьютеров для детей 5-7 лет следует проводить не более одного раза в течение дня и не чаще 3-х раз в неделю, в дни наиболее высокой работоспособности, которыми являются вторник, среда и четверг. После работы с компьютером с детьми необходимо провести гимнастику для глаз. Для детей, имеющих хроническую патологию, частоболеющих (болеее 4 раз в год), после перенесенных заболеваний в течение 2-х недель продолжительность непосредственно образовательной деятельности с использованием компьютера должна быть сокращена для детей 5 лет до 7 минут, для детей 6 лет до 10 минут. Экран монитора должен находиться на уровне глаз или чуть ниже, на расстоянии не ближе 50 см.

Исследователи института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании Сирадж-Блэтчфорд и Уайтбред (Siraj-Blatchford and Whitebread,

2003, p. 118) сформулировали четыре принципа работы дошкольника с компьютером:

1) ребенок должен сидеть с прямой спиной, полностью поставив ступни на пол;

2) предплечье ребенка должно находиться в горизонтальном положении, под углом 90^0 к плечевым частям рук, локти и ладони ребенка должны находиться на одной высоте с настольным компьютером (его клавиатурой и мышью);

3) монитор должен находиться на столе на расстоянии не менее 75 см от ребенка, а экран монитора расположен на 10–20 см ниже уровня глаз;

4) размер мыши или шарового манипулятора должен быть соответствующим кисти ребенка.

Применять компьютер, как часть занятия, следует после основной традиционной части занятия и не ежедневно, чтобы игра на компьютере являлась стимулирующим фактором для качественного выполнения задания. Следует добавить к вышеперечисленным нормам и правилам необходимость применения различных оздоровительных гимнастик, игр и упражнений в системе коррекционного воздействия, которые помогут избежать возможных негативных последствий работы с компьютером.

Использование в работе ИК технологий, вызывает интерес педагогов к поиску и разработке новых упражнений и игр по здоровье сбережению.

Особого внимания в работе педагогов детского сада заслуживает зрительная гимнастика, которая должна проводиться систематически, желательно несколько раз в день. Процесс **о**рганизации проведения зрительной гимнастики с дошкольниками, имеющими нарушение интеллекта, имеет свои специфические особенности. Отличительной особенностью проведения зрительной гимнастики в специальном детском саду является многократность повторения одного и того же комплекса упражнений. Комплекс упражнений должен проводиться в виде игры, сопровождаться доступным для понимания текстом и соответствовать уровню развития детей. Например, очень нравится детям выполнять комплексы, разработанные педагогами: Солодянкиной С. С. и Шмелевой Л. Л. «Весёлая неделька» и др.

Кроме того, периодичность разучивания нового комплекса упражнений для глаз зависит от степени тяжести интеллектуальной недостаточности. Если в работе с детьми, имеющими легкую умственную отсталость комплекс упражнений можно разучивать один раз в месяц и использовать его в сочетании с физкультминутками не только в процессе непосредственной образовательной деятельности, но и в процессе режимных моментов, на прогулках; то комплекс упражнений для глаз для детей с интеллектуальной недостаточностью средней степени должен меняться с периодичностью в полгода. Это обусловлено психофизиологическими особенностями развития детей с различными степенями поражения центральной нервной системы.

Проведение зрительной гимнастики в процессе использования информационно - коммуникационных технологий способствует снятию утомления с мышц глаз, нормализации тонуса глазодвигательных мышц, улучшения кровоснабжения глазных яблок и сохранению, а иногда и улучшению остроты зре-

ния дошкольников. В процессе изучения медицинских карт воспитанников специального детского сада (10 человек, 6–7 летнего возраста), с которыми проводились занятия с использованием компьютера, получены следующие показатели остроты зрения (см. табл. 4).

Таблица 4

Динамика показателей остроты зрения дошкольников

Острота зрения	Сентябрь 2011 г. (количество детей)	Май 2012 г. (количество детей)
0,6 – 0,8	25%	20%
1	43%	65%
1,15 – 1,20	32%	15%

Из таблицы видно, что к концу учебного года показатели остроты зрения у детей при использовании здоровье сберегающих технологий не только не ухудшились, а в некоторых случаях даже улучшились.

Выводы:

1) Информационно-коммуникативные технологии способствуют развитию социальных качеств и познавательной сферы детей с нарушениями интеллектуального развития.

2) Здоровье сберегающие технологии, прежде всего зрительная гимнастика, позволяют избежать снижения остроты зрения у детей при работе с компьютером.

3) Использование компьютерных технологий в сочетании с здоровье сберегающими технологиями становится эффективным средством обучения, развития, коррекции и воспитании дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Беляков, Е. В. Понятие информационно-коммуникационных технологий – (ИКТ) и их роль в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Е. В. Беляков. —Режим доступа: http://belyk5.narod.ru

2. Волина, В. В. Учимся играя [Текст] / В. В. Волина. — М.: Новая школа, 1994. — 448 с.

3. Леонова, Л., Макарова, Л., Саватеева, С. Компьютер и здоровье ребенка [Электронный ресурс] / Л. Леонова, Л. Макарова, С. Саватеева // Материнство. — 1998. — май. — Режим доступа: www.bereg.ru

4. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.potrebitel59.ru/zakonodatelstvo/dopolnitelnaja-normativnaja-baza

5. Яковлев, А. И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании [Текст] / А. И. Яковлев. —Режим доступа http://emag.iis.ru/

*С. В. Сайгушкина, Е. В. Бакач**

ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ МАССОВОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ – ОРГАНИЗАТОРОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

Быстрый прогресс новых знаний и постоянное устаревание уже имеющихся выступают в современном информационном обществе основой непрерывного образования. Педагогическая деятельность в таких условиях также требует от педагога непрерывного совершенствования имеющихся профессиональных компетенций и освоения новых. В результате развития этих тенденций дополнительное профессиональное образование становится процессом, длящимся в течение всей трудовой жизни педагога. Современная психолого-педагогическая наука и практика ищут эффективные формы непрерывного профессионального развития, в том числе повышения квалификации и обучения, которые должны проектироваться с одной стороны — с учетом диагностики профессиональных дефицитов и потребностей конкретного работника, а, с другой, — отражать требования к педагогу по выполнению основных трудовых функций и действий [7].

Следует отметить, что в условиях многозадачности профессиональной деятельности актуальным в непрерывном профессиональном развитии педагога становится вопрос о своевременном освоении им определенных функций, которые необходимы при выполнении конкретной задачи [3]. Например, при привлечении педагога к организации и проведению оценочных процедур государственной итоговой аттестации обучающихся по образовательным программам основного общего образования (ГИА-9) перед ним встает вопрос о совершенствовании компетентностей, связанных с выполнением различных функций, в том числе самой массовой — организатора в пункте проведения экзаменов. Фактором такого совершенствования выступает ежегодно изменяющаяся нормативная и технологическая база проведения данной оценочной процедуры. Организовать для педагогов обучение, обеспечивающее возможность освоения (совершенствования) компетентностей, необходимых для работы в пунктах проведения экзаменов, сделать такое обучение своевременным, массовым и эффективным — задача региональных учреждений дополнительного профессионального образования.

В Челябинской области в 2019 году необходимо обучение более 9000 педагогов – организаторов в пунктах проведения экзаменов (ППЭ) ГИА-9 из 663 образовательных организаций 43 муниципальных образований. В таком обуче-

* **Сайгушкина Светлана Валерьевна** — начальник отдела планирования и организации образовательной деятельности ГБУ ДПО «Региональный центр оценки качества и информатизации образования», г. Челябинск

Бакач Елена Владимировна — начальник лаборатории электронного обучения отдела планирования и организации образовательной деятельности ГБУ ДПО «Региональный центр оценки качества и информатизации образования», г. Челябинск

нии особо важно понимание того, что именно от профессиональной компетентности педагогов зависит соблюдение объективности процедуры проведения экзамена, а также настрой обучающихся.

В данном контексте организация массового обучения педагогов – организаторов ГИА-9 на уровне региона представляет собой комплексный процесс, опирающийся на нормативный, информационно-технологический и персонифицированный подходы.

Нормативный подход предполагает, что обеспечение проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования в соответствии со статьей *59* **Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» осуществляется органом исполнительной власти субъекта РФ (**в Челябинской области – Министерством образования и науки Челябинской области) [6]. Именно Министерство образования и науки Челябинской области обеспечивает подготовку и отбор специалистов, привлекаемых к проведению ГИА, в соответствии с требованиями [5]. Организационно-методическое, организационно-техническое обеспечение и информационное сопровождение проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших образовательные программы основного общего на территории Челябинской области, осуществляет учреждение дополнительного профессионального образования — Региональный центр оценки качества и информатизации образования (ГБУ ДПО РЦОКИО).

Для эффективного решения задачи проведения процедур ГИА на базе ГБУ ДПО РЦОКИО осуществляется подготовка всех категорий специалистов, привлекаемых к проведению данных оценочных процедур. Самой массовой категорией специалистов сегодня являются организаторы ППЭ ГИА-9, поэтому для их обучения 2019 году в информационной системе «Дистанционное обучение ГБУ ДПО РЦОКИО» разработан модуль «Обучение организаторов в ППЭ ГИА-9», позволяющий большому количеству педагогов в краткий период времени пройти практико-ориентированное обучение, осуществить проверку знаний и получить сертификат о прохождении обучения.

Поскольку статья 16 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дает право организации, осуществляющей образовательную деятельность, применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, в том числе и исключительно дистанционные образовательные технологии, проведение обучения данной категории педагогов проходит в единой информационной системе «Дистанционное обучение ГБУ ДПО РЦОКИО», базирующейся на свободно распространяемой платформе дистанционного обучения Moodle [6].

Применение информационно-технологического подхода к организации массового обучения педагогов предполагает максимальное использование возможностей информационно-телекоммуникационных технологий в процессе обучения, а именно: применение дистанционных образовательных технологий (платформа Moodle), которые позволяют сделать процесс обучения доступным, а организацию и контроль прохождения педагогами обучения — эффективными [1].

В процессе организации ГБУ ДПО РЦОКИО массового обучения педагогов – организаторов государственной итоговой аттестации можно выделить четыре этапа.

Первый этап предусматривает разработку учебно-методических материалов (контента) для размещения в информационной системе дистанционного обучения специалистов, привлекаемых к проведению государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования в общеобразовательных организациях Челябинской области (организаторы в ППЭ). На данном этапе рабочей группой специалистов ГБУ ДПО РЦОКИО осуществлялся:

отбор нормативных оснований проведения процедуры ГИА – 9 и функционального участия в них педагогов-организаторов ППЭ;

формирование содержания учебно-методических материалов (контента) по двум разделам (раздел 1. Нормативно-правовые основы проведения ГИА по образовательным программам основного общего образования; раздел 2. Инструктивно-методические рекомендации для организаторов ППЭ ГИА по образовательным программам основного общего образования) и разработка презентационных учебных материалов к ним.

По данным презентационным материалам педагоги, участвующие в обучении, изучают основные теоретические вопросы, связанные с действиями лиц, привлекаемых к проведению ГИА как организаторы в аудитории ППЭ. Каждая презентация содержит не менее 40 слайдов.

На данном этапе организации массового обучения также осуществлялась разработка оценочных материалов для проверки результатов освоения участниками обучения содержания представленных материалов. Итоговый тест (спецификация, задания, ключи ответов), включал 12 вопросов по первому разделу и 28 заданий — по второму.

По мнению разработчиков, ответы на вопросы первого раздела обеспечивают самоконтроль и контроль освоения педагогами нормативных требований к работе организатора в аудитории ППЭ. Выполнение по второму разделу заданий практического кейса – симулятора действий организатора в аудитории ППЭ — позволяет в имитационном режиме отработать и закрепить алгоритм его деятельности на всех этапах подготовки и проведения экзамена. Важно, что в совокупности задания итогового теста охватывают все темы, представленные в содержательной части учебно-методических материалов (контента). При прохождении обучения в информационной системе «Дистанционное обучение ГБУ ДПО РЦОКИО» и успешном выполнении 80 % заданий итогового теста слушатель получает электронный сертификат о прохождении соответствующего обучения.

Второй этап организации ГБУ ДПО РЦОКИО массового обучения педагогов – организаторов государственной итоговой аттестации — включает встраивание разработанного учебного модуля «Обучение организаторов в ППЭ ГИА-9» в информационную систему «Дистанционное обучение ГБУ ДПО РЦОКИО» (ИС ДО ГБУ ДПО РЦОКИО), размещенную на платформе Moodle. Для этого было разработано и реализовано в электронном виде техническое задание, которым предусмотрено:

выделение информационного пространства в ИС ДО ГБУ ДПО РЦОКИО для работы модуля «Обучение организаторов в ППЭ ГИА – 9» на главной странице платформы: http://distant.rcokio.ru;

подбор инструментов и механизмов ИС ДО ГБУ ДПО РЦОКИО для функционирования модуля «Обучение организаторов в ППЭ ГИА–9»;

разработка плагина по формированию индивидуального электронного сертификата и представление его слушателю по результатам обучения в ИС ДО ГБУ ДПО РЦОКИО

разработка инструкции педагогам для работы в модуле «Обучение организаторов в ППЭ ГИА-9»;

создание системы учета и выдачи сертификатов об обучении слушателей, успешно прошедших обучение (на электронную почту, в личном кабинете);

формирование системы экспорта данных о слушателях, прошедших обучение, в региональную информационную систему сопровождения ГИА.

В результате второго этапа разработанный модуль после прохождения положительных приемочных испытаний был установлен на рабочую версию ИС ДО ГБУ ДПО РЦОКИО.

Третий этап организации ГБУ ДПО РЦОКИО массового обучения педагогов – организаторов государственной итоговой аттестации — организационно-распорядительный.

На данном этапе был сформирован регламент апробации и внедрения модуля «Обучение организаторов в ППЭ ГИА–9», включая график освоения учебно-методических материалов модуля «Обучение организаторов в ППЭ ГИА–9» всеми педагогами общеобразовательных организаций Челябинской области, планируемыми к привлечению в основной период ГИА–9 в качестве организаторов в аудитории. На этом этапе осуществлялось информирование участников посредством:

рассылки писем в адрес органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования о проведении апробации с представлением графика обучения (сроки прохождения обучения конкретных территорий, квоты на обучение согласно данных РИС ГИА, графиков получения логинов и паролей) и специалистов ГБУ ДПО РЦОКИО (кураторов групп), ответственных за проведение обучения;

проведения регионального совещания со специалистами органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, ответственных за повышение квалификации специалистов, привлекаемых к государственной итоговой аттестации в 2019 и представление модуля «Обучение организаторов в ППЭ ГИА–9» и возможностей работы в нем;

размещения информации на официальном сайте ГРУ ДПО РЦОКИО (писем, графиков обучения, графиков получения логинов и паролей, инструкций организатора в ППЭ ГИА-9 для дистанционного обучения, в том числе видеоинструкции, контактной информации о специалистах ГБУ ДПО РЦОКИО).

В рамках третьего этапа также были определены организационные условия осуществления и сопровождения массового обучения организаторов, привлекаемых к проведению ГИА–9, для ГБУ ДПО РЦОКИО как регионального

оператора такой работы. Для решения задач оперативного управления массовым обучением педагогов в ГБУ ДПО РЦОКИО была создана временная организационная структура из числа специалистов нескольких структурных подразделений (отделов), которая обеспечивала:

рассылку логинов и паролей организаторам ГИА-9;

консультационную и техническую поддержку педагогов – организаторов ГИА–9;

контроль за соблюдением сроков прохождения обучения, закрепленных территорий и соблюдение квот;

информирование специалистов органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, ответственных за повышение квалификации специалистов, привлекаемых к государственной итоговой аттестации в 2019;

учет выданных сертификатов об обучении слушателей, успешно прошедших обучение;

подготовку данных для осуществления экспорта сведений о слушателях, прошедших обучение, в региональную информационную систему сопровождения ГИА.

Самостоятельным, четвертым, этапом организации массового обучения педагогов – организаторов государственной итоговой аттестации в рамках модуля «Обучение организаторов в ППЭ ГИА – 9» будет этап формирования статистической и аналитической информации о результатах такого обучения. Данная информация станет необходимой информационной основой для принятия управленческих решений как на уровне органа исполнительной власти субъекта РФ (Министерства образования и науки Челябинской области), так и на уровне организаций дополнительного профессионального образования, образовательных организаций [2]. Выявленные в ходе обучения проблемные вопросы составят «поле профессиональных затруднений» педагогов и будут положены в основу мероприятий по их преодолению на всех уровнях, обеспечивающих непрерывное профессиональное развитие педагогов. Таким образом, нормативный и информационно-технологический подходы к организации массового обучения педагогов – организаторов государственной итоговой аттестации — соединится с персонифицированным.

Помимо этого, реализация персонифицированного подхода при организации массового обучения педагогов-организаторов ППЭ ГИА–9 определяется использованием гибкой организационной формы — дистанционного обучения. При таком обучении педагог самостоятельно проходит авторизацию в учебном модуле, получает доступ к учебным материалам (контенту), осуществляет обучение по выбранному маршруту. В процессе обучения педагог определяет и регулирует режим своей работы в системе, осуществляет самоконтроль (при возможности вернуться к содержанию вопросов, вызвавших затруднения) и, по результатам обучения, получает электронный сертификат о прохождении обучения. в целом, модуль «Обучение организаторов в ППЭ ГИА –9» предоставляет педагогу возможность полностью контролировать своё обучение и предполагает полное самоуправление своей деятельностью.

Описанные подходы обеспечивают педагогу совершенствование профессиональных компетентностей в части выполнения конкретных функций, связанных с проведением процедур оценки качества образования (ГИА-9, в частности).

В тоже время представленная практика организации массового обучения педагогов обеспечивает непрерывное профессиональное развитие педагога и в части развития его мотивации к такому развитию, поскольку контролирующая функция при такой форме обучения из внешней (со стороны организаторов обучения) все больше трансформируется во внутреннюю (со стороны участника обучения). К потенциальным трудностям, с которыми могут столкнуться организаторы подобного обучения, можно отнести: недостаточный уровень информационно-коммуникативной компетентности отдельных педагогов и недостаточную саморегуляцию участников обучения [4].

Тем не менее, описанные подходы к организации массового обучения в совокупности позволяют (в условиях ограниченных ресурсов учреждения дополнительного профессионального образования, образовательных организаций, педагогов) эффективно организовать и провести подготовку самой массовой категории участников ГИА — организаторов в ППЭ.

Кроме того, сочетание нормативного, информационно-технологического и персонифицированного подходов, применяемых учреждением дополнительного профессионального образования в практике своей деятельности, могут служить основанием комплексного сопровождения непрерывного профессионального развития педагогов, в том числе повышения квалификации, а применение дистанционных форм для массового обучения – перспективной формой совершенствования профессиональных компетентностей педагогов, соответствующих современным тенденциям развития информационного общества.

Литература

1. Айнутдинова, И. Н., Айнутдинова, К. А. Реализация концепции массового открытого онлай-обучения в вузе средствами виртуальной обучающей среды MOODLE [Текст] / И. Н. Айнутдинова, К. А. Айнутдинова // Казанский лингвистический журнал. — 2018 том 1. — №2(1). — С.72-79.

2. Баранова, Ю. Ю. Проектно-целевое управление совершенствованием внутренних систем оценки качества образования [Текст] / Ю. Ю. Баранов // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования — 2017. — №2(3). — С.17-22.

3. Латыпова, И. В. Майданова, М. С. Методическое сопровождение педагогов при подготовке государственной итоговой аттестации [Текст] / И. В. Латыпова, М. С. Майданова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. — 2017. — №2(3). — С.45-49.

4. Мансуров, П. М. МООК: достоинства и недостатки [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=35383238 (дата обращения: 02.04.2019).

5. Приказ Рособрнадзора от 07.11.2018 № 189/1513 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным

программам основного общего образования» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://gia.edu.ru/ru (дата обращения: 04.04.2019)

6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 04.04.2019)

7. Яковлева, Н. И. Клиентоориентированная модель дополнительного профессионального образования педагогов в МГОУ [Текст] / Н. И. Яковлева // Педагогика. — 2019.— № 3. — С. 100-107.

С. О. Шувалова, О. Ю. Семенова*

ПРАКТИКИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАДРОВ В РЕАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТИПА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Само время формирует общественный запрос на нового учителя, учителя с современным мышлением, который может обеспечить достижение учащимися новых образовательных результатов. Для этого педагогу требуется переосмыслить свою профессиональную позицию; освоить новые способы профессиональной деятельности.

Участниками РИП «Развитие образцов субъектно-ориентированного педагогического процесса в основной школе в рамках реализации ФГОС» были выделены сущностные характеристики педагога, реализующего субъектно-ориентированный тип педагогического процесса (далее СОПП):

– открытость к принятию других позиций, точек зрения;
– умение формировать у учащихся способность к осознанию собственного индивидуального пути получения образования;
– признание педагогом самостоятельности учащегося в принятии решений, уважение его выбора;
– умение обсуждать с учащимися личностный смысл образования;
– владение тьюторскими функциями и другие.

Выявленные дефициты порождают научную и практическую задачу непрерывного методического сопровождения педагогов.

В исследованиях Е. И. Казаковой сопровождение рассматривается как процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение или действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого.

Субъектность педагогического процесса в режиме сопровождения заключается в особом способе его организации. В данном случае педагог выступает

* **Шувалова Светлана Олеговна** — кандидат педагогических наук, директор МУ ДПО «Информационно-образовательный Центр

Семенова Ольга Юрьевна — заместитель директора по научно-методической работе МУ ДПО «Информационно-образовательный Центр»

в роли активно действующего субъекта, а основная задача сопровождающего (методиста, андрагога) — обеспечить эффективное овладение педагогами способами для реализации СОПП.

Для педагогов образовательных организаций г. Рыбинска — участников РИП специалистами МУ ДПО «Информационно-образовательный Центр» использовались практики сопровождения:

– индивидуальное проектирование (конкурс на присвоение педагогам инновационного статуса «проектировщик», «исследователь», «технолог»);

– сетевое взаимодействие через «Открытый университет методической поддержки педагога», виртуальные площадки;

– командные и индивидуальные конкурсы («Чемпионат эффективных управленческих решений» и другие);

– коллективное проектирование программ и проектов и другие.

Для того, чтобы инновация жила в практике и распространяла свое влияние на другие образовательные организации необходимо удержать в поле внимания пять ключевых направлений (рис. 1):

1. продвижение новой стратегии,
2. обеспечение процессов внедрения новых способов,
3. мотивирование участников проекта на продолжение работы для дальнейшего развития и привлечения новых агентов,
4. обеспечение ресурсами и поддержкой новых агентов инновации,
5. изменение организационной культуры субъектов инновации.

Рис. 1. Схема продвижения инновации в практику

В системе образования городского округа город Рыбинск идея формирования и развития субъектности участников образовательных отношений принята на стратегическом уровне и зафиксирована в Программе развития кадров на период 2015–2017 гг. и перспективы 2020 года как направление «Содействие развитию субъектной позиции педагога в обеспечении непрерывного роста своего профессионального мастерства», задачами которого являются:

– включение педагогов в процесс обоснованного личностного выбора форм и средств повышения квалификации, разработки персональных программ профессионального развития;

– содействие развитию инновационных практик педагога, инициативы и ответственности за качество результатов педагогического труда;

– активизация участия педагогов в сетевых профессиональных сообществах;

– освоение и развитие практик тьюторства, наставничества;

– совершенствование педагогических практик допрофессиональной ориентации школьников на педагогические профессии;

– обеспечение профессиональной поддержки и сопровождения молодого педагога.

Мы придерживаемся мнения, что изменение позиции педагога с ментора на тьютора, фасилитатора будет способствовать проникновению идей СОПП в практическую деятельность педагога. Если педагог овладел практиками проектной деятельности, способен работать в открытом пространстве, инициативен и проявляет самостоятельность мнений и действий, то он непременно будет проявлять эти качества в работе с учащимися и содействовать их развитию.

В качестве агентов продвижения новых практик мы сделали ставку на профессиональные сообщества педагогов. Для решения задач повышения уровня субъектности кадров нами выбираются новые способы работы, как в процессе реализации дополнительных профессиональных программ, так и в организации методической деятельности на муниципальном уровне.

Мы выделили три вектора сопровождения: 1) дальнейшее развитие деятельности команд инновационных площадок – участников РИП 2) включение в деятельность профессиональных сообществ и педагогов дошкольных организаций, а также 3) поддержка новых инновационных проектов и площадок.

В числе муниципальных инновационных площадок появились дошкольные учреждения: «Комплексный подход к использованию образовательных технологий в дошкольной организации» (детский сад № 49), «Проектные технологии в дошкольном образовании» (детские сады № 57, 99, 105) и др. В 2018 году в рамках муниципального образовательного события «Инновационный каскад» был проведен профессиональный конкурс «Проектная деятельность в ДОУ» в двух номинациях «Реализованный проект», «Методическое обеспечение проектной деятельности в ДОУ».

Реализация деятельности региональных инновационных площадок по развитию социокультурных практик в общем образования, освоению механизмов взаимодействия участников образовательных отношений в открытом

пространстве преследуют своей целью поиск и освоение новых практик субъект субъектного педагогического процесса.

Освоение нового типа педагогического процесса с учетом требований ФГОС требует новых управленческих механизмов.

И здесь важным становится вопрос уровня развития организационной культуры педагогического коллектива в целом. Опираясь на исследование Р. М. Гайнутдинова, [1] для формирования субъектности персонала коллектива, для эффективного управления вовлеченностью, необходима ориентация в деятельности на следующие принципы:

1) Распределенное лидерство. Это возможно через включение в проектную работу, временные творческие группы, помощь в подготовке публичного выступления, профессиональных конкурсах и т.п.

2) Эффективная организационная культура. Развитие и укрепление организационной культуры реализуется через сотрудников, точнее — через их обучение и вовлечение.

3) Развитие индивидуальности сотрудников. Инвестиции в развитие индивидуальности педагога отзываются готовностью (компетентностью) педагога к индивидуализации педагогического взаимодействия с ребенком и семьей.

4) Оптимальная организационная структура. Это возможно через выделение матричных структур в обеспечении управления и развития ОО.

5) Наличие и использование персонал-технологий, соответствующих целям образовательной организации, в том числе оптимизация существующей системы стимулирования.

С целью повышения уровня организационной культуры руководителями школ составлены дорожные карты перечня новых мероприятий и традиционных, но с новой формой проведения, которые будут способствовать соблюдению вышеуказанных принципов.

Итогом методического сопровождения кадров становится проявление ими:

– активности (педагоги готовы к проектированию и реализации продуктивной самостоятельной деятельности и демонстрируют это в различных профессиональных ситуациях);

– свободы выбора (педагог способен осознанно выбрать средства и методы выстраивания конструктивного взаимодействия с учащимся, обеспечить управление его индивидуальным образовательным маршрутом);

– креативности (проявление новизны и нестандартности мышления в деятельности педагогов и руководителей).

– рефлексивности (большинство участников констатирует изменения, произошедшие с ними в условиях реализации нового типа педагогического процесса),

– саморазвитии (наблюдается рост интереса к профессиональному чтению, профессиональному росту, обучению, участию в стажировке).

В учреждении поддерживается и поощряется практика распространения способов реализации субъектно-ориентированного педагогического процесса.

Успех в разработке и внедрении инноваций напоминает составление пазла. Каждый из фрагментов по отдельности виден четко и ясно, но сложить

целостную картину отнюдь не легко. Руководитель образовательной организации должен понимать, как расположить отдельные фрагменты, подходящие друг к другу по форме и рисунку, чтобы создать единое целое и пробудить силу, стимулирующую тотальное освоение инновационной практики. К сожалению, далеко не всем педагогическим коллективам и их руководителям это оказывается под силу.

Успех освоения и поддержания инновационной деятельности до того состояния, когда она становится привычной и уже не мыслится действовать по-другому каждому члену педагогического коллектива, во многом зависит от способности видеть проблемные зоны и умения находить адекватные управленческие решения.

Методическое сопровождение выступает тем ресурсом, который способствует освоению средств и методов для достижения целей преобразования типа педагогического процесса всеми его участниками.

Литература

1. Теоретические и практические аспекты управления образовательной организацией в современных условиях [Текст] : методическое пособие по проектированию и управлению школой / под ред. Р. М. Гайнутдинова. — Ярославль: Филигрань, 2017. — 296 с.

2. Рекомендации по организации педагогического процесса субъектно-ориентированного типа [Текст] : методические рекомендации / Авторский колл. под научн. ред. В. В. Юдина. — Ярославль: ИРО ЯО. [машинописный вариант], 2015 г. — 82 с.

Г. Г. Столяров*

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ШКОЛЫ

Постановка проблемы. В настоящее время стандартизация российского образования, разворчавшаяся на протяжении последних десятилетий, затронула наиболее консервативную сторону процесса образования — деятельность педагога. Педагогическая общественность получила сигнал о том, что одного желания «любить и воспитывать детей» недостаточно, необходимо обладать соответствующими психолого-педагогическими компетенциями. Напряжение еще более нарастает в обстоятельствах, связанных с режимом деятельности общеобразовательных учреждений, и здесь, прежде всего, имеется в виду режим развития, а именно, режим проектирования и освоения новых моделей и форм

* **Столяров Геннадий Геннадьевич** — кандидат педагогических наук, доцент Кафедра теории и методики начального образования, Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск

организации педагогического процесса. Поэтому понятие «профпригодность» не просто фигура речи, но фактор серьезных кадровых решений.

Изложение основного материала исследования. Существенным показателем профессиональной компетентности педагога, а именно, его готовности осуществлять учебно-воспитательный процесс в условиях развивающей и развивающейся системы, является его психологическая готовность, обеспечивающая «гомеостаз» его внешней и внутренней среды «профессионального гештальта». С нашей точки зрения, существенными элементами психологической компетентности педагога выступают такие элементы личности учителя, как психическое здоровье, профессиональная направленность и базовые психологические знания. Расшифровку психологической компетентности (и педагогической одновременно) дает проект «Профессионального стандарта педагога». Назовем некоторые обозначенные в нем умения: «общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их; анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу; защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях; находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися; составлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося; реагировать на непосредственные по форме обращения детей к учителю и распознавать за ними серьезные личные проблемы» [2].

Всемирная организация здравоохранения выделяет ряд показателей психического здоровья [3], к которым есть необходимость дать пояснения, применительно к педагогической деятельности (см. табл. 1).

Таблица 1

Профессиональные аспекты психического здоровья педагога

№	Показатели психического здоровья (ППЗ)	ППЗ применительно к педагогической деятельности
1	Осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»	Нарушения в этой сфере психики, с нашей точки зрения, приводят к рассогласованности, с одной стороны, психических состояний, свойств и процессов, с другой – обозримой снаружи физической активности педагога. Это, например, такая «подростковость действий» — дергать за косу девчонку, которая нравится. Это ситуация, когда тело педагога начинает подчиняться не внутреннему импульсу, но неким внешним воздействиям. Данное несоответствие — большая редкость
2	Чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях	Педагогический процесс, разворачивающийся во времени и пространстве, достаточно редко характеризуется разнообразием форм и методов взаимодействия и, в этом плане, однотипность переживаний педагогом ситуаций взаимодействия воспринимается обучающимися как фактор стабильности и прогнозируемости. В ином случае — это ситу-

		ация хаоса, тревоги, непредсказуемости и, как следствие, пассивности
3	Критичность к себе, своей собственной психической продукции (деятельности) и ее результатам	Способность критично отнестись к собственной деятельности, к собственным поступкам воспринимается педагогами достаточно неоднозначно. С одной стороны, нет такого педагога, который бы допускал собственную непогрешимость в работе, однако, с другой стороны, такое право не дается окружающим и, прежде всего тем, кого они учат
4	Соответствие психических реакций (адекватность) силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям	Проблемность данного показателя в работе педагога обнаруживается наиболее часто. Говоря языком гештальт-психологов, рамка актуальной ситуации взаимодействия в учебном процессе является частью того психического пространства, в которой находится педагог. Это пространство готово «поглотить» любую возникающую психическую реальность независимо от желаний субъекта (учителя). Способность преодолевать «силу гештальта» и, соответственно, сообразно реагировать на возникающие стимулы из вне (ученик опоздал на урок, не выполнил задание и др.) — это и есть, по нашему мнению, адекватность психических реакций…
5	Способность самоуправления поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами	Данный показатель, на наш взгляд, обозначает способность учителя постоянно находиться в ситуации рефлексии и, соответственно, не позволять себе выходить за рамки принятых, во всяком случае, им самим, норм и правил взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. Такой педагог всегда узнаваем и принимаем окружением профессиональной сферы
6	Способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать эти планы	Способность планировать собственную жизнедеятельность – достаточное качество человека, не занимающегося воспитание других (тем более делая это профессионально). Здесь уместно сказать о важности планирования деятельности учащихся, с позиции их жизнедеятельности. А еще точнее, сказать о готовности учителя к совместному с обучающими планированию
7	Способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств	Быть педагогу самим собой, быть узнаваемым, стабильным — хороший социально-психологический фон педагогического процесса. Однако, как говорили философы Античности, «нельзя войти в одну и ту же воду дважды», потому что вода — это река, значит движение. Быть одинаковым в разных «водах» — значит, подвергнуть себя тем или иным опасностям. При всей своей стабильности и однообразности педагогический процесс всегда заряжен на развитие, а значит, на изменение. Не учитывать это — значит, оказаться в ситуации несоответствия, а точнее сказать, некомпетентности. Поведенческая пластичность – это не позиция чеховского хамелеона, но позиция того, кто в пустыне может выполнять функцию верблюда, в небе – орла, а в море — парусника

Таким образом, отсутствие либо недостаточность обозначенных параметров психического строя личности педагога: не позволяет ему быть востребованным элементом педагогической ситуации, в которой разворачивается взаимодействие; расщепляет его самоощущение и переживание; не позволяет ему видеть разные стороны своих возможностей и поступков; и многое другое. Если в рамках обыденной жизни человека эта ситуация еще как-то может быть оправдана, то в деятельности педагога, претендующего на соответствие стандартам 21 века, такие проявления, мягко выражаясь, нежелательны.

Опираясь на показатели ВОЗ и наш личный опыт, мы разработали анкету, направленную на получение определенного «среза» психологической организации личности учителя. Вопросы формулировались в проективной форме, с целью повысить искренность ответов.

Таблица 2

Содержание анкеты

Вопрос анкеты	**Ответы**
1. Всегда ли физические действия учителя являются адекватным продолжением его мыслей и чувств?	a. Да, всегда b. Почти всегда c. Далеко не всегда
2. Всегда ли в процессе своей профессиональной деятельности педагог:	a. «У себя дома» b. Иногда как будто «в гостях» c. Часто оказывается «в лабиринте»
3. Всегда ли педагог может связать собственные переживания (тревогу, уныние, агрессивность) с определенными жизненными обстоятельствами?	a. Да, всегда может. b. Иногда не может c. Он об этом часто не задумывается
4. В достаточной ли мере педагог критично оцениваете свои мысли чувства и действия?	a. Да, b. Да, иногда бывает. c. Ему, как правило, непросто признавать свои ошибки
5. Всегда ли педагогу необходимо оказываться «на высоте»?	a. Да, всегда b. Нет, можно и «проиграть» достойному сопернику c. Главное быть всегда понятным и узнаваемым
6. Всегда ли педагог адекватно себя ведет в различных ситуациях взаимодействия?	a. Как правило – да. b. Часто реагирование педагога не соответствует данным обстоятельствам c. В такой работе трудно быть адекватным
7. Чем обусловлена неадекватность реагирования педагогов в отдельных обстоятельствах социального взаимодействия?	a. Серьезными психологическими проблемами (невротизм) b. Актуальным эмоциональным состоянием c. Это трудно объяснить
8. Всегда ли педагог осознает логику своего поведения в различных жизненных обстоятельствах?	a. Да, его поведение всегда должно быть спланировано, действия логичны b. Как правило, он старается это делать

	c. Осмысленность и логика действий рождаются в каждых конкретных обстоятельствах
9. Всегда ли собственные эмоции адекватно распознаются педагогом, контролируются и при необходимости корректируются им?	a. Да, всегда b. Почти всегда c. Далеко не всегда
10. Должен ли каждый педагог чувствовать свою принадлежность к определенной группе людей?	a. Да, должен b. Трудно ответить точно c. Нет, совсем не обязательно
11. Чем является способность планировать свою деятельность и добиваться его воплощения?	a. Алгоритмом успеха b. Трудной задачей в деятельности педагога c. Между планированием деятельности и успехом ее реализации часто оказывается пропасть
12. Помогают ли существующие условия (нормативно-правовые, финансовые, материальнотехнические, социально-психологические и иные) в школе учителю добиваться успеха?	a. Да, помогают b. Часто они не играют существенной роли в плане решения задач воспитания c. Они часто мешают учителю добиваться успеха в работе
13. Должен ли педагог поступаться своими принципами, в зависимости от жизненных обстоятельств?	a. Да, и он это делает b. Ему это делать непросто c. Ему не обязательно менять свое поведение в различных обстоятельствах
14. Должен ли педагог открывать для себя новые направления профессионально-педагогической деятельности, учитывая определенные риски?	a. Да, должен, это и есть механизм профессионально личностного роста b. Если все получается, зачем что-то менять c. Да, если складываются соответствующие условия
15. Что, прежде всего, определяет потенциал личностного роста педагога?	a. Сила и содержание его устремленности b. Его профессиональный и жизненный опыт c. Его отношение ко всему, что окружает
16. Должен ли учитель постоянно учиться?	a. Да, всегда и у всех b. Тогда, когда есть в этом необходимость и время c. Тогда, когда предлагаются образовательные программы по своему профилю
17. Важнейшим показателем педагогической компетентности в современных условиях выступает понимание того, что:	a. Образование должно быть еще и территорией, где определенным образом удовлетворяются базовые человеческие потребности… b. Образование — это движение человека к высшим ценностям культуры… c. Образование — это механизм преодоления животного в человеке…
18. Педагогическая деятельность — это, прежде всего:	a. Прикладной аспект педагогической науки b. Научный метод передачи опыта подрастающему поколению c. Способ существование личности учителя

19. Младшему школьнику, прежде всего:	a. Игра нужна для обучения b. Нужно обучение для новой игры c. Нужна игра для установления социальных связей
20. Адаптация ребенка в школе предполагает, прежде всего:	a. Осуществление «Я» ребенка в новых условиях b. Принятие новых требований и правил c. Освоение алгоритмов учебной деятельности
21. Состояние и поведение подростка наиболее точно отражает:	a. Социальную ситуацию развития в данный период b. Перспективы дальнейшего развития c. Историю предыдущих этапов развития
22. Хороший учитель для подростка, прежде всего, тот, кто:	a. Эрудирован и демократичен b. Добр и внимателен c. Эмоционален и настойчив
23. Для юношей и девушек характерно стремление	a. К сближению с другими b. К обособлению от других c. К подражанию своим идеалам
24. Уход юношей и девушек в протестные субкультуры обусловлен:	a. Отсутствием внутренних резервов для разрешения кризиса возраста b. Обострением противостояния с родителями c. Образовательным невежеством

На данный момент было проведено пилотное исследование для получения искомой информации. Анализ полученных результатов показал, что, во-первых, выявленные «проблемы» имеют отношение исключительно к психическому здоровью, а во-вторых, эти проблемы так или иначе связаны со способностью изменять себя в неблагоприятных ситуациях

Выводы: Таким образом, можно полагать, что среди огромной армии педагогов подавляющее большинство способно решать задачи развития образования (задачи саморазвития). Однако есть и такие, которые не имеют этого потенциала. Пока остается неясным, погружать таковых педагогов в эту напряженную работу, несмотря ни на что, естественно оказывая им посильную помощь, либо, увы, «оставить их в покое».

Литература

1. Прохорова, Э. М. Валеология. Словарь терминов и понятий [Текст] / Э. М. Прохорова. — Инфа-М., 2014.

2. Профессиональный стандарт педагога. Приказ мин. труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013.

3. Психическое здоровье. Информ. бюллетень ВОЗ, апрель 2016.

4. Столяров, Г. Г. Психическое здоровье в «образе-Я» будущих педагогов начальной школы [Текст] / Г. Г. Столяров // Герценовские чтения. Начальное образование. Том 8. Вып. 1. Начальное образование: достижения и прогнозы. — СПб.: Издательство ВВМ, 2017. — 324 с.

*С. В. Суханова**

БАНК ЭКСПЕРТОВ КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Региональный банк экспертов является информационным ресурсом, включающим сведения об экспертах, привлекаемых к проведению аттестации педагогических работников Архангельской области.

В целях привлечения специалистов в качестве экспертов к оценке профессиональной деятельности аттестуемых, для успешного их организационного взаимодействия создан и функционирует информационный ресурс — региональный банк специалистов (экспертов) региональной аттестационной комиссии министерства образования и науки Архангельской области, насчитывающий в 2019 году 3685 экспертов.

Региональный банк создан для учета, накопления, сохранения и обновления информации о специалистах (экспертах), привлекаемых к проведению аттестации педагогических работников. Предложения для включения в региональный банк предоставляются ежегодно в срок до 1 декабря в региональную аттестационную комиссию министерства образования и науки Архангельской области руководителями муниципальных органов управления образованием, государственных образовательных организаций, государственных профессиональных образовательных организаций, руководителями частных образовательных организаций. При выдвижении кандидатур в состав регионального банка экспертов учитывается востребованность и опыт работы педагога в сфере экспертной деятельности, прохождение обучения с целью повышения экспертной деятельности. Списочный состав утверждается, возможность его использования обеспечивается региональной аттестационной комиссией. Возможность использования нового состава экспертов регионального банка наступает с 1 января следующего года.

На протяжении семи лет в регионе действует региональный банк экспертов. Пользователи регионального банка научились находить необходимого эксперта при формировании экспертной группы для осуществления всестороннего анализа профессиональной деятельности педагогических работников в процессе аттестации. Было достигнуто взаимодействие на всех уровнях: со специалистами муниципальных образований, с руководителями и руководящими работниками профессиональных образовательных организаций, участниками образовательных отношений. При формировании экспертной группы работодатели не только учитывают категорию, должность, профиль деятельности эксперта, но и выбирают экспертов-практиков.

Ряд инициатив, исходивших от руководителей средних профессиональных организаций, стал предметом внесения в банк экспертов представителей

* **Суханова Светлана Вячеславовна** — старший методист ГАОУ ДПО «Архангельский областной институт открытого образования»

отраслевых организаций. Например, включены в РБЭ специалисты центральных районных лечебных учреждений, эксплуатационного локомотивного депо Няндома, Архангельского центра организации работы железнодорожных станций, руководитель парикмахерского салона, представитель отеля «Пур-Наволок», эксперт ФБУ Архангельская лаборатория судебной экспертизы Министерства юстиции Российской Федерации и др.

Аттестация является одним из механизмов мотивации педагогических работников образовательных организаций к непрерывному профессиональному развитию. В области имеется положительный опыт информационного, научно-методического, психологического сопровождения педагогических работников в межаттестационный период в образовательных организациях. Наличие разработанной методики оценки профессиональной деятельности педагогических работников и использование ее для самооценки позволяет педагогам заблаговременно разрабатывать программы подготовки к предстоящей аттестации (индивидуальный маршрут, «дорожную карту»).

Существуют разные формы повышения экспертной компетентности. Одной из них является дистанционное обучение: проведение вебинаров, занятий с использованием видиоконференсвязи «Цифровое муниципальное кольцо Архангельской области», объединяющее 25 муниципальных территорий.

С 2013 года функционировала годичная Областная дистанционная школа экспертов (ОДШЭ). Всего обучение прошло (за шесть лет выпуска) 819 человек. В ходе реализации основного содержания слушатели ОДШЭ имели возможность познакомиться с нормативно-правовыми документами по вопросам аттестации педагогических работников, получения практического опыта в области экспертизы в ходе аттестации педагогических работников. При выполнении заданий слушатели взаимодействовали друг с другом. Программа Wiki позволяла пользователям совместно работать над документом, добавляя, расширяя и изменяя его содержание.

Создаются профильные сетевые сообщества, муниципальные объединения специалистов (экспертов) на территориях муниципальных образований.

На муниципальном уровне подготовка экспертов осуществляется через создаваемые городские школы экспертов, творческие лаборатории молодых педагогов, проведение тематических проблемных семинаров и др. Например, в МО «Котласский муниципальный район» в системе проводятся семинары экспертов по вопросам повышения научной, предметной, педагогической и управленческой компетентности. С 2012 года Пинежский и Мезенский районы принимают участие в реализации программы проекта образовательной инновации «Использование различных форм оценки профессиональной деятельности руководителя образовательной организации в процессе аттестации».

В МБОУ «Коношская СОШ» заслуживает внимания Школа экспертов, созданная в 2012 году. Эксперты школы участвуют в ВКС и вебинарах, организованные АО ИОО, на своих занятиях изучают нормативно-правовую базу аттестации педагогических работников, знакомят педагогов с методикой оценки профессиональной деятельности педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в целях установления квалифика-

ционной категории (первой, высшей), проводят тренинги по психологическому сопровождению педагога при экспертизе профессиональной деятельности. Так же проводят обучение по анализу профессиональных достижений педагога, как предмета экспертизы при аттестации, оформлению экспертного заключения и комментариев. Такое профессиональное объединение помогает педагогам сообща решать многие проблемы в определенной области профессиональной деятельности, общаться друг с другом, повышать свой профессиональный уровень.

Условия привлечения специалистов (экспертов) для работы, требования к эксперту, права и обязанности экспертов регионального банка отражены в положении о региональном банке специалистов (экспертов) региональной аттестационной комиссии министерства образования и науки Архангельской области (утвержден распоряжением министерства образования и науки Архангельской области от «15» августа 2014 г. № 1108).

Эксперт — это прежде всего специалист, обладающий необходимыми знаниями и опытом в области его профессиональной деятельности, который включен в процесс принятия решений. Задача эксперта — осуществить всесторонний анализ профессиональной деятельности педагогического работника. Он высказывает суждения по поставленному перед ним вопросу, обладает правами, обязанностями и принимает на себя ответственность за сделанные им экспертные заключения.

В процессе экспертизы анализу подвергаются следующие основные области профессиональной деятельности педагогического работника:

– замысел (идеи, ценности, принципы, положенные в основу выбора данного содержания и работы с ним); цели и задачи; представления о результатах, способах их фиксации и оценивания (как явные, декларируемые, так и неосознаваемые, скрытые, реализуемые на интуитивном уровне);

– содержание образования (обучения), т.е. образовательные результаты, на которые ориентирована деятельность педагога. На основе наблюдения и анализа (понимания) деятельности педагога эксперт выдвигает предположение о том, чего педагог старается достичь в плане образовательных результатов обучающегося. Затем свое понимание эксперт соотносит с замыслом (целями) педагога, который выявляется в процессе проведения собеседования;

– образовательные результаты обучающихся, которые эксперт может наблюдать и оценивать, присутствуя на урочных и неурочных занятиях, мероприятиях;

– формы организации деятельности обучающихся, при помощи которых педагог реализует запланированные образовательные результаты;

– система оценивания образовательных результатов (что является критериями достижения требуемых результатов и насколько они понятны обучающимся).

Сегодня приоритет в оценке результативности в различных областях деятельности человека отдается экспертной оценке, т.е. оценке профессионально компетентными, авторитетными специалистами.

Эксперты могут столкнуться как с профессиональными сложностями, так и сложностями личностного характера. Требования к деятельности эксперта сформулированы Игорем Давыдовичем Лельчицким, доктором педагогических наук, профессором, действительным членом Академии педагогических и социальных наук. Предложенная им модель деятельности эксперта описывает, какими профессиональными компетенциями должен обладать специалист регионального банка экспертов. Перечислим компетенции: содержательно-профессиональная; нормативно-правовая; камеральная; коммуникативная; компетенция организации рефлексии; конфликтологическая; ценностно-смысловая; социопедагогическая; оценочно-интерпретационная.

Инструментом оценки с 1 ноября 2016 года для проведения аттестации педагогических работников образовательных организаций Архангельской области в целях установления квалификационной категории применяется методика оценки профессиональной деятельности, разработанная для повышения объективности оценивания педагогов в ходе осуществления аттестационных процедур.

Методика оценки профессиональной деятельности педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории Архангельской области, разработана в целях осуществления единого подхода к оценке профессиональной деятельности педагогов, повышения объективности их оценивания на основе общих критериев и показателей специалистами-экспертами регионального банка в процессе осуществления аттестации.

Профессиональную компетентность специалистов (экспертов) определяют, прежде всего, их знания, умения, опыт, способность оперативно принимать научно обоснованные решения в конкретной социально-педагогической ситуации. Экспертная компетентность специалистов (экспертов) предстает как синтез мотивационно-ценностного, когнитивного, предметно-деятельностного, рефлективного и личностного опыта. При этом экспертная компетентность, выступая результатом специально организованного обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием профессионально-личностного саморазвития субъекта экспертной деятельности, интеграции его профессионального и личностного опыта.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 07.04.2014 № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

2. Князева, М. М. Экспертиза образования проектов [Текст] / М. М. Князева // Школьные технологии. — 2001. — № 2. — С. 210-223.

3. Тулупова, О. В. Компетентностная уровневая модель профессионального стандарта педагогической деятельности «специалист — профессионал — эксперт» [Текст] / О. В. Тулупова // Методист. — 2011. — № 10. — С. 6-11.

4. Иванов, Д. А. Экспертиза в образовании [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Д. А. Иванов. — Москва: Академия, 2008. — 331 с. — (Высшее профессиональное образование). — ISBN 978-5-7695-4325-8.

5. Новикова, Т. Г. Эксперт по инновационной деятельности в образовании [Текст] / Т. Г. Новикова // Методист. — 2007. — № 3. — С. 6-14.

6. Андреева, В. В. Самооценка эксперта как показатель его профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Андреева, Д. В. Семенов // Департамент профессионального образования. — 2010. — № 11. — С. 37-40.

7. Ширшина, Н. В. Аттестация педагогических работников [Текст] / Н. В. Ширшина. — Волгоград: Учитель, 2009. — 143 с.

В. В. Утёмов*

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УСЛОВИЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ

Качество школьной среды и условия педагогической работы являются важными факторами как позитивного образования школьников, так и его реальных результатов. В таком ракурсе эффективность системы образования становится очевидной в сопоставлении с аналогичными системами. Для выработки мер по развитию педагогического сообщества Кировской области нами был проведен комплексный анализ учительского корпуса педагогического сообщества региона. Целью настоящей статьи является оценка условий трудовой деятельности учителей региона и их педагогической практики.

Качества учительского корпуса во многом обусловливают эффективность образования и успешность выпускников общеобразовательных организаций. В 1960-х годах были проведены первые исследования эффективности системы образования, которые показали, что эффективность школы достаточно ограничена [1]. Внешние факторы в значительной мере определяют результат обучения в школе, среди них — благополучие, социальный капитал семей и взаимодействие со сверстниками. Однако среди прочего впервые были представлены результаты обобщённой оценки качеств учителей. Учитывая рост интереса к исследованию характеристик учителей после публикации доклада и возможность прямого воздействия государства на эти характеристики, сегодня ученые склоняются к мнению, что качества учителей способны объяснить значительную долю дисперсии в результатах учащихся, участвующих в международных когнитивных тестах [2]. Для выработки такого комплекса мероприятий необходимо обладать результатами эмпирической оценки данных параметров с возможностью их сопоставительного сравнения с данными по другим национальным системам образования. Наиболее проработанным эмпирическим исследованием является международное исследование TALIS (Teaching and Learning International Survey — Международное исследование по вопросам преподавания и обучения) [3]. TALIS — это международное исследование, в фокусе внимания которого находятся учебная среда и условия работы учителей в средних школах. Впервые исследова-

* **Утёмов Вячеслав Викторович** — кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров

ние TALIS проводилось в 2008 году в 24 странах. Второй цикл исследования прошел в 2013 году с участием 34 стран. Россия участвовала в исследовании в 2013 году. В третьем цикле TALIS наша страна дала свое согласие на участие в компании уже 45 прочих стран. В рамках 2018 года рассматриваются аспекты, связанные с профессиональными характеристиками и педагогической практикой: образование учителей, начальная подготовка учителей, их профессиональное развитие, учебные и профессиональные практики, самоэффективность и удовлетворенность работой, вопросы школьного руководства, систем обратной связи и школьного климата. Таким образом, для получения объективной оценки условий трудовой деятельности учителей нами был проведен комплексный анализ учительского корпуса педагогического сообщества региона. В основу концепции исследования положены адаптированные материалы международного исследования TALIS 2018. Адаптация происходила на основе выделения вопросов, лежащих в основе принятия управленческих решений в кадровой политике.

Для выявления характера распределения трудовой деятельности у учителей с учетом возрастной группы и места работы нами были построен соответствующий график (см. рис. 1). Для того чтобы сравнить характер распределения рабочего времени, количество недельных академических часов, нами были сгруппированы данные по трем возрастным группам [4]:

– младшая возрастная группа — до 35 лет;
– средняя возрастная группа — 35–55 лет;
– старшая возрастная группа — 55 лет и старше.

На графике указано количество недельных академических часов, которое, по мнению учителей, приходится на деятельность:

– преподавательскую;
– не связанную с непосредственным преподаванием (классное руководство, ведение документации, подготовка школьников к конкурсам и соревнованиям, работа с отстающими и т.д.);
– административную.

Рис. 1. Различия в характере трудовой деятельности у учителей (часы)

Отметим, что констатируются различия в структуре трудовой нагрузки у учителей с учетом местонахождения школы. Например, средняя нагрузка по преподавательской деятельности у городских педагогов 20 часов в неделю, у сельских педагогов — 19 часов в неделю. Средняя нагрузка по административной деятельности по городской выборке — 15 часов, по сельской выборке — 13 часов. Средняя нагрузка по остальной рабочей деятельности по городу составила 12 часов, по селу — 10 часов. Таким образом, у городских учителей наблюдается больший объем трудовой деятельности по сравнению с сельскими учителями.

Нагрузка преподавательской деятельности у учителей младшей возрастной группы в 1,5 раза больше, чем у учителей старшей возрастной группы (23 часа и 16 часов соответственно).

Напротив, нагрузка, связанная с административной деятельностью, у учителей младшей возрастной группы в 2,5 раза меньше, чем у учителей старшей возрастной группы (6 часов и 16 часов соответственно). Таким образом, с возрастом у учителей наблюдется частичное перераспределение трудовой деятельности от преподавательской к административной.

Для получения информации об общей служебной занятости учителей исследование включало анализ недельного количества часов, приходящегося на выполнение всех служебных обязанностей. Сравнение недельного количества астрономических часов у учителей представлено на рис. 2. Заметим, что в среднем учителя тратят 44 астрономических часа в неделю на выполнение служебных обязанностей, причем на 4 часа больше работают городские учителя в сравнении с учителями из сельской местности (46 и 42 часа соответственно).

Обращает на себя внимание тот факт, что непосредственное преподавание в структуре занятости учителя занимает 51 % служебной деятельности.

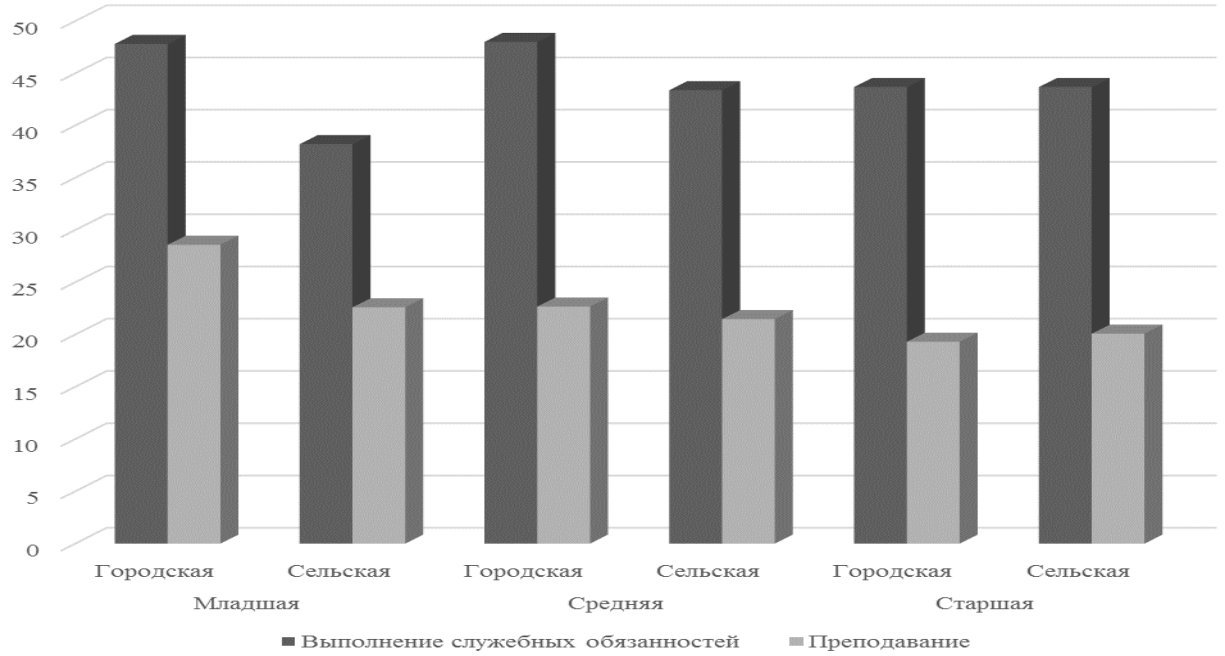


Рис. 2. Количество недельных часов, приходящееся на выполнение учителями служебных обязанностей

Отметим, что обсуждаемым аспектом в исследовании является сравнение полученных результатов с результатами международного исследования TALIS 2013. Так, например, повышенный объем трудовой занятости и объем общей административной работы позволяет обосновать быстрое профессиональное выгорание учителей области.

Литература

1. Coleman, J. S. Equality of educational opportunity. Integrated Education, 6(5), 1968, 19-28 p.

2. Попов, Д. С. Качество учителей: Россия на фоне стран мира [Текст] Д. С. Попов // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития. Сборник научных статей. — М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга. — 2018. — № 3. — 169-188 с.

3. Ainley, J., Carstens, R. Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework, OECD Education Working Papers, № 187, OECD Publishing, Paris, 2018. — URL: https://doi.org/10.1787/799337c2-en.

4. Утёмов, В. В., Симонова, Г. И. Траектория развития педагогического сообщества Кировской области в аспекте возрастной гетерогенности [Электронный ресурс] / В. В. Утёмов, Г. И. Симонова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2018. — № 9 (сентябрь). — С. 128–143. — Режим доступа: http://e-koncept.ru/2018/181067.htm.

Л. Н. Харавинина*

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Неизменно актуальной задачей остается непрерывное профессиональное развитие каждого педагога уже более столетия. В последние годы возрождение идеи наставничества широко обсуждается на государственном уровне. Встреча участников форума «Наставник» в 2018 году вновь обратила внимание педагогического сообщества к проблеме поддержки и продвижения молодых и талантливых лидеров, поиску мобильных форм сопровождения профессионального становления специалистов и определения потенциала наставничества.

В. В. Путин сформулировал суть наставничества в заботе профессионала о том, «чтобы дело, которое делает этот человек, оказалось в будущем в надёжных руках» [1]; «значимой задачей считаю развитие движения наставничества. Только так, объединив передовые знания и нравственные основы, обеспечив

* **Харавинина Любовь Николаевна** — кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой профессионального образования ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

подлинное партнёрство и взаимопонимание поколений, мы сможем быть сильными» [2].

Развитие этой идеи нашло отражение в национальном проекте «Образование». Создание методологии наставничества заложено в задачах поддержки и развития способностей и талантов детей и молодежи, направленных на профессиональное самоопределение и профессиональную ориентацию, в утверждении новой парадигмы педагогических должностей, привлечении специалистов с производства к реализации практико-ориентированных программ профессионального образования, организации сопровождения участия в конкурсах профессионального мастерства как начинающих профессиональную деятельность, так и опытных специалистов.

Таким образом, понятие наставничества расширяет свои привычные границы понимания. В настоящее время отношения наставничества закладываются в среде учащийся – учащийся (добровольческая помощь), в среде мастер – обучающийся (воспитание будущих специалистов в период учебной практики), профессионал – практикант (целенаправленное приучение к выполнению служебных обязанностей в период производственной практики), специалист – стажер (содействие успешной адаптации в профессиональной деятельности), специалист – специалист (поддержка при решении проблем профессиональной деятельности), методист – специалист (сопровождение по конкретному направлению, например, подготовка к конкурсу профессионального мастерства) и даже обучающийся – цифровой контент (помощь в поиске ответа на вопрос). С развитием движения конкурсов профессионального мастерства по методике World skills в системе среднего профессионального образования региона возникла новая форма наставничества: работодатель – обучающийся, направленная на содействие профессиональному становлению наиболее способных конкурсантов в процессе подготовки их к участию в чемпионате «Молодые профессионалы» по методике World skills с целью приглашения для дальнейшего трудоустройства на своем предприятии.

Что общего в понимании данных форм взаимоотношения? Поиск ответа на этот вопрос закономерно отсылает нас к истории. В 1930–х гг. в системе профессионального образования зародилась идея привлечения к профессиональной подготовке молодежи опытных мастеров, показывающих высокую результативность деятельности, и инженерно-технических работников с производства. Эта форма коммунистического воспитания была нацелена на организацию обучения у успешных, увлеченных, заинтересованных в развитии производства и станы специалистов, готовых не только поделиться опытом своих инноваций, но и формировать команду единомышленников. В 70–80–е гг. в отечественной науке наставничество изучалось наиболее активно в условиях производства и развивалось как социальный институт помощи в профессиональном становлении и совершенствовании молодого специалиста, формировании нравственно–психологической готовности к производственному труду и социально–ценностных мотивов овладения конкретной профессией [3]. В настоящее время наставничество исследуют в своих работах К. В. Колисниченко, И. В. Круглова, А. Р. Масалимова, Е. С. Назарова. Мы считаем, что наставничество — это фор-

ма индивидуального сопровождения профессионального самоопределения и роста человека в целях ускорения его профессионального становления и адаптации к новым условиям деятельности, оказания своевременной помощи и поддержки в профессиональных и жизненных затруднениях.

В круге наших профессиональных интересов остается вопрос индивидуального сопровождения молодых педагогов в адаптационный период [5]. Процесс адаптации связан с активным изменением человеком себя, с коррекцией собственных установок, мотивов, поведенческих стереотипов, активным самоприспособлением к среде. Конформное, пассивное принятие новых норм, требований, установок и ценностей профессиональной среды без активного самоизменения и саморазвития не приводит к адаптации, а чаще наоборот к дезадаптации, переживанию дискомфорта и неудовлетворенности. И оказать помощь в создании ситуации успеха, направить на результативный путь, расширить мотивационное поле профессиональной деятельности, содействовать вхождению в новый трудовой коллектив, укреплению положительной самооценки, построению объективного анализа и самоанализа деятельности, а также привитию корпоративной культуры способен именно специалист, выполняющий функцию наставничества.

Функции наставника молодого педагога заключаются в психолого-педагогической поддержке, организационно-методической помощи, информационно-консультативном обучении, рефлексивно-аналитическом контроле и стимулировании непрерывного личностно-профессионального развития.

Сопровождение наставником молодого педагога следует условно разделить на четыре этапа.

I. Диагностический этап. Наставнику следует провести первичную диагностику профессиональных затруднений молодого педагога, определить профессиональные дефициты компетенций, изучить его мотивы, цели и стремления. Важным условием результативности станет осознание молодым педагогом собственных профессиональных дефицитов, актуализация потребности в саморазвитии, готовность задавать вопросы и принимать советы о способах повышения качества образовательного процесса.

II. Поисково-вариативный этап. Наставнику и молодому педагогу важно определить основные целевые ориентиры по устранению профессиональных дефицитов и выстроить план сопровождения. Обязательным условием результативности станет ведение дневника (портфолио) профессионального развития молодым педагогом, фиксирование в нем целей личностно-профессионального развития и самообразования, контрольных точек их достижения.

III. Практико-действенный этап непосредственного индивидуального сопровождения. Реализация разных форм организационной, методической, психологической помощи и поддержки. При этом важной задачей является подкрепление положительного отношения к педагогической деятельности, проявление эмпатии и поддерживающей критики, выдвижение перспектив, стимулирование изучения инновационного опыта, при этом укрепление в понимании персональной ответственности за результат и самостоятельности в принятии решения.

IV. Аналитический этап. Анализ результативности сопровождения будет эффективным при опоре на данные дневника (портфолио), который на этом этапе выполняет мониторинговую функцию. Следует оценить достижение ранее запланированных задач и оценить в зависимости от должностных обязанностей педагога качество спроектированных им учебно-методических разработок, учебно-программной документации, результатов обученности и воспитанности обучающихся, степень активности в общественной жизни образовательной организации, уровень адаптированности, продвижение в самообразовании, готовность к аттестации.

Мы провели исследование группы молодых педагогов, работающих в системе среданего профессионального образования менее трех лет.

Качественный анализ результатов открытого анкетирования молодых педагогов в виде недописанного тезиса показывает, что образ понятия «наставник» сохраняется традиционное — это знаток своего дела, пример успешности в педагогической деятельности. Главные черты, которые импонируют молодым педагогам — это целеустремленность, собранность, готовность помочь в любой ситуации, деликатность, тактичность, безотказность, увлеченность своей деятельностью. Молодые педагоги ценят наставников за компетентность, авторитет в коллективе, эрудированность и осведомленность, стремление к непрерывному профессиональному росту. На основе самооценки молодых педагогов форм сотрудничества с наставником (список содержал 30 форм), мы провели ранжирование и рассчитали коэффициент полезности (R) наиболее значимых для них направлений сотрудничества. Так педагогические консультации по актуальным профессиональным дефицитам имеет R-0,94 (ранг 1), взаимопосещение уроков с последующим анализом R-0,92 (ранг 2), проектирование поурочных методических разработок R-0,90 (ранг 3), подготовка открытого занятия R-0,90 (ранг 4), подготовка доклада на семинар, конференцию R-0,86 (ранг 5), посещение школы молодого педагога R-0,84 (ранг 6), подготовка отчета о результативности в профессиональной деятельности R-0,82 (ранг 7), подготовка к профессиональному конкурсу R-0,80 (ранг 8). Анализ данных позволяет считать, что выбор форм обусловлен личной заинтересованностью молодого педагога и наставника в профессиональном развитии, возможностью занять активную позицию по отработке собственных затруднений в профессиональной сфере, осознанием результативности сотрудничества.

Литература

1. Встреча с участниками форума «Наставник» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.kremlin.ru/events/president/news/56858

2. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 01.03.2018 «Послание Президента Федеральному Собранию» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_291976/

3. Масалимова, А. Р. Корпоративная подготовка наставников [Текст]: Монография / А. Р. Масалимова. — Казань: Изд-во «Печать-Сервис XXI век», 2013. — 183 с.

4. Харавинина, Л. Н. Модель сопровождения профессионально-личностного развития молодого преподавателя [Электронный ресурс] / Л. Н. Харавинина // Ярославский педагогический вестник: Гуманитарные науки: научный журнал. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. — № 1. — С. 104-107. — Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/2010_1g/25.pdf

Р. Р. Хуссамов*

ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ «ЛИДЕРЫ УЧАТ ЛИДЕРОВ» В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Решение задачи развития профессионального мастерства как педагогических работников, так и руководителей образовательных организаций приводят к необходимости совершенствования системы повышения квалификации работников образования, и в том числе к использованию новых подходов к обучению [1, 2, 3, 4, 6]. Одним из таких подходов является технология «Лидеры учат лидеров».

Система «Лидеры учат лидеров» (ЛУЛ) — это перспективная образовательная технология вовлечения в процесс корпоративного обучения руководителей крупных бизнес-структур, которые делятся с коллегами личным опытом лидерства. Такой подход к обучению призван содействовать становлению новых лидеров на примере действующих в организации лидеров, развивать корпоративную культуру компании.

Основным принципом технологии ЛУЛ является непосредственное участие топ-менеджеров компании в процессе обучения сотрудников. Руководители организации читают мотивирующие лекции для коллег, раскрывают собственные секреты профессионального мастерства наравне с преподавателями и экспертами. Почему такая система обучения получила широкое признание в работе корпоративных университетов за рубежом и в России? Потому, что топ-менеджеры выгодно отличаются от бизнес-тренеров тем, что они обладают уникальным сочетанием soft skills — т.е. особых навыков, опыта, стратегического мышления, которое трудно найти среди профессиональных преподавателей, экспертов.

Впервые технология ЛУЛ была использована компанией Boeing. Модель лидерства Boeing предусматривала фокусирование обучения только на 10 % руководящего состава компании. Технологию ЛУЛ также стали называть системой «70-20-10». Это означает следующее. Система обучения лидерству в компании Boeing предполагает, что 70 % лидерских навыков развиваются на рабочих местах, в том числе за счет системы наставничества (менторства).

* **Хуссамов Раил Римович** — кандидат экономических наук, доцент, ведущий научный сотрудник отдела развития профессиональных и личностных компетенций ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан!, г. Казань

Каждому руководителю назначают наставника, свою очередь он также может стать наставником для других сотрудников. Все старшие вице-президенты компании могут иметь до 3 учеников – менеджеров. 20 % лидерских компетенций приобретаются за счет горизонтальных связей — взаимодействия с коллегами. И только 10 % приобретаемых умений приходится на традиционное, лекционное обучение по программам развития лидерских навыков.

Далее рассмотрим наиболее важные характеристики системы развития лидеров компании Boeing. Целью системы ЛУЛ в Boeing является выявление, обучение и развитие лучших сотрудников с целью их дальнейшего продвижения в компании.

В этой системе в качестве целевых ориентиров для обучения выделяются следующие атрибутивные характеристики лидера [5]:

1) определение стратегии (Charts the Course) — лидер должен уметь правильно поставить задачу перед командой исполнителей, ориентируясь на принятые организационные ценности;

2) соблюдение принципов компании (Lives the Boeing Values) — лидер следует этическим нормам организационной культуры компании, создавая атмосферу взаимного уважения и доверия в своей команде;

3) установка на высокие требования (Sets High Expectations) — способность устанавливать высокие ожидания, прежде всего к себе, к эффективности своей работы, постоянно поднимая планку ожиданий, не останавливаясь на достигнутых результатах;

4) ориентация на результат (Delivers Results) — наличие у лидера мотивации на достижение необходимых результатов;

5) нахождение решений (Finds a Way) — лидер способен находить и реализовывать оптимальные управленческие решения;

6) вдохновление окружающих сотрудников (Inspires Others) — лидер должен показать личным примером, как надо выполнять поставленные задачи, находить пути разрешения проблемных, сложных ситуаций.

В целом, система ЛУЛ Boeing включает в себя следующие элементы:

1. Программа наставничества;
2. Тренинги для топ-менеджеров;
3. Ускоренное развитие компетенций сотрудников;
4. Учебные программы для руководителей;
5. Программы ротации менеджеров;
6. Планирование карьерного роста сотрудников.

Для развития лидерских качеств у сотрудников компания Boeing создала особое структурное подразделение — центр лидерства. В процессе обучения по технологии ЛУЛ перед участниками ставят актуальные задачи развития компании. Вообще Boeing использует технологию ЛУЛ, как универсальный инструмент: не только в рамках программного обучения в центре лидерства, но и в других неформальных обучающих мероприятиях.

Далее проведем анализ возможностей использования технологии «Лидеры учат лидеров» в развитии лидерских качеств руководителей образовательных организаций.

Для этого вначале следует уточнить особенности лидерства в образовательных организациях (ОО). Специфика образовательного лидерства должна быть рассмотрена с учетом современных социально-экономических условий развития российского общества.

При анализе феномена образовательного лидерства следует различать два основных подхода к пониманию лидерства в образовании: 1) педагогическое лидерство, т.е. лидерство субъекта педагогической деятельности; 2) управленческое лидерство, т.е. лидерство субъекта управления — руководителя образовательной организации. Объектом нашего анализа является потенциал технологии ЛУЛ для развития лидерства управленческого состава образовательных организаций.

Профессиональная деятельность руководителя отличается своей интенсивностью и напряженностью. Проводящиеся реформы в социально-экономических сферах жизни российского общества предъявляют все новые требования к руководителям ОО [7, С. 97].

Современный образовательный лидер действует в рамках строгих юридических, экономических и социальных ограничений, определяющих возможности, диапазон влияния лидера. Также следует учитывать, что перед образовательным сообществом стоят сложные задачи реализации национальных проектов и государственных программ в сфере образования. Исходя из необходимости решения важных государственных задач в области образования, лидеры должны так организовать образовательный и воспитательный процесс, чтобы предоставить обучающимся максимальные возможности для реализации себя в учебном деятельности.

Осуществление лидерства в образовательной организации предполагает наличие у руководителя множества управленческих компетенций. К таким компетенциям можно отнести: знание теории управления и правовых основ управления ОО, способность сочетать исследовательскую, проектную и предпринимательскую деятельность, лидерство, ориентацию на результат, способность сформировать управленческую команду, энергичность, выносливость, инициативность, решительность, организаторские способности, гибкость во взаимодействии с коллегами, уверенность в себе, настойчивость в достижении цели, стрессоустойчивость, способность управлять мотивацией персонала, способность управлять конфликтами, аналитические способности и др.

Рассмотрим основные факторы, влияющие на необходимость использования технологии ЛУЛ в профессиональном развитии руководителей российских образовательных организаций.

Первым, наиболее важным фактором, определяющим востребованность технологии ЛУЛ, является возрастающая с каждым годом цифровизация образовательного пространства. Широкое использование информационных технологий, в том числе и в сфере образования, требует от руководителя ОО развития новых специфичных компетенций. Например, это — готовность изучать и использовать современные информационные продукты в целях повышения эффективности управленческой деятельности.

Вторым фактором, определяющим потенциал технологии ЛУЛ в развитии профессиональных компетенций руководителей, является рост рисков в российском социуме. Неслучайно современное общество некоторые исследователи называют «обществом риска». Масштаб и последствия рисков в различных сферах человеческой деятельности становятся все более критичными и непредсказуемыми. Поэтому в современных сложных социально-экономических условиях современный лидер — руководитель ОО должен обладать базовыми навыками в области управления рисками. Технология ЛУЛ может быть использована в качестве одного из способов распространении положительного опыта управлении рисками в деятельности образовательных организаций.

Третьим фактором важности использования технологии ЛУЛ в развитии профессиональных компетенций руководителей, является необходимость кардинального обновления их управленческих навыков в связи с появлением «цифрового» молодого поколения как в качестве обучающихся, так и в качестве молодых педагогов. Это поколение значительно отличается от поколения родителей знаниями, умениями и мировоззренческими установками. Результатом влияния третьего фактора является актуальность для руководителя ОО таких компетенций, как: 1) способность к широкому использованию геймификации в образовательном процессе; 2) способность к непрерывному саморазвитию; 2) способность учиться у других коллег, в том числе у молодых педагогов и др.

Выводы. Подводя итоги, можно отметить следующее.

1. Технология «Лидеры учат лидеров» широко используется в корпоративном обучении крупного российского и зарубежного бизнеса и показала свою высокую эффективность в подготовке руководителей коммерческих организаций.

2. Перед руководителями современных образовательных организаций стоит задача непрерывного развития в себе лидерских качеств. Сегодня руководителю ОО необходимы специфичные профессиональные компетенции, соответствующие новым тенденциям развития образования, например, таким как: цифровизация и геймификация образовательных процессов.

3. По нашему мнению, потенциал использования технологии ЛУЛ в развитии профессиональных компетенций руководителей образовательных организаций достаточно высокий, поскольку эта технология может быть использована: 1) в качестве образовательного трансфера накопленных, апробированных знаний и soft skills лучших руководителей образовательных организаций; 2) в качестве технологии подготовки кадрового резерва руководителей ОО как на уровне города (муниципального района), так и на уровне региона.

Литература

1. Дубровина, И. Г. Лидерство в образовании как один из наиболее современных подходов к управлению школой (по материалам стажировки в Великобритании) [Электронный ресурс] / И. Г. Дубровина. — Режим доступа: https://infourok.ru/statya-liderstvo-v-obrazovanii-kak-odin-iz-naibolee-sovremennih-podhodov-k-upravleniyu-shkoloy-567641.html (дата обращения 17.04.2019).

2. Ерастова, А. В., Черкасова, О. В. Лидерство [Текст]: учебное пособие / А. В. Ерастова, О. В. Черкасова; Мордов. гос. ун-т. — Саранск, 2015.

3. Лесина, Л. А. Лидерство в образовании: социологический анализ: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.06. Екатеринбург, 2002.

4. Лидерство и управление командой [Текст]: учебное пособие / сост. Фадеева В. Н.; Томский политехнический университет. — Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2014. — 188 с.

5. Развитие лидерства в Boeing. [Электронный ресурс]. —Режим доступа: http://trends.skolkovo.ru/2014/01/razvitie-liderstva-v-boeing/ (дата обращения 17.04.2019).

6. Руденко, Г. Г., Сидорова, В. Н., Сидоров, Н. В. Опыт в сфере управления талантами: от микроуровня к глобальным курсам [Текст] / Г. Г. Руденко, В. Н. Сидорова, Н. В. Сидоров // Вестн. Ом. ун-та. Сер. «Экономика». — 2018. — № 1 (61). — С. 127–133. – DOI: 10.25513/1812-3988.2018.1.127-133.

7. Серегина, Н. В. Особенности руководства и лидерства в организациях образования и здравоохранения [Текст] / Н. В. Серегина // Фундаментальные и прикладные исследования. — 2015. — № 17. — С.97-101.

Е. Е. Цамуталина*

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И НЕПРЕРЫВНОСТЬ РАЗВИТИЯ — КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ БУДУЩЕГО

Мир XXI века ворвался в школу. Стремительный, яркий, непредсказуемый, тревожный, полный фантастических открытий и достижений. Мир взрывного развития технологий, новых сфер деятельности и профессий. Мир высоких требований к человеку: мобильности, интеллекта, профессионализма, инновационного мышления, непрерывности образования.

На заседании Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования В. В. Путин говорил о необходимости «учитывать тенденции глобального развития, а это практически взрывное развитие технологий и переход к новому технологическому укладу. И школа тоже должна идти в ногу со временем, а где-то и опережать его, чтобы готовить ребят к динамичной, быстроменяющейся жизни, учить их овладевать новыми знаниями и умениями, свободно, творчески мыслить [1].

Федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего» обозначили векторы развития российской школы, одним из которых является непрерывность профессионального развития учителя.

Новая школа — это новые учителя: глубоко знающие свой предмет, владеющие психолого-педагогическими знаниями, понимающие особенности развития школьников, являющиеся профессионалами в других областях деятельности, способные помочь школьникам найти себя в будущем, стать самостоя-

* **Цамуталина Елена Евгеньевна** — доцент кафедры естественно-математических дисциплин ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

тельными, творческими и уверенными в себе людьми [2]. Становится актуальным развитие не только предметных, но метапредметных компетенций педагога (целеполагания, технологической, оценочной, коммуникативной, методической, информационной).

Этот заказ общества определен в профессиональном стандарте «Педагог». Глубокое знание предмета, умение учиться, готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений — характеристики деятельности успешного учителя. Такой человек интересен ребятам, он демонстрирует ценность знания, своим примером мотивирует детей на достижение успеха.

Развитие этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества. Расширяя границы свободы педагога, профессиональный стандарт одновременно повышает его ответственность за результаты своего труда, предъявляя требования к его квалификации, предлагая критерии ее оценки [3].

В творческом труде учитель создает новые практики, умело использует известные образовательные технологии, соединяя их со средствами и методами достижения целей и задач воспитания, учитывая способности учащихся и возможности школы.

Ведущей идеей развития профессионализма учителя становятся непрерывность и системность в совершенствовании педагогических компетенций. Эта идея может успешно реализовываться каждым учителем, если он будет планировать эту деятельность, проектировать траекторию развития профессионального мастерства.

Для организации деятельности по развитию профессионализма, повышению мастерства и ее управлению может быть использована «Дорожная карта профессионального роста педагога», рассчитанная на межаттестационный период. Она представляет собой матрицу, включающую следующие разделы: учебный год; перечень проблем, требующие оперативного решения и пути их решения; неформальное образование (направления самообразования, саморазвития педагога); формальное образование (специально организованную деятельность в образовательной организации в рамках рабочих групп школьного, муниципального и регионального МО, курсы повышения квалификации, участие в инновационной деятельности, стажировочных площадках).

Учитель, анализируя свою профессиональную деятельность, проводит «инвентаризацию» опыта, выявляет дефициты, сопоставляет результаты работы с требованиями профстандарта и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, определяет возможности самообразования, повышения квалификации, участия в инновационной деятельности. Фиксирует в «дорожной карте» тематику, виды и формы своего профессионального развития.

Предлагаемая методика планирования профессионального развития дисциплинирует педагога, помогает ему выстроить непрерывную систему повышения мастерства с учетом личностных образовательных потребностей и возможностей, эффективно управлять и координировать эту деятельность, увидеть

перспективу достижений и определить уровень квалификации, на которую может претендовать.

Участие в деятельности профессиональных сообществ, знакомство с лучшими практиками своих коллег, открытие для других своих достижений, обсуждение общих проблем развивает инициативу педагога, рождает новые предложения по совершенствованию профессиональной деятельности, самообразованию и саморазвитию.

Таблица 1

Дорожная карта профессионального роста педагога

Учебный год	Проблемы, требующие оперативного решения	Неформальное образование	Формальное (специально организованная деятельность) образование			
			в образовательной организации	в муниципальном и региональном методических объединениях	программы повышения квалификации	инновационная деятельность

Литература

1. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования от 23.12.2015 г. Москва. Кремль [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.kremlin.ru/events/president/news/51001 (дата обращения 21.04.2019).

2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://base.garant.ru/6744437/ (дата обращения 21.04.2019).

3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129 (дата обращения 21.04.2019).

Е. А. Антонова*

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ КРИТЕРИЕВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Современное общество, ориентируясь на активное развитие науки, модернизацию производственных технологий, требует и новую личность, профессионала, способного к непрерывному самосовершенствованию, осознающего себя частью профессионального сообщества. Данная тенденция также является приоритетной и в государственной политике, которая предъявляет запрос на высококвалифицированного специалиста, востребованного на рынке труда. Эта ситуация обуславливает постоянное изменение в области образования, модернизируя ФГОС, дополняя перечень компетенций, которыми должен овладеть выпускник любой профессиональной образовательной организации.

В системе среднего профессионального образования требования к будущему специалисту диктуются не только требованиями ФГОС СПО 3+, ФГОС СПО 4, но и Стандартами WorldSkills, положениями демонстрационного экзамена по Стандартам WorldSkills Russia, списком 50-ти наиболее востребованных на рынке труда профессий. Исходя из такого многообразия требований к выпускникам СПО, встает проблема сведения этих требований воедино. Однако, назревает другая проблема: почему большинство выпускников СПО не трудоустроены по полученной профессии, либо работают в других профессиональных областях? Причины могут быть разные, но редко этот факт объясняют сформированностью / несформированностью профессиональной направленности обучающихся СПО.

Проблемой профессиональной направленности занимались такие ученые как Л. М. Митина, Е. А. Климов, Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн, Л. М. Фридман, В. А. Сластёнин, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, Ю. П. Поварёнков и многие другие.

Нами дана следующая формулировка профессиональной направленности. Профессиональная направленность — это устойчивое свойство личности, характеризующееся глубоко мотивированным профессиональным самосознанием, потребностью в овладении профессиональными компетенциями для последующей самореализации в профессии.

* **Антонова Елена Александровна —** преподаватель русского языка и литературы ГПОУ Ярославской области «Гаврилов-Ямский политехнический колледж»

Поэтому в профессиональных образовательных организациях следует вести плановую работу по формированию профессиональной направленности обучающихся со всех сторон, привлекая преподавателей общеобразовательных дисциплин. По мнению Т. В. Горбуновой, развитие профессиональной направленности обеспечивается не только профессиональными дисциплинами, но и преподаванием специальных предметов [2].

Согласно ФГОС СПО преподавание общеобразовательных дисциплин должно вестись с уклоном в профессию [3]. Огромными возможностями для формирования профессиональной направленности обладают такие филологические дисциплины как «Русский язык», «Русский язык и культура речи», «Литература», «Иностранный язык».

Филологические дисциплины должны в наибольшей степени учитывать и удовлетворять профессиональные потребности обучающихся.

Оптимальным вариантом формирования профессиональной направленности может выступать профессионально-ориентированное образование, в котором процесс обучения направлен на чтение литературы по получаемой специальности, изучение профессиональной лексики, терминологии, на овладение навыками профессиональной коммуникации с соблюдением норм литературного языка.

Интеграция филологических дисциплин и профессиональных модулей дает возможность получения дополнительных профессиональных знаний, формирования профессиональных и личностных качеств будущего профессионала, формирования устойчивой профессиональной направленности. Интеграция дисциплин позволяет узнать профессию с разных сторон, углубить и расширить имеющиеся представления о профессии, повысить интерес к выбранной профессии.

Для того, чтобы отследить результаты формирования профессиональной направленности обучающихся в процессе изучения филологических дисциплин, необходимо учитывать требования, предъявляемые к уровню подготовки выпускника СПО [3]. Отсюда возникает необходимость разработки критериев и показателей сформированности профессиональной направленности. При этом нами был произведен анализ следующих документов: ФГОС СПО 3+, ФГОС СПО 4, Стандарты WorldSkills, положения демонстрационного экзамена по Стандартам WorldSkills Russia, список ТОП-50, программы профессиональных модулей, специальных дисциплин, примерные программы дисциплин «Русский язык», «Русский язык и культура речи». Лишь на основе вышеуказанных документов можно разработать критерии сформированности профессиональной направленности в процессе изучения филологических дисциплин. В основу показателей были положены общие компетенции, профессиональные компетенции, предметные результаты изучения дисциплины «Русский язык», «Литература», «Иностранный язык» [1]. На основании трудов В. И. Загвязинского, А. М. Атаханова, А. Г. Асмолова, Г. П. Чирковой, Н. И. Замерченко, К. К. Платонова, Г. А. Белецкой были выделены различные группы критериев и показателей профессиональной направленности.

Нами были сформулированы следующие критерии: коммуникативный, профессионально-деятельностный, эмоционально-волевой, мотивационно-целевой, когнитивный; подобраны показатели к каждому критерию. Отдельно следует рассматривать коммуникативный критерий, так как непосредственно он отражает уровень сформированности профессиональной направленности обучающихся СПО в процессе изучения филологических дисциплин, но стоит помнить о том, что язык — это система, проникающая во все сферы жизни, поэтому каждый из выделенных нами критериев и показателей можно измерить на филологических дисциплинах.

В таблице 1 мы соотнесли критерии и показатели сформированности профессиональной направленности обучающихся СПО в процессе изучения филологических дисциплин.

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности профессиональной направленности обучающихся СПО в процессе изучения филологических дисциплин

Критерий	Показатель
Коммуникативный	1. Владение профессиональной терминологией на русском и иностранном языке, 2. Обогащение активного профессионального словарного запаса, 3. Владение различными формами устной и письменной речи, 4. Владение нормами литературного языка в профессиональной деятельности, 5. Умение понимать, интерпретировать, комментировать тексты профессиональной направленности на русском и иностранном языке, 6. Умение создавать тексты в соответствии с поставленной целью и сферой общения, 7. Владение навыками коммуникации на русском и иностранном языке, 8. Умение составлять и оформлять профессиональную документацию, 9. Сформированность общей грамотности, 10. Умение осуществлять поиск профессиональной информации из различных источников
Профессионально-деятельностный	1. Умение выполнять работу согласно должностным требованиям, должностной инструкции, 2. Владение профессиональными компетенциями, 3. Способность составлять алгоритм выполняемой работы, 4. Способность планировать собственную профессиональную деятельность, 5. Способность к непрерывному профессиональному саморазвитию, самообразованию,

	6. Осознание перспективы профессионального роста
Эмоционально-волевой	1. Инициативность, 2. Устойчивость профессионального интереса, 3. Широта профессиональных интересов, 4. Профессиональное мышление, 5. Ответственность, 6. Творческий потенциал, 7. Целеустремлённость, 8. Самоконтроль, 9. Умение действовать в нестандартных ситуациях, 10. Активность
Мотивационно-целевой	1. Осознанность будущей профессии, 2. Наличие профессиональных мотивов, 3. Мотив самореализации в профессиональной деятельности, 4. Мотив потребности в профессиональной деятельности, 5. Уважение к выбранной профессии, 6. Знание и соблюдение профессиональных традиций, 7. Наличие профессионального идеала, 8. Понимание сущности и значимости выбранной профессии, 9. Привлекательность будущей профессии, 10. Удовлетворенность будущей профессии, 11. Осознание общественной полезности профессии, 12. Осознание себя частью профессионального сообщества
Когнитивный	1. Наличие системы профессиональных знаний, 2. Прочность и осознанность полученных знаний, 3. Умение формулировать проблему, 4. Умение аргументировать и делать выводы

При организации мониторинга, направленного на выявление сформированности профессиональной направленности обучающихся СПО в процессе изучения филологических дисциплин, важно учитывать критерии качества, факта, непосредственные и опосредованные, результативные и процессуальные критерии, являющиеся дополнительными по отношению к основным критериям сформированности профессиональной направленности [4]. Данные критерии выделены применительно к коммуникативному критерию, так как профессиональная направленность формируется в процессе изучения филологических дисциплин (таблица 2).

Таблица 2

Критерии качества, факта, непосредственные и опосредованные, результативные и процессуальные критерии

Критерий	Качества	Факта
Коммуникативный	Все показатели (таблица 1), при условии, что уровень сформированности профессиональной направленности будет на высоком уровне	1. Повышение успеваемости, 2. Высокая посещаемость занятий обучающимися, 3. Повышение общей грамотности, 4. Увеличение количества индивидуальных и групповых проектов обучающихся, 5. Увеличение количества участников предметных олимпиад и конкурсов
	Процессуальные	**Результативные**
	1. Осуществление поиска профессиональной информации из различных источников, 2. Процесс овладения различными формами устной и письменной речи, 3. Чтение и интерпретация текстов профессиональной направленности на русском и иностранном языке, 4. Процесс работы с текстами разных жанров, 5. Процесс составления текстов профессиональной направленности на русском и иностранном языке	1. Владение профессиональной терминологией на русском и иностранном языке, 2. Умение оформлять профессиональную документацию, 3. Общая грамотность, 4. Владение навыками публичного выступления, 5. Владение навыками коммуникации на русском и иностранном языке с учётом речевой ситуации, 6. Владение нормами литературного языка в профессиональной деятельности, 7. Гарантированное трудоустройство
	Непосредственные	**Опосредованные**
	Вышеперечисленные показатели коммуникативного критерия (таблица 1)	1. Увеличение доли участников предметных олимпиад, конкурсов филологической направленности, 2. Стабильно положительная успеваемости по филологическим дисциплинам, 3. Стабильная посещаемость, 4. Увеличение количества проектов по указанным дисциплинам, 5. Увеличение численности обучающихся, публично защитивших индивидуальные проекты, 6. Проявление устойчивого интереса к филологическим дисциплинам, 7. Потребность в чтении 8. Успешное прохождение собеседования с работодателем, 9. Гарантированное трудоустройство

Вышеперечисленные критерии позволяют в полной мере отследить уровень сформированности профессиональной направленности обучающихся СПО в процессе изучения филологических дисциплин. Критерии и показатели соответствуют таким требованиям, как конкретность, замеряемость, теоретическая обоснованность, объективность, что подтверждается широким спектром применяемых методик и диагностик, позволяющих отследить результативность и эффективность работы [4].

Литература

1. Воителева, Т. М. Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Русский язык и литература. Русский язык» для профессиональных образовательных организаций [Электронный ресурс] // ФИРО: официальный сайт. — Режим доступа : http://www.firo.ru/?p=18985 / (дата обращения: 12.04. 2019).

2. Горбунова, Т. В. Управление изменениями: учеб.-метод. пособие по подгот. к лекциям, практ., семинар. занятиям подгот. 38.03.02 Менеджмент, профиль Произв. менеджмент [Текст] / Т. В. Горбунова; Нижегор. гос. архит.-строит. ун-т. — Н. Новгород, — ННГАСУ, — 2016.

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 декабря 2014 г. № 1644 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования” — [Электронный ресурс] // СПС «Консультант Плюс»: правовой сайт. — Режим доступа: http://ivo.garant.ru/#/document/70864706/paragraph/1:2 / (дата обращения: 02.04. 2019).

4. Рожков, М. И., Байбородова, Л. В. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова — М.: — Туманит, изд. центр ВЛАДОС, — 2000. — 256 с.

О. А. Артамонова*

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Непростая политическая и экономическая ситуация, сложившаяся в настоящее время на международной арене, вынуждает правительство нашей страны корректировать направления внешней и внутренней политики.

Одним из приоритетных аспектов реформирования и укрепления системы обороноспособности нашего государства является совершенствование системы военного образования.

* **Артамонова Ольга Александровна** — научный сотрудник научно-исследовательского отдела Ярославского высшего военного училища ПВО, г. Ярославль

Наиболее важными задачами, которые обозначило руководство страны, является обеспечение безопасного существования и функционирования государства, а также защита наших интересов в общемировом пространстве.

Функциональную основу для достижения безопасности государства, как правило, составляют компетентные, высокообразованные военные специалисты. Акцентирование внимания на их достойной подготовке становится одним из важнейших направлений проводимой государственной политики. В условиях высокой мобильности, динамичности системы политического взаимодействия между ведущими державами, возникает потребность в обновлении традиционной системы педагогического образования в военном вузе.

Существующий социальный заказ на формирование компетентного специалиста, стремящегося к постоянному профессиональному совершенствованию, и в то же время личности, способной свободно адаптироваться в социальном мире, не может быть выполнен в условиях «старой школы». Конечно, «сбрасывать с парохода современности» классические методы преподавания, которые в системе образовательной деятельности давно зарекомендовали себя и получили определенную положительную оценку, мы не предлагаем.

Суть вопроса состоит в том, что в рассматриваемом аспекте остро стоит проблема противоречия учебно-воспитательного процесса.

С одной стороны, огромный объем информационного массива, который предлагается для изучения в военном учреждении образовательными стандартами, с другой — процент «качественного» усвоения материала.

Наряду с гносеологической функцией, которую выполняют учебные занятия, нам необходимо помочь обучающимся активно пользоваться опосредованной, теоретической стороной накопленного опыта, развивать возможность проецировать полученную информацию на актуальную проблемную ситуацию и переходить от теоретического осмысления к ситуации активного и осознанного выбора в практической деятельности.

Не менее важно использование накопленного опыта в качестве одного из компонентов мотивационной составляющей поведения человека в обществе. Мы говорим о возможности влияния на морально-нравственную и поведенческую составляющую социально-взаимодействующей личности. Считаем уместным обратиться к истории Советского Союза, когда категории «общественного одобрения» и «общественного порицания» были одним из инструментов регулирования поведения людей в социальном взаимодействии. Возможно, необходимо уделить внимание этой методике, естественно, учитывая актуальную обстановку в стране и мире, принимая в расчет динамику и уровень информационного и технического прогресса

Выход из сложившейся затруднительной ситуации в области реформирования образовательной деятельности может быть найден путем специализации учебной работы по предмету, тщательной корректировки содержания преподаваемого курса, акцентуализации внимания на проблемах связи исторического прошлого и современности, выдвижения на первый план политической и военной проблематики в ближайшей исторической ретроспективе и другие.

Применение актуального подхода к преподаванию учебных дисциплин обуславливает использование новых учебных и внеучебных форм работы.

Одним из важных аспектов качественного усвоения материала считаем необходимость создания «неудобной», проблемной среды, из которой обучающимся предлагается найти выход (побуждение к активному действию).

Наша задача заключается в необходимости заставить аудиторию не просто слушать и запоминать большие объемы информации (пассивное восприятие материала), но и непосредственно участвовать в его освоении в деятельностном аспекте.

Необходимость моделировать проблемные ситуации и находить наиболее успешные способы их решения, не бояться задавать вопросы и аргументированно отстаивать свою точку зрения, побуждение желания «живого» обсуждения дискуссионных вопросов — все эти навыки могут быть успешно развиты и реализованы только при условии кардинального обновления методики преподавания учебных дисциплин.

К сожалению, часто можно столкнуться с ситуацией консерватизма, доведенного до абсурда: мнение преподавателя является единственно верным и не подлежит обсуждению. Важно наладить ситуацию диалога на занятии, так называемого субъект-субъектного взаимодействия с целью развития не только уровня образования обучающегося, но и гармоничного развития его как личности.

Считаем, что положительное значение может иметь преподавание дисциплины методом вэбинаров, проведение семинарских и практических занятий с использованием ситуации «заседаний», «дебатов», разделение обучающихся на локусные группы с последующей подготовкой к дискуссионной полемике с применением доказательной базы для аргументации своей точки зрения, занятия обучающихся по индивидуальному плану, введение системы рейтинговой оценки и прочее.

Полностью исключать традиционные лекции мы не считаем необходимым, однако предлагаем читать их по основным темам курса, дополняя их проблемными лекциями, лекциями пресс-конференциями, лекциями с дополнительным уровнем предварительной подготовки; проведение семинаров на базе региональных музеев.

Особо оцениваем работу по акцентированию внимания на роли межпредметных связей с целью погружения обучаемых в общую тематическую среду, усиления интереса к изучаемым предметам, а также повышения уровня вовлеченности в проблематику рассматриваемых вопросов. Мы уверены, что такой метод преподавания учебных дисциплин может способствовать усилению мотивации к качественному обучению, стремлению обучаемых к повышению своего уровня общего и профессионального образования.

Не менее важной считаем параллельную работу по формированию морально-нравственной и культурологической составляющей будущих офицеров.

Необходимо отметить, что некоторые попытки к решению этого вопроса государственными структурами уже предприняты.

Например, вопросам национальной культуры сегодня уделяется большое внимание. Проведение обширной работы в области патриотического воспита-

ния имеет немаловажное значение, это позволяет устанавливать ценностно-смысловые ориентиры, способствующие гармоничному развитию личности будущих офицеров.

Одним из краеугольных углов подготовки военнослужащего как профессионала является то, что наряду с совершенствованием профессиональных знаний в области военного дела, а также развитием физической подготовки курсантов, необходимо уделять повышенное внимание становлению личности будущего офицера, а именно работе над его морально-психологическими качествами, культурным уровнем и духовно-нравственными установками.

Важно воспитывать в будущих офицерах чувство истинного патриотизма, используя примеры из истории, но не забывать при этом обращаться к современности. Наша задача состоит в том, чтобы укрепить в сознании военнослужащих установки на то, что ситуации проявления любви к Родине необходимы не только в военное, но и в мирное время.

«Военный патриотизм» — это, прежде всего, соотношение долга и поступка, это активное стремление человека действовать на благо своего Отечества. В деятельностном ключе феномен патриотизма должен быть соотнесен у военнослужащих с категориями служебного долженствования. Воспитывать будущих офицеров на славных примерах истории — не менее важная задача, которую мы должны учитывать при проведении образовательной деятельности.

В настоящее время мы всё чаще вынуждены сталкиваться с ситуацией глобализации, поэтому важное значение приобретает работа, направленная на сохранение национальной самоидентификации и национального духа, развитие у населения любви к своему Отечеству, стремления беречь и защищать свою страну не только в военное, но и в мирное время.

Несмотря на то, что Вооруженные Силы являются довольно замкнутой локусной структурой, нельзя говорить об их полной обособленности.

Важно учитывать тот факт, что обучающиеся в военном вузе в первую очередь являются социально-взаимодействующими субъектами. Несомненно, они подвержены влиянию общественных настроений, но в то же время сами могут оказывать воздействие на социальные группы, с которыми они взаимодействуют.

Деятельность, направленная на совершенствование морально-нравственной составляющей курсантов, необходимость работы с ними как с личностями, несущими в некоторых ситуациях наибольшую ответственность за обстановку в стране, является одной из первостепенных задач, стоящих перед высшим военным учебным заведением.

Подводя итог всему вышесказанному, отметим: необходимо учитывать требования социального заказа, направленного на становление военнослужащих как профессионалов своего дела, способных нанести разительный удар каждому, кто посягнет на безопасность нашего государства.

Но не менее важным является то обстоятельство, чтобы в приоритете остался социальный заказ на людей не только профессионально ориентированных, но и духовно богатых, «нравственно здоровых»; граждан, готовых служе-

ние Отечеству ставить выше личных интересов, и делающих это самоотверженно и осознанно.

Литература

1. Большая советская энциклопедия (в 30 томах) / Гл. ред. А. М. Прохоров. — М. : Советская энциклопедия, 1975. — т. 19.
2. Новейший психолого-педагогический словарь [Текст]. — Минск: Современная школа, 2010. — 928 с.

Л. В.Байбородова*

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Студент педагогического вуза должен стать субъектом своего профессионального развития, педагогом, успешно и результативно взаимодействующим с детьми и их родителями при решении задач развития индивидуальности и личности каждого ребенка, формировании у него гражданских и нравственных качеств.

Достижение поставленных целей, успешность решения задач модернизации всех ступеней образования, качество и эффективность обучения кадров в значительной мере зависят от того, соответствуют ли используемые педагогические технологии современным вызовам и запросам общества, социальным отношениям и потребностям производства.

Под педагогической технологией мы понимаем алгоритм целенаправленных и строго последовательных совместных действий субъектов педагогического процесса, обеспечивающий достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Педагогов всегда волнует проблема о том, какие технологии являются современными. На наш взгляд, это те технологии, которые удовлетворяют интересы и потребности участников образовательного процесса, востребованы ими, учитывают их особенности и возможности, оптимально развивают компетентности обучающихся, соответствуют требованиям современного образования и производства.

Педагогическое образование должно своевременно ставить вопрос о перспективных технологиях, готовить студентов к их использованию в дальнейшей профессиональной деятельности. Перспективные образовательные технологии в системе педагогического образования призваны:

– учитывать ориентиры будущего образования, представленные в форсайтах «Образование 2030» (непрерывность, повсеместность, человеко-

* **Байбородова Людмила Васильевна** — доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии, зав.кафедрой педагогических технологий ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

ориентированнность, массовость дистанционного образования, ориентация обучающихся на профессии будущего, психологизация, компьютеризация, геймификация, портфолио компетенций вместо дипломов квалификаций, повышение роли и востребованности дополнительного образования;

– предусматривать формирование компетенций, необходимых молодым людям XXI века для успешной жизни и карьеры: 4 «К» (креативность, коммуникация, критическое мышление, координация), «Компетенции 2030», системность мышления, умение делать «под ключ», адаптивность, готовность к изменениям, технические и технологические компетенции (роботизация);

– учитывать психолого-педагогические особенности нового поколения, поколения Z, которое воспитывается в активной цифровой среде, существенно отличается от предыдущих поколений и имеет характерные для него когнитивно-психологические и социально-педагогические особенности (клиповое мышление, потребность в персонификации, гиперактивность, интровертированный индивидуализм, прагматизм, мультимедийность восприятия, преобладание виртуальной коммуникации, виртуализация творчества);

– компенсировать дефициты в воспитанности молодых людей, формировать нравственные ценностные ориентации, общительность, открытость, коммуникативность, творчество вопреки индивидуализму, прагматизму, агрессивности; помогать молодым людям успешно решать проблемы их социализации.

При обучении будущего учителя необходимо учитывать вышеизложенные положения и отбирать такие педагогические технологии, которые обеспечивают профессионализацию подготовки, то есть педагогические средства, используемые при обучении и воспитании студентов, будущие педагоги могли бы применить в дальнейшей педагогической деятельности. Современные и перспективные технологии в общеобразовательной школе и соответственно в педагогическом вузе должны быть [1]:

– человекоориентированными (индивидуализированными, персонифицированными), предусматривающими, удовлетворение запросов, потребностей студентов, их самореализацию, формирующими индивидуальный профессиональный стиль будущего педагога;

– субъектно-ориетированными, то есть обеспечивать проявление и формирование субъектной позиции студента, осознанное целеполагание и принятие будущим педагогом самостоятельных решений на всех этапах и уровнях обучения;

– рефлексивными, способствующими осознанной образовательной деятельности студентов;

– диалоговыми, предусматривающими равноправный обмен информацией, партнерскую позицию участников образовательного процесса, а также диалог с самим собой (внутренний диалог);

– коммуникативными, формирующими умение работать в команде;

– творческими, способствующими развитию креативности, гибкости, системности, критичности мышления;

– позволяющими сделать учебу не тяжким трудом, а напряженным увлечением.

Сегодня предлагаются самые разные педагогические технологии. Чтобы представить разнообразие технологий, делаются попытки их классифицировать. Среди этих классификаций можно выделить те, которые позволяют охарактеризовать современность и перспективность технологий.

С точки зрения перспективности целесообразна классификация технологий по характеру взаимодействия участников образовательного процесса: технологии воздействия, технологии взаимодействия, технологии сопровождения. Еще недавно активно пропагандировались технологии взаимодействия (сотрудничества) педагогов и детей, сегодня более востребованными и перспективными являются технологии сопровождения, которые предусматривают создание условий для самостоятельного построения обучающимися своего образовательного пути.

По типу педагогического процесса перспективными являются субъектно-ориентированные технологии, которые обеспечивают принятие ребенком самостоятельных осознанных решений на всех этапах его образовательной деятельности. Общий вариант этих технологий может быть представлен следующим образом.

- самодиагностика (осознание себя: «Какой я?», «Что я знаю?», «Что я умею?», и наоборот: «Что не знаю?», «Что не умею?» и т.п.);
- самоанализ (поиск ответов на вопросы: «Что помогло мне добиться положительных результатов и почему?», «Что мешало мне быть более успешным и почему?» и др.);
- самоопределение (постановка целей, задач, определение перспектив, путей их достижения: «К чему стремиться и почему?», «Как этого добиться?»);
- самореализация (самостоятельный поиск способов решения учащимися поставленных задач, принятие самостоятельных решений и их реализация);
- самооценка (сопоставление достигнутого результата с планируемым, выявление и обоснование причин успехов и недостатков);
- самоутверждение (вывод о целесообразности выбранного пути, поставленных целей и задач, внесение корректив в дальнейшие действия).

Все большую привлекательность для молодых людей приобретают цифровые технологии. К перспективным образовательным технологиям в системе педагогического образования также можно отнести технологию проектирования индивидуальной образовательной деятельности, технологии инклюзивного образования, SMART-технологии; проектную деятельность, портфолио, игровые технологии, педагогические мастерские, мастер-классы, педагогические студии, технологию квестов и другие. Цифровые технологии становятся составной частью других технологий, например проектной деятельности, игр, квестов.

В процессе подготовки педагогов все технологии должны осваиваться не как самоцель, а как средство будущей профессиональной деятельности, суть которой состоит в создании условий для развития детей. Это возможно в том случае, если отбор и разработка технологий осуществляется под конкретную образовательную цель.

Перспективные педагогические технологии предусматривают педагогизацию образовательного процесса в профессиональной образовательной организации, что означает следующее:

- при изучении дисциплин студент не только усваивает содержание, но и обращает внимание на методику проведения занятия, анализирует технологии с точки зрения применения при обучении детей;
- построение образовательного процесса способствует формированию у обучающихся собственной педагогической позиции;
- подготовка педагогов строится в контексте профессиональной педагогической деятельности, поддерживая переход студента от позиции «обучаемого» к «учащемуся» и «обучающему». Одновременно позиция преподавателя меняется от «учителя» к «коллеге». Таким образом, создаются условия для выращивания профессиональной субъектности будущего педагога;
- поэтапную передачу функций преподавателя студентам, от проведения отдельных фрагментов занятия к самостоятельному планированию и проведению всего занятия;
- привлечение студентов к проектированию образовательного процесса (изучение дисциплины, темы, конкретного занятия, воспитательных мероприятий и т. п.);
- признание студента главным действующим субъектом образовательного процесса.

При отборе педагогических технологий подготовки кадров необходимо учитывать:

- образовательные цели и задачи, которые определены в ФГОС ВО и профессиональным стандартом педагога, формируемые компетенции, профессиональные качества (каждое педагогическое средство должно быть целенаправленным и решать определенные образовательные задачи);
- уровень планируемых результатов для различных групп обучающихся, выделенных с учетом подготовленности, креативности, профессионального и социального опыта, профессиональных планов и др.;
- содержание, виды образовательной деятельности обучающихся, их потребности, склонности, возможности;
- подготовленность преподавателей и обучающихся к использованию тех или иных педагогических средств;
- опыт и результаты используемых ранее технологий обучения и воспитания;
- кадровые, информационные, учебно-методические ресурсы организации образовательного процесса.

Будущие педагоги должны участвовать в отборе и проектировании педагогических технологий организации образовательного процесса в вузе, при изучении конкретных дисциплин, организации воспитательной работы. Они должны уметь и иметь возможность проектировать свою индивидуальную образовательную деятельность.

Успешность реализации тех или иных педагогических технологий зависит от профессиональной позиции преподавателя, его личностных качеств, от того,

в какой мере реализуются основные идеи педагогической технологии, насколько ценностно-целевая составляющая технологии совпадает с реально действующими аксиологическими установками преподавателя. Так, например, использование субъектно-ориентированных технологий предусматривает тьюторскую позицию преподавателя, что требует существенного изменения характера его взаимодействия со студентами, специальной психолого-педагогической подготовки.

Поиск и разработка перспективных педагогических технологий предполагают проведение исследований нейрокогнитивных особенностей детей современного поколения, прогнозирование возможных последствий технической революции, изучение эффективности применения технологий в системе общего, среднего и высшего педагогического образования.

Литература

1. Байбородова, Л. В., Белкина, В. Н. Груздев, М. В., Гущина, Т. Н. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе [Текст] // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. — 2018. — Том 8. — № 5. С. 7–21.

М. Ж. Балабекова, Ж. Ж. Кожамкулова*

ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ НА СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье раскрыты проблемы образования в современном Казахстане. Образование — общественное явление, определяющее развитие человеческой цивилизации, его прогресс или регресс при условии стагнации образовательной системы.

Преимущества, которые дает человеку образование, — это более высокая заработная плата, и меньший риск безработицы, и многое другое, включая самореализацию, более глубокое понимание факторов, влияющих на жизнь, и, наконец, просто удовлетворение от самого процесса обучения. Плоды образования, которые получает общество и которые с учетом затрат образуют такую категорию, как «социальная отдача», служат весомым основанием для участия государства в системе образования.

Принятие ряда документов об образовании в стране, определяющие цель и задачи реформирования системы образования, тенденции ее развития и основные принципы государственной политики в образовании.

* **Маскура Балабекова** — старший преподаватель, **Жазира Кожамкулова —** ассоциированный профессор. Кафедра информационных технологий, Казахский государственный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан

Образование — общественное явление, определяющее развитие человеческой цивилизации, его прогресс или регресс при условии стагнации образовательной системы.

Как показывает развитие педагогической науки, вопросы педагогики нельзя рассматривать в отрыве от политики, социума. Жизнь каждого человека и жизнь государства, по утверждению Аристотеля в целом одно и то же. Правильно организуя воспитание, государство не только совершенствует моральные качества человека, но и само совершенствуется. Забота о воспитании каждого человека есть вместе с тем забота о его государстве в целом. Воспитание и по содержанию, и по целям должно быть подчинено политическим задачам государства. Эти задачи должна воспитывать система образования, осуществляющая глубокую и всестороннюю подготовку молодежи. Всестороннюю подготовку Аристотель видел в правильном сочетании физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания [1].

В 1991 г. по данным Государственного комитета по статистике и анализу функционировало 8771 общеобразовательных школ с охватом 32249000 учащихся, в которых работало 251000 учителей. Сеть государственных высших учебных заведений с 1991 по 1995 годы увеличились с 55 до 71, а численность студентов в них снизилось с 287400 до 260000 человек. Анализ качественного состава педагогических кадров показало постепенное снижение их образовательного уровня. Количество работающих учителей, имеющих высшее образование, сократилось до 3,8%. Такой отток педагогических кадров был связан с появлением коммерческих структур, превышающих зарплату учителей, а также появлением различных предприятий с иностранными фирмами и т.д. По этим причинам в школах не хватало 22000 учителей.

В декабре 1998 года на первом съезде работников образования президент страны Н. А. Назарбаев подчеркнул, что «по состоянию системы образования можно судить о перспективе страны. Ни одно общество не может иметь высоких технологий без качественных исходных данных - образовательного и научного потенциала» [2].

Образование — общественное явление, определяющее развитие человеческой цивилизации, его прогресс или регресс при условии стагнации образовательной системы.

Преимущества, которые дает человеку образование, — это более высокая заработная плата, и меньший риск безработицы, и многое другое, включая самореализацию, более глубокое понимание факторов, влияющих на жизнь, и, наконец, просто удовлетворение от самого процесса обучения. Это немалые преимущества, поэтому государство должно принимать меры, чтобы они стали доступны и для детей, которые из-за недостаточного дохода семьи или по каким-либо иным причинам могут быть их лишены. Плоды образования, которые получает общество и которые с учетом затрат образуют такую категорию, как «социальная отдача», служат весомым основанием для участия государства в системе образования.

Во-первых, в современной экономической науке уделяется большое внимание роли знаний в успешном развитии экономики в целом. Один только этот

фактор может стать объяснением того, почему некоторые страны с низким уровнем благосостояния не могут начать процесс преодоления отставания от промышленно развитых стран. Экономическому росту способствуют более высокий уровень социальной ответственности, более совершенная система здравоохранения, более активное политическое участие, снижение уровня преступности (в результате чего меньше средств отвлекается на поддержание правопорядка) и расширение возможностей для доступа к информации и ее обработки (что улучшает функционирование большинства рынков, включая рынок труда).

Во-вторых, образование дает обществу и другие социальные блага помимо тех, что оказывают влияние на объем производства. Например, снижение уровня преступности является несомненным достижением для общества независимо от того, приводит ли это к повышению темпов экономического роста. Ослабление напряженности в межнациональных отношениях — еще один пример возможного положительного влияния образования, которое само по себе тоже является благом [3].

Поэтому в республике был принят ряд документов об образовании, определяющие цель и задачи реформирования системы образования, тенденции ее развития и основные принципы государственной политики в образовании.

Среди заявленных принципов государственной политики принцип доступности образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого гражданина выделяется особо, так как он отвечает главным тенденциям развития сферы образования — увеличению количества студентов, открытости и доступности высшего образования.

Образование есть и будет одним из самых главных направлений развития любого государства и Казахстан стал не исключением. В Казахстане роль образования более чем отмечена и является стратегически важным для вхождения Казахстана в число 30-ти наиболее конкурентоспособных стран мира. Поэтому Казахстану необходимы высококвалифицированные специалисты, обладающие необходимыми знаниями и навыками, присущему веку новых технологий. Однако образованность любого государства зависит не от количества вузов в ней, а от качества обучения.

Выступая с лекцией в «Nazarbayev University», Президент РК Н. А. Назарбаев обозначил направления для казахстанской системы науки и образования в соответствии со стандартами времени. Н. А. Назарбаев выделил пять стратегических задач, решение которых необходимо для повышения конкурентоспособности страны:

1) Казахстану, необходимы специалисты с современными знаниями, умеющие принимать и реализовывать грамотные решения. По программе «Болашак» созданной по инициативе президента РК ежегодно направляются в зарубежные вузы сотни молодых казахстанцев, что является показателем того, что государство уделяет особое внимание к системе образования и в перспективе страна должна войти в 30 лучших стран мира.

В настоящее время подготовлено более 20-ти тысяч молодых специалистов. Сегодня Казахстану необходима своя индустрия науки и знаний, способная самостоятельно готовить профессионалов международного уровня.

2) Казахстанской системе образования необходим университет, соответствующий эталону XXI века. В предыдущие годы государство многое сделало для развития всей системы образования. По поручению Президента принята программа «Балапан», которая направлена на полный охват детей дошкольным образованием, построены новые общеобразовательные школы. По всей стране реализуется программа создания 20-ти Интеллектуальных школ будущего для одаренных детей с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла. Финансирование казахстанского образования уже несколько лет составляет порядка 4-х процентов от объема ВВП страны. Создание нового университета — это новая ступень в интеграции казахстанских вузов в мировое образовательное пространство.

3) Казахстану нужен научный центр, создающий не только учёных, но и новые технологии в перспективных инновационных сферах.

4) В современном мире образовательные услуги - это быстро развивающийся сегмент экономики. Казахстан должен использовать мировой опыт и стать центром экспорта образования и научных открытий в регионе, СНГ и Евразии в целом.

5) Новый университет превратит Астану в крупный научно-образовательный центр Евразии. Создание этого учебного заведения — важнейший национальный проект, который призван оказать системное влияние на развитие столицы, всего государства и общества [4].

Лидер наций подчеркнул, что структура университета охватывает несколько перспективных отраслей развития современной науки:

Во-первых, это Центр энергетических исследований в области физики высоких энергий, технологий энергосбережения и возобновляемых энергоресурсов. Для Казахстана наиболее перспективны разработки в области ветровой, солнечной, тепловой и геотермальной, а также биоэнергетики. Также существует возможность создавать новейшие топливные элементы, энергосберегающие источники света, сверхпроводники.

Во-вторых, в Новом университете создан Центр наук о жизни. В его рамках будут вестись исследования в области трансплантологии, внедрения новейших технологий искусственного сердца и легкого. Большое значение имеют изучение генома человека, исследования по омоложению организма, производству живых человеческих тканей, созданию генных лекарств. Площадкой внедрения новых медицинских технологий станет «Госпиталь будущего» — локомотив развития всей казахстанской системы здравоохранения. Он призван стать образцом внедрения в Казахстане передовых методов лечения и новейших медицинских технологий.

В-третьих, при Новом университете создан Международный междисциплинарный инструментальный центр. Это основная база инноваций. Его уникальное оборудование, интеллектуальный потенциал позволяет на принципиально новой основе организовать подготовку научных кадров.

Уверен, многие из тех, кто будет учиться в этих стенах, станут гордостью нашей науки, прославят Казахстан на весь мир. Смысл нашей национальный истории изначально состоит в решении трех системообразующих задач — выстроить: эффективное и мощное государство, единое толерантное общество, инновационную экономику.

Главное условие развития и успеха Казахстана — это единство и согласие нашего многонационального народа, — подчеркнул президент Нурсултан Назарбаев.

В настоящее время активно рассматривается введение 12-летнего образования. Н. А. Назарбаев сообщил, что система 12-летнего среднего образования должна быть реализована к 2020 году. С внедрением 12-летнего среднего образования, Казахстан выходит на новый уровень, тем самым становится на одну ступень с другими развитыми странами мира. По Декларации Совета Европы, в мировом образовательном пространстве 12-летнее среднее образование реализуется в 136 странах, в том числе в развитых странах таких, как: США, Германии, Франции, Японии и т.д. Внедрение 12-летнего образования, позволит успешно реализовать стратегическую задачу проектирования новой национальной модели образования, способной конкурировать с передовыми западными аналогами.

Особенность профессии педагога состоит в том, что его работа, его слова и поступки на виду у учащихся, студентов и постоянно подвергаются критике. Труд педагога по своему характеру является напряженным, протекает на фоне воздействия неблагоприятных факторов производства [5]. Поэтому, выдвигая перед системой образования ответственные задачи, связанные с подготовкой будущего поколения, государство одновременно должно заботиться о повышении общественного престижа, материального положения, статуса педагога и максимально разгрузить его, оставляя больше времени и силы для главного - качественного обучения и воспитания. Отсюда прямая связь педагогики с политикой в системе образования за рубежом.

Литература

1. Гончаров, Н. К. Педагогические очерки, педагогические идеи философов древней Греции [Текст] — М. : Изд. Академии Педагогических Наук СССР, 1979 — 247 с.
2. Концепция развития образования РК.
3. Стоппе, А. Об Англии и не только о ней: О системе высшего образования в стране [Текст] // Вестник высшей школы. — 1990. — № 11. – 120 с.
4. Орфенов, А [Текст] // За рубежом — № 5 — 1987.
5. Смагулов Н. К. [Текст] // Вестник КарГУ — № 3 (19) 2000.

*И. В. Балашова**

ДИСЦИПЛИНА ПО ВЫБОРУ «ОТКРЫТОЕ ОБУЧЕНИЕ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В настоящее время появилось немало публикаций, которые содержат полемику относительно обновления целей, содержания образования, технологий обучения студентов и др. [2]. В профессиональной подготовке несомненно следует изменить также подходы к формированию и оцениванию результатов обучения. Покажем это на примере образовательной программы по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», направленность (профиль): «Психология и социальная педагогика». Данная программа реализуется в Вологодском государственном университете.

Педагог-психолог образовательной организации, компетентный в области человеческих взаимоотношений, в условиях реформирования системы образования становится все более востребованным. В его функции входит создание условий для полноценного обучения, воспитания обучающегося, условий для успешного взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми, создание психологически комфортной и безопасной для него образовательной среды.

Из большого числа профессиональных компетенций, которыми должен обладать педагог-психолог, мы выделили группу, связанную с необходимостью организации открытого обучения, способного удовлетворить разнообразные образовательные потребности гетерогенных групп обучающихся, на основе применения новых технологий. В результате такого отбора компетенций был разработан перечень дисциплин по выбору, куда вошел практико-ориентированный курс «Открытое обучение».

Далее представим краткую характеристику открытого обучения, на основе обобщения современных исследований в данном направлении. Открытое обучение признается инновационной формой получения современного образования. Это самоорганизующаяся открытая социальная система, динамично реагирующая на актуальные изменения, происходящие в социуме, и обеспечивающая многообразие и альтернативность путей становления личности в современном обществе. Открытое обучение предполагает переход от модели, где обучающиеся являются пассивными слушателями, к модели активной, интерактивной, креативной, когда большую часть времени они не воспринимают, записывают и запоминают, а строят, создают, исследуют, экспериментируют, делают открытия, занимаются творчеством [1].

Технологии открытого обучения, обеспечивающие создание открытой обучающей среды, все чаще стали применяться образовательными организациями и конкурируют с традиционными технологиями. Будущие педагоги-

* **Балашова Ирина Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда

психологи в процессе изучения дисциплины «Открытое обучение» приобретают опыт организации открытой обучающей среды.

Ожидаемые результаты освоения дисциплины «Открытое обучение», представленные в рабочей программе:

знание: основных целей, принципов, закономерностей, технологий открытого обучения;

умение: осуществлять целеполагание и планирование в открытой образовательной среде; рационально выбирать и использовать оптимальные методы, способы и средства открытого обучения; организовывать и осуществлять совместную деятельность и межличностное взаимодействие обучающихся в процессе открытого образования; оказывать психолого-педагогическую поддержку детям в процессе организации открытого обучения; работать с компьютером как средством управления в открытом образовательном пространстве; создавать психологически комфортную и безопасную образовательную среду в процессе открытого обучения; планировать организацию учебно-воспитательного процесса с использованием возможностей интерактивных дистанционных технологий;

владение: методиками оценки эффективности обучения в открытой среде; способностью работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; способностью разрабатывать современные педагогические технологии и индивидуальные образовательные программы с учетом особенностей открытого образовательного процесса, задач воспитания и развития личности; способами организации в открытом образовательном процессе развивающих учебных ситуаций, благоприятных для развития личности и способностей ребенка.

Логика дисциплины «Открытое обучение» представляет последовательное освоение практических умений и навыков работы в открытом образовательном пространстве. Под руководством педагога студенты выясняют тенденции современного образования, особенности непрерывного образования в XXI веке; определяют место открытого обучения в системе непрерывного образования; формулируют преимущества, перспективы, проблемы открытого обучения; изучают нормативно-правовое обеспечение деятельности образовательных организаций, реализующих программы открытого образования, философские основы открытого обучения; характеризуют психолого-педагогические условия организации открытого обучения.

В ходе интерактивных групповых заданий, дискуссий, творческих проектов студенты обосновывают особенности мотивации и стимулирования обучающихся в открытом образовательном пространстве; преимущества и недостатки самостоятельного получения знаний; функции преподавателя в открытом образовании; психологические барьеры открытого обучения; эффективные методы, формы и средства открытого обучения; организацию контроля в процессе открытого обучения; технологии и организационные формы открытого обучения.

Итоговая аттестация предполагает демонстрацию, защиту собственного дистанционного курса, представляющего интерес как для самого студента, так и потенциальных слушателей, пользователей.

Но, прежде чем создать собственный курс, будущие педагоги-психологи должны зарегистрироваться в качестве слушателя и начать обучение, выбрав в сети Интернет открытый обучающий курс, соответствующий их интересам, запросам, потребностям. Необходимо самостоятельно проанализировать достоинства, недостатки курса с точки зрения пользователя, оценить качество предлагаемых материалов, удобство технической составляющей, комфорт восприятия, качество обратной связи и наличие психологический поддержки слушателя со стороны организаторов курса, сделать вывод о том, почему из множества подобных предложений, выбран именно этот образовательный ресурс. Такой опыт позволит избежать ошибок при создании собственного проекта.

Для выполнения комплекса заданий итоговой аттестации в рамках дисциплины «Открытое обучение» студенты знакомятся с системой дистанционного обучения Moodle; оценивают сложности и ограничения, которые предстоит преодолеть педагогу-разработчику курса; тренируются в использовании разных инструментов; анализируют возможности системы Moodle, ее достоинства; формулируют рекомендации разработчикам курсов по структурированию, представлению, оформлению, размещению компонентов УМК в открытом образовательном пространстве.

Затем они составляют план (модель) дистанционного курса, формулируют его цели, задачи для разных категорий слушателей (начальный, базовый, продвинутый уровень), формируемые компетенции; обосновывают актуальность тематики выбранного курса, характеризуют целевую аудиторию, продолжительность обучения и объем курса; предлагают варианты итоговой аттестации слушателей по окончании курса; подбирают, оформляют, структурируют материалы; готовятся к интерактивным формам взаимодействия; определяют концепцию размещения, продвижения и рекламы курса в сети Интернет; прогнозируют возможные негативные последствия, риски и способы их минимизации и коррекции.

Таким образом, в процессе изучения дисциплины «Открытое обучение», будущие педагоги-психологи осваивают роли разработчика курса; психолога, мотивирующего слушателей и создающего благоприятные условия для усвоения материала; дизайнера образовательных ресурсов; системного администратора; модератора групповой работы; консультанта, тьютора, организующего индивидуальный образовательный маршрут; эксперта, оценивающего образовательные достижения на удаленном расстоянии; маркетолога, продвигающего образовательный контент в сети Интернет; юриста, защищающего авторские права и др.

При первом знакомстве с программой дисциплины у студентов возникают вопросы и опасения, связанные с неуверенностью в собственных силах, т.к. для большинства из них это первый подобный опыт. Однако данные тревоги постепенно переходят в уверенность, чувство удовлетворенности и гордости за свои успехи и успехи коллег. По нашим наблюдениям, благодаря интерактивным, творческим, проектным индивидуальным и коллективным формам взаимодействия, взаимопомощи и поддержки, происходит заметная смена настрое-

ния, студенты активно выполняют предложенные задания в удобном для себя темпе.

Позитивный настрой на успех обеспечивается вариативностью самостоятельной работы. Студентам предоставлена возможность выбора индивидуальной или групповой формы работы, они могут выполнять задания дома или в аудитории, представлять итоги проектной деятельности в любом удобном формате [4].

Результатом освоения дисциплины «Открытое обучение» является не система теоретических знаний, а созданный «продукт» в виде учебного портала, или сайта преподавателя, или коллективного сайта виртуальной образовательной организации. Не всегда и не у всех студентов данный «продукт» получается качественным, если его оценивать с точки зрения профессиональных экспертов в области дизайна, информационно-коммуникационных технологий и др. Здесь важно сформировать желание и стремление самосовершенствоваться, умение критично оценить себя, свой потенциал и возможности личностного роста.

По нашему мнению, большинство студентов, освоивших данную дисциплину, поменяли собственную самооценку. В начале их позицию можно охарактеризовать следующим образом: «я не умею это делать; у меня нет уверенности, что у меня что-то получится». По завершении курса самооценка более позитивная: «я не боюсь решения новых для меня задач; я уверен, что способен на многое; не страшно, если у меня что-то не получается, так как я могу обратиться за помощью к коллегам, которые мне помогут» [3].

Таким образом, в процессе освоения дисциплины «Открытое обучение», будущие педагоги-психологи не только формируют профессиональные компетенции, но и совершенствуют личностные качества: развивают аналитические способности; приобретают уверенность; накапливают практический опыт решения нестандартных задач; учатся взаимодействовать в аудитории и на удаленном расстоянии. Имея подобный опыт, выпускник способен успешно адаптироваться в новых условиях, эффективно выполнять трудовые функции и реализовать свой творческий потенциал в профессиональной деятельности.

Литература

1. Балашова, И. В. Открытое образование в 21 веке: проблемы и перспективы / И. В. Балашова [Текст] // Наследие отечественной педагогики как ресурс инновационного развития российского образования в XXI веке (к 100-летию со дня рождения В. А. Сухомлинского: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием). — Вологда, 2018. — С. 9–12.

2. Балашова, И. В. Проблемы формирования профессиональных компетенций выпускника педагогического вуза в контексте процесса глобализации/ И. В. Балашова [Текст] // Стандартизация в образовании: проблемы и пути их решения: материалы Всероссийской научно-практической конференции ; Мин. образования и науки РФ; Волог. гос. педагог. ун-т. — Вологда : ВГПУ, 2013. — С.106–111.

3. Балашова, И. В. Развитие самомотивации обучающихся в процессе открытого образования [Текст] / И. В. Балашова // Педагогическое образование: история (традиции, опыт) и современность : материалы Всероссийской очно-заочной науч.-практ. конф., посвящ. 140-летию педагог. образования в г. Череповце (1–2 июня 2016 г.) / под ред. Н. В. Гольцовой. — Череповец, 2016. — С. 33–37.

4. Тихомирова, Е. Л. Ситуация выбора в учебном процессе как средство подготовки будущего специалиста к решению нестандартных профессиональных задач / Е. Л. Тихомирова // Стандартизация в образовании: проблемы и пути их решения: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2013. — С. 142–145.

А. А. Бикбулатова, Н. В. Ерофеева,
А. В. Карплюк, Г. Н. Паршин*

РЕЗУЛЬТАТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУМЦ РГСУ ЗА ПЕРИОД 2016–2018 ГОДЫ

В целях обеспечения развития и совершенствования обучения людей с инвалидностью и ОВЗ Министерство науки и высшего образования в рамках Государственной программы «Доступная среда» на 2011–2020 гг. реализует, систему мер направленную на повышение качества высшего инклюзивного образования в Российской Федерации. Основное мероприятие — создание и обеспечение деятельности ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц в ОВЗ (РУМЦ) в субъектах Российской Федерации. По состоянию на апрель 2019 года в России действует 21 РУМЦ: 16 — открыты на базе образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, 5 отраслевых РУМЦ.

В соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 05.09.2016 № 1135 на базе РГСУ был создан один из первых Ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ. Основной целью деятельности РУМЦ является повышение доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ, а также накопление, распространение и разработка инновационных технологий и практических рекомендаций по научно-методическому и техническому обеспечению разви-

* **Бикбулатова Альбина Ахатовна** — к.т.н., проректор РГСУ по методической работе и инклюзивному образованию;
Ерофеева Наталья Владимировна — помощник проректора, педагог-организатор
Карплюк Анна Викторовна — д.п.н., руководитель Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ РГСУ;
Паршин Геннадий Николаевич — к.т.н., зам. руководителя Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ РГСУ.

тия инклюзивной формы образования в России. РУМЦ РГСУ систематически проводит комплекс организационных, методических и психолого-педагогических мероприятий, направленных на нивелирование возможностей профессиональной реабилитации студентов с инвалидностью и лиц с ОВЗ в получении высшего образования, социализации и интеграции в общество. Данная работа проводится применительно к студентам, имеющим инвалидность и обучающимся, как в РГСУ, так и в ВУЗах «закрепленной территории»: г. Москвы, Брянской, Курской, Ярославской областей. С целью консультирования по вопросам организации обучения студентов с инвалидностью в вузах РУМЦ организована работа call-центра (оказано более 500 консультаций).

С 2016 года партнерами Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ, в том числе по проведению консалтинговых услуг по вопросам повышения доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью стали 149 образовательных организации высшего образования и профессиональных образовательных организаций, государственные и общественные организации (Департамент труда и социальной защиты населения г. Москвы, Ресурсный центр для инвалидов, Роструд портал «Работа в России», Центральный Банк РФ и др.), производители продукции в сфере реабилитационной индустрии («Аура-Тех», ГК «Исток-Аудио», Тифлоцентр «Вертикаль», Союз разработчиков «Кибатлетика», «ЦРТ» и другие). В целях доступности технических средств реабилитации и обучения (ТСР и ТСО) для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ РГСУ и вузов-партнеров функционирует центр коллективного пользования ТСР и ТСО.

РУМЦ РГСУ, объединив инновационных производителей ТСР, удалось сформировать предпосылки для создания научно-образовательного производственного кластера, который позволяет создавать социально- ориентированную инновационную продукцию. Так была создана Научно- исследовательская лаборатория по производству и обучению пользованию техническими средствами реабилитации и применению ассистивных технологий и устройств. Основной целью деятельности лаборатории является социальное вовлечение инвалидов в общество посредством обеспечения индивидуального подбора техническими средствами реабилитации (ТСР), ассистивных технологий и устройств (АТиУ) и обучения инвалидов навыкам пользования ТСР, АТиУ для максимально возможного восстановления утраченных функций организма, интеграция инвалидов в общество с целью налаживание и восстановление утраченных инвалидами связей в обществе, на включенность его в труд, быт и досуг, на их социализацию. РУМЦ РГСУ совместно с НПП «Учтех-Профи» (г. Челябинск) и Фондом развития промышленности (Минпромторг РФ) ведется проработка технических решений по созданию линейки виртуальных тренажеров-симуляторов с возможностью их использования в системе образования инвалидов и лиц с ОВЗ.

В РУМЦ применяются новейшие инновационные ассистивные технологии и системные технические решения как в образовательном процессе, так и по усовершенствованию электронной образовательной среды вуза, например,

с использованием технологий, разработанных компаниями ООО «Центр речевых технологий» и ООО «Сурдофон».

Для студента с инвалидностью посредством личного кабинета в системе дистанционного обучения университета внедрены следующие сервисы:

1. Выбор варианта освоения программы обучения (тип адаптированной программы).
2. Выбор технического средства обучения и технического средства реабилитации.
3. Выбор программы сопровождения (занятие с психологом, тьютором, специалистом по адаптированной физической культуре, сопровождение процесса обучения сурдопереводчиком и др.).
4. Внесение информации о собственном техническом средстве и требованиях по созданию специальных условий обучения.
5. Запись в кружки и секции системы ДПО университета.

С целью информационного обеспечения граждан в области инклюзивного образования создан сайт РУМЦ (rumc.rgsu.net), адаптированный для лиц с инвалидностью и ОВЗ. Любой желающий может записаться на консультацию к специалистам РУМЦ, получить консультацию в call-центре, подать заявку в центр коллективного пользования на получение оборудование во временное пользование.

РУМЦ совместно с лабораторией русского жестового языка реализуют проект по подготовке переводчиков русского жестового языка. В ходе его реализации созданы учебные пособия, учитывающие специфику визуального восприятия, содержащие полный цикл обучения русскому жестовому языку, работает центр online перевода на жестовый язык. Разработан видеоконтент, содержащий результаты исследования диалектов русского жестового языка.

Совместно с Центром тестирования и развития «Гуманитарные технологии» разработаны online профориентационные тесты, учитывающие нозологические особенности инвалидов (протестировано 7500 человек из 59 регионов России). Тестирование позволило выявить предпочтения в профессии у людей с инвалидностью, вести системную работу на базе образовательных организаций по программам дополнительного образования детей, профориентационные мастер-классы, участия в чемпионатах по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ОВЗ «Абилимпикс», развивать и совершенствовать программы детских технопарков.

РУМЦ РГСУ организованы и проведены мероприятия по вопросам профессиональной ориентации (количество принявших участие более 600 чел.); мероприятия по содействию трудоустройству выпускников с инвалидностью и студентов старших курсов (количество участвующих более 150 чел.); реализованы мероприятия с участием представителей вузов, школ, колледжей, общественных организаций инвалидов, работодателей, зарубежных партнеров, отечественных производителей технических средств реабилитации и обучения (количество участвующих более 600 чел.).

Для обеспечения методического сопровождения реализации инклюзивного образования РУМЦ разработано 6 адаптированных учебно-методических

комплекса с применением современных технологий, описана практика реализации технологий работы со студентами в инклюзивных группах, разработано 13 учебных и методических пособий, патентов на полезные модели, также разработан online курс по содействию в трудоустройстве лиц с инвалидностью.

На системной основе РУМЦ совместно с факультетом физической культуры РГСУ занимается вопросами профессиональной реабилитации инвалидов, развитием лечебной физической культуры, участвует в разработке и апробации методик по видам адаптивного спорта для спортсменов с различными нарушениями здоровья.

РУМЦ РГСУ разработаны и реализуются курсы повышения квалификации для специалистов образовательных организаций, работников промышленных и торговых предприятий, органов государственной власти, родителей, педагогов по вопросам развития инклюзии и обеспечения прав людей с инвалидностью (обучен 571 человек), в области реабилитационной индустрии, а также дополнительная образовательная программа для студентов вузов «Содержательно-методические и технологические основы волонтерской работы по методике «Волонтер «Абилимпикс»» (обучено 50 человек). Для сотрудников Минпромторга были организованы курсы повышения квалификации («Организация оказания услуг для людей с инвалидностью на предприятиях сферы услуг», «Организация работы кадровой службы предприятия при приеме на работу и адаптации в трудовом коллективе людей с инвалидностью»). Совместно с Центральным Банком РФ запущена программа по обучению основам финансовой грамотности инвалидов и лиц с ОВЗ через волонтерские центры «Абилимпикс». Разработаны методические рекомендации, направленные на повышение финансовой грамотности лиц с инвалидностью, а также разработан образовательный модуль для вузов по основам финансовой грамотности, адаптированный для студентов с инвалидностью.

Благодаря деятельности сети РУМЦ увеличилось количество вузов и студентов из числа инвалидов участвующих в конкурсах профессионального мастерства среди инвалидов и лиц с ОВЗ «Абилимпикс» (например, среди победителей Национального чемпионата в компетенции «Переводчик», победителем в 2017 и 2018 гг. стали студенты вуза-партнера «закрепленной территории» Курского государственного университета).

РУМЦ РГСУ был проведен ряд мониторингов, в результате которых:

– оценена по единой методике степень подготовленности ВУЗов-партнеров к их реальной возможности обучения, образовательно-реабилитационного сопровождения и содействия в трудоустройстве инвалидов и лиц с ОВЗ в инфраструктуре образовательного учреждения. Анализ полученных результатов показал низкий уровень готовности университетов к ведению образовательной деятельности указанного контингента студентов в системе инклюзивного образования;

– сформулированы на примере 262 респондентов в возрасте от 12 до 28 лет из 14 регионов России основные образовательные потребности абитуриентов из числа инвалидов и лиц с ОВЗ;

– проанализирован региональный рынок труда и перечень вакансий по направлениям обучения и компетенциям, востребованных современной экономической ситуацией города. Анализ рынка труда в г. Москве и указанного перечня вакансий на 2017–2018 гг. показал большую востребованность предприятий и организаций города в инженерно-технических работниках со знанием IT-технологий применительно ко всем сферам деятельности;

– выявлены на примере 151 респондента основные проблемы, связанные с содействием трудоустройству выпускников университетов из числа инвалидов и лиц с ОВЗ и предложен ряд дополнительных мероприятий по снижению напряженности в данном вопросе. В частности, рекомендовано структурам университета внедрить систему производственно-адаптационных практик и осуществлять целевую функционально-ориентированную подготовку студентов старших курсов.

Литература

1. Бикбулатова, А. А., Петрова, Е. А., Карплюк, А. В. Методические рекомендации по внедрению модели ресурсного учебно-методического центра трудового и профессионального ориентирования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями и совершенствованию профориентационной работы [Текст] : учеб.-метод. пособие — М.: РГСУ, 2016, — 146 с.

2. Бикбулатова, А. А. Методические рекомендации по организации содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организация высшего образования [Текст] — М.: РГСУ, 2016 — 58 с.

3. Бикбулатова, А. А., Ерофеева, Н. В., Карплюк, А. В., Макеева, Д. Р, Паршин, Г. Н. и др. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018664641 на «Программный комплекс по сопровождению чемпионатов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья “Абилимпикс” с применением веб-технологий», правообладатель ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» [Текст]. — Дата государственной регистрации 20.11.2018.

4. Махов, А. С., Карпов, В. Ю., Сесёлкин, А. И., Корнев, А. В. Психофизическая и социальная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами адаптивного спорта и туризма [Текст] — М.: РГСУ, 2017.

5. Махов, А. С. Мини-футбол с детьми с синдромом Дауна [Текст] — М.: РГСУ, 2017.

Т. В. Бугайчук[*]

ПРОТИВОРЕЧИЯ И СМЫСЛЫ В ВОСПИТАНИИ ЦЕННОСТЕЙ

Решение проблемы повышения качества подготовки специалистов невозможно без формирования ценностно-смысловых оснований профессиональной деятельности.

Вслед за А. М. Ходыревым, мы считаем, что в настоящее время, несмотря на высокий научный интерес к теоретическим основам формирования различных аспектов профессиональной компетентности в процессе обучения, становлению ценностно-смысловой сферы личности современного педагога и специфики её развития в условиях педагогического вуза должного внимания не уделяется ни в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов, ни в научных исследованиях, ни в практике преподавательской деятельности [6].

В этой связи особую актуальность приобретает проблема изучения особенностей формирования ценностно-смысловых основ профессиональной деятельности у студентов, которые выбрали педагогическую профессию сегодня, в изменяющемся мире.

Важно отметить, что в основе любого профессионального становления лежат процессы идентификации. Вопрос состоит в том, с чем и с кем идентифицирует себя человек, выбирающий или отвергающий ту или иную профессию, тот или иной стиль профессиональной деятельности, и какие жизненные задачи он решает посредством профессии.

В рамках концепции профессионального становления личности, предложенной Ю. П. Поваренковым, формирование субъекта в процессе профессионального пути осуществляется посредством разрешения целой системы противоречий, одно из таких противоречий заключает в себе профессиональная идентичность, так как на различных этапах профессионализации направление и уровень развития ее основных параметров могут не совпадать [5]. Принимая себя как профессионала, человек может сомневаться или отвергать профессиональные ценности, которые ему навязывает профессиональное сообщество. Принимая профессиональные ценности, человек может быть неудовлетворен содержанием и условиями профессиональной деятельности, особенно на начальных стадиях формирования профессиональной идентичности.

По нашему мнению, сформированная система профессиональных ценностей и достигнутая профессиональная идентичность определяют правильный выбор профессии и успешное функционирование в ней. От них зависит экономическая и педагогическая эффективность обучения студента в высшей школе. Именно в период студенчества происходит целенаправленное освоение системы знаний, практических навыков и умений, ценностно-смысловых основ из-

[*] **Бугайчук Татьяна Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

бранной профессиональной деятельности; формирование целостных представлений о данной профессиональной общности; развитие и наполнение предметным содержанием мотивов и целей будущей деятельности.

И здесь мы приходим к первому противоречию. С одной стороны в период обучения в вузе должно быть организовано целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы студентов — будущих педагогов, а с другой стороны результаты наших исследований показывают, что к окончанию вуза у студентов наоборот наблюдается кризис в приятии ценностей педагогического сообщества, то есть они не только не готовы формировать систему ценностей у обучающихся, но и сами не разобрались в своей системе ценностей.

Приведем пример динамики отношений студентов к ценностям профессии, которая была нами выявлена в результате исследования студентов Ярославского педагогического вуза (двухпрофильный бакалавриат): динамика ценности «образованность» с 1 по 3 курс показывает рост её значимости, но на 4 и особенно на 5 курсах отмечается резкое снижение; значимость ценности «интересная работа» с 1 по 2 курс растет, на 4 курсе наблюдается ее увеличение, но на 3 и особенно на 5 курсе отмечаются «низкие ранги» по показателю; студенты 5 курса считают неважным следующие ценности профессионального сообщества: исполнительность, образованность, ответственность, рационализм, чуткость, активная деятельная жизнь, здоровье, интересная работа, материально обеспеченная жизнь, счастливая семейная жизнь.

Можно отметить, что ценности, необходимые для успешной профессионализации, ставятся студентами-пятикурсниками на последние места, что говорит о кризисе в принятии ценностей педагогической деятельности. По нашему мнению, причиной этого противоречия является недолгий период педагогической практики.

Следовательно, можно сделать вывод, что преподаватель вуза — это один из главных субъектов воспитательного процесса в высшем профессиональном образовании, который должен быть сориентирован на формирование ценностно-смысловых основ педагогической деятельности у студентов. Но здесь мы сталкиваемся еще с одним противоречием – преподаватель с одной стороны не верит в студента, считает, что его изменить уже ничего не может, а с другой стороны не знает, как развивать систему ценностей у него.

Вновь перейдем к нашему исследованию. Под руководством О. А. Коряковцевой мы изучали такую важную составляющую системы ценностей как «гражданская позиция» [1, 2, 3, 4].

Важно отметить, что образ молодежи, сложившийся у преподавателей вуза, далек от «идеального гражданина». А по таким качествам, как «принятие ответственности за судьбу своей страны», «ответственность за собственные действия» студент имеет очень низкий результат в представлении преподавателя.

В процессе самооценки, преподаватель видит себя ближе к «идеальному гражданину».

Преподаватель по уровню развития почти всех гражданских качеств ставит студента ниже себя, лишь два качества: «готовность участвовать в общественно-политической жизни страны» и «желание участвовать в общественно-

политической жизни страны», — в представлениях преподавателя у них практически совпадают.

Продолжая анализ представлений преподавателя вуза о современной молодежи, считаем важным отметить, что педагог не видит перспектив развития качеств современной молодежи в аспекте гражданственности.

Современный студент, по мнению преподавателя, по своим гражданским качествам практически соответствует как уровню молодежи сейчас, так и через 10 лет. Таким образом, преподаватель не видит перспектив развития студента как гражданина даже через 10 лет. Мы можем предположить, что такие результаты исследования связаны с завышением преподавателем своих гражданских качеств и с занижением качеств студента.

Здесь мы подтверждаем наше противоречием: образование, с одной стороны должно положительно влиять на развитие гражданственности, но, с другой стороны, преподаватели вуза не верят в развитие студента как гражданина. Мы предполагаем, что обучающие студенчество не уверены в своей собственной профессионально-педагогической компетентности в сфере формирования гражданской позиции молодежи, в том числе и в силе личного примера в образе почти идеального Гражданина, каким почти каждый преподаватель себя представляет. Такая тенденция, думаем, будет наблюдаться и по другим ценностям.

По-нашему мнению важно понимать, что требования к профессиональным компетентностям педагогов, в том числе и в области воспитания системы ценностей у обучающихся, в вопросах патриотического воспитания закреплены в Профессиональном стандарте «Педагог». Поэтому от выпускников педагогического вуза работодатели будут требовать владение трудовыми действиями, представленными в стандарте. И здесь мы сталкиваемся с третьим противоречием. С одной стороны, студент выходит с кризисом в системе педагогических ценностей, с другой стороны преподаватель вуза не вкладывает силы в развитие ценностей, потому что не верит в студента, да и не знает как это делать, а с третьей стороны – педагоги школы, куда попадает студент и на практику, и как молодой специалист тоже не знают как формировать ценности у обучающихся.

Полученные результаты в ходе нашего исследования учителей Ярославля и Московской области показали следующее: 78,39 % педагогов признают, что им необходимы дополнительные знания для успешной работы, в том числе и по патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности школьников. При этом 80% педагогов готовы к воспитанию патриотизма, но здесь, предположительно, данная «готовность» порождается только эмоциональным положительным откликом на проблему, поскольку знаний и умений для организации педагогической деятельности в указанном направлении явно недостаточно: примерно 30% опрошенных не могут пояснить понятие «гражданская позиция», а более 50% — не имеют представления, что включает в себя «готовность к формированию гражданской идентичности школьников» и «готовность к воспитанию патриотизма».

Очевидно, что развитие ценностной сферы молодежи надо начинать с развития «активности духа» (по Н. Бердяеву), то есть развитие базисных ценностных ориентаций, должно предшествовать развитию «активности

действий», чтобы избежать асоциальности молодых людей и возникновения деструктивных молодежных сообществ. Следовательно, сензитивный возраст для формирования познавательного и мотивационно-ориентированного компонентов в структуре ценностных ориентаций — это дошкольники и школьники (развитие патриотизма и толерантности, любви к семье и родной природе, освоение нравственных основ и культурных ценностей, представление о деятельности государственных и политических институтов, первые шаги в общественной деятельности и т.п.).

А вот активную деятельную личность следует развивать в полной мере у старшеклассников, студенческой молодежи на основе уже сформированной активности духа.

К сожалению, на сегодняшний день подавляющее большинство технологий формирования ценностей молодежи направлены именно на развитие «активности действий», причем в основном политического характера, при этом не учитывается контекст формирования системы ценностей и особенности молодежи информационного постиндустриального общества.

Мы понимаем, что опыт прошлого как образец для подражания сегодня не совсем годится, хотя, по мнению студентов, акцент с количества (степень материального достатка) переносится на качество и новизну благ и услуг, на возможности проявить свою самостоятельность и способности в профессии и общественной жизни. Очевидно, что нужны новые способы ориентации молодых в действительности. Массовый стандарт в отличие от ценностей традиционной групповой культуры не закрепляет личную идентичность, не дает готового ответа на вопросы: «Кто Я?» и «С кем Я?», «К чему Я должен стремиться и почему?».

Молодому человеку приходится делать собственный выбор из возможных вариантов, определять свое отношение к себе, к миру, к профессии. Поле свободного самоопределения широко. На ранних этапах становления личности этот выбор очень труден.

Возрастает роль и дополнительного профессионального образования в вопросах повышения профессиональной педагогический компетентности по указанному выше направлению у педагогов школ и преподавателей вуза. К сожалению, учителя и преподаватели чаще всего склонны выбирать курсы по преподаваемому предмету, по здоровьесберегающим технологиям в обучении, по информационным коммуникационным технологиям, что отчасти объясняется современными подходами к аттестации педагогов. Однако, введение профессионального стандарта педагога предъявляет новые требования к уровню профессионализма и ответственности за результат своего труда, в том числе — в вопросах воспитания. Чтобы соответствовать этим требованиям, быть конкурентоспособным на рынке труда, современному педагогу важно адаптироваться к изменяющимся условиям, сломать сложившиеся стереотипы, освоить новые знания, новые методики и технологии обучения и воспитания. Система дополнительного профессионального образования нацелена именно на решение подобных задач.

Литература

1. Бугайчук, Т. В., Калачева, Н. А. Готовность педагогов к патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности школьников: результаты исследования [Текст] / Т. В. Бугайчук, Н. А. Калачева // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования. Сборник материалов. — Ярославль, Издательство РИО, 2018. — С.191–195.
2. Коряковцева, О. А., Бугайчук, Т. В. Гражданская идентичность преподавателей вуза и их представление о студенте-гражданине [Текст] // Ярославский педагогический вестник — 2014 — № 3 — Том II (Психолого-педагогические науки). — С.153–159.
3. Коряковцева, О. А., Бугайчук, Т. В. На пути к реализации национальной идеи страны [Текст] // Вестник Костромского государственного университета: научно-методический журнал. — 2016. — № 2. Серия «Педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика». — С. 17–21.
4. Коряковцева, О. А., Бугайчук, Т. В., Калачева, Н. А. Новое в профессиональной компетентности педагога: формирование гражданской идентичности и патриотическое воспитание обучающихся [Текст] / О. А. Коряковцева, Т. В. Бугайчук, Н. А. Калачева // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Костромской государственный университет. — Кострома : изд-во Костромской государственный технологический университет, 2017 — С. 296–301.
5. Поваренков, Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности [Текст] / Ю. П. Поваренков // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. — Ярославль, 2003. — С. 154–163.
6. Коряковцева, О. А., Ходырев, А. М., Бугайчук, Т. В. Формирование ценностно-смысловых основ педагогической профессии в вузе [Текст] // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I. HIGHER EDUCATION, May 25–26. 2018 Rezekne: Rezeknes Academy of Technologies, 2018. p. 57–68.

М. А. Варзанова*

ИНДИВДУАЛИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современная система профессионального образования находится в состоянии постоянной модернизации, успешность реализации которой во многом зависит от того, насколько педагоги готовы к решению проблем и преодолению трудностей, возникающих в данном процессе. В современных условиях меняются требования к профессиональной деятельности педагога: по созданию об-

* **Варзанова Мария Александровна** — заведующий очным отделением ГПОУ ЯО Рыбинский полиграфический колледж, г. Рыбинск

разовательных программ в соответствии с ФГОС, по индивидуализации образовательного процесса, что отражено в профессиональном стандарте педагога.

В то же время многочисленные исследования свидетельствуют о наличии трудностей у педагогов в реализации данного процесса, что приводит к снижению качества образования. В связи с этим необходима специальная подготовка педагогов к инновационной деятельности.

Подготовка педагогов невозможна без учета их профессионального опыта и индивидуальных особенностей. В связи с этим она предполагает реализацию индивидуализации данного процесса.

Индивидуализация — динамический, интериоризированный личностью процесс взаимодействия, который адекватен как индивидуальному образовательному потенциалу обучающегося, так и системе социальных ценностей, требований и целей; способствует позитивному изменению внутреннего мира человека, обеспечивает овладение способами познания мира и себя для самореализации в образовании и жизни [1].

В структуре готовности к инновационной деятельности можно условно выделить пять уровней: начальный уровень, уровень понимания, уровень принятия, уровень реализации и творческий уровень, каждый из которых характеризуется определенным содержанием, выделенных компонентов.

Изучение литературы и опыта подготовки к инновационной деятельности позволили определить перечень организационно-педагогических условий, к которым относятся:

Диагностика подготовленности преподавателей к инновационной деятельности. Результаты диагностики являются основанием для оценки результатов работы по дифференцированному обучению и сопровождению инновационной деятельности.

Мотивационное обеспечение инновационной деятельности преподавателей. Основными критериями мотивационного обеспечения инновационной деятельности преподавателей являются результативный, выражающийся в готовности педагогов к инновационной деятельности, росте у них стремления к саморазвитию и самосовершенствованию, и процессуальный, проявляющийся во внедрение инновационных идей, отражающих современные достижения педагогической науки и практики.

Обучение преподавателей организации инновационной деятельности, включающее их подготовку к преодолению сопротивления инновационной деятельности, которая является неотъемлемой частью подготовки к инновационной деятельности в целом.

Организация совместной инновационной деятельности преподавателей, в процессе которой важно выявлять личный опыт путем обсуждения полученных результатов, возникших в процессе ее осуществления проблем и индивидуальных затруднений и т. д.; осуществлять обмен субъектным опытом инновационной деятельности между преподавателями; стимулировать педагогов к самостоятельному выбору и использованию различных способов преодоления сопротивления и снятия негативных педагогических стереотипов.

Психолого-педагогическое сопровождение инновационной деятельности преподавателей, которое понимается как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих преподавателю сделать самостоятельный профессиональный выбор при решении проблем инновационной деятельности. Большое значение приобретает методическое сопровождение, направленное на углубление знаний в сфере инноватики, формирование умений и навыков внедрения инноваций и преодоления возникающих трудностей.

Процесс подготовки начинается с дифференциации педагогов по стилю реагирования на изменения и реализуется на всех этапах работы. В результате диагностики нами были выделены четыре группы преподавателей: педагоги, понимающие необходимость инновационной деятельности; педагоги, принимающие нововведения; педагоги, готовые реализовывать инновации; педагоги, находящиеся на творческом уровне и готовые принимать активное участие в разработке нововведений.

Подготовка педагогов к инновационной деятельности предполагает несколько этапов. Вначале администрация учебного заведения формулирует общую тему инновационной деятельности для всего педагогического коллектива. После чего намечается примерный план мероприятий, который включают инвариантную и вариативную части, представленные методическими объединениями, мастер-классами, участием в научно-практических конференциях, деятельностью рабочих групп по внедрению инноваций.

Далее необходимо создать условия для формирования устойчивой мотивации к инновационной деятельности и стремления к профессиональному саморазвитию. Выбор путей решения задач по мотивации инновационной деятельности преподавателей необходимо вести на основе выделенных групп с учетом индивидуальных особенностей их мотивационной сферы, что предполагает реализацию инвариантной и вариативной составляющих.

Реализация инвариантной части мотивационного обеспечения предполагает использование таких форм работы, как методические советы и семинары, в которых принимает участие весь педагогический коллектив. Усиление мотивации обеспечивается материальным поощрением на основании годовых итогов инновационной деятельности, что также служит основой для повышения интереса к данной деятельности со стороны педагогов с низким уровнем готовности. Для группы преподавателей с низкой мотивацией рекомендуется тема обсуждения «Достоинства и недостатки инноваций», в ходе обсуждения которой модератор применяет рефлексию, проблематизацию и убеждение.

Группе преподавателей с уровнем принятия инноваций рекомендуется для обсуждения тема «Возможности использования инноваций», направленная на обсуждение выгод, которые дает освоение данной инновации. Модератор применяет такие методы, как дискуссия, убеждение, профессиональная рефлексия. В качестве специфического средства используется специальное упражнение на мотивацию. В ходе опытной работы преподаватели данной группы проанализировали результаты своей деятельности и предложили условия повышения эффективности ОП. Преподавателям, характеризующимся уровнем приня-

тия инноваций, предлагается тема «Методическое обеспечение инновационной деятельности», обсуждение которой позволяет через планирование дальнейшей инновационной деятельности усилить мотивацию к ней.

В результате реализации мотивационного этапа педагогическим коллективом было принято решение об организации специального обучения инновационной деятельности, конкурсе методических разработок по инновационной тематике, и об изменении критериев премирования по результатам окончания года с учетом освоения инноваций. Предоставление возможности педагогам участвовать в принятии управленческих решений и подключение части педагогов к разработке программы освоения инноваций позволяет создать творческую атмосферу в коллективе и повысить заинтересованность большинства педагогов в инновационной деятельности.

Обучение преподавателей инновационной деятельности включает в себя инвариантную и вариативную части и предполагает курсы повышения квалификации для преподавателей, не имеющих педагогического образования, а также предусматривает формирование компетентности в области инновационной деятельности в ходе семинаров и «круглых столов», ознакомления с опытом других педагогов по освоению инноваций, проведения методических советов по проблемам инновационной деятельности на конкретных примерах. В связи с тем, что преподаватели слабо владеют информацией по инновационной проблематике, в ходе реализации опытной работы нами были проведены МО по темам «Индивидуальные образовательные маршруты в работе с одаренными студентами» и «Индивидуальные образовательные маршруты в работе с отстающими студентами», на которых преподаватели первой и второй групп смогли более подробно ознакомиться с возможностями инноваций.

Так как педагоги с уровнем принятия инноваций в большинстве своем отличаются умеренной мотивацией к инновационной деятельности, сочетающейся с недостаточными знаниями, а также наличием педагогических установок и стереотипов, мы считаем, что наиболее результативной для решения исследуемой проблемы будет реализация тренинга «Как преодолеть педагогические стереотипы и барьеры к инновациям». Вариативная часть для педагогов третьей группы включает участие в конференциях с результатами собственных исследований, посещение семинаров в ЯГПУ по проблеме инновационной деятельности.

Обучение завершается организацией совместной инновационной деятельности, предусматривающей участие каждого преподавателя в процессе внедрения инновации и предполагающей организацию методических объединений на различные инновационные темы. Вариативная часть включает организацию рабочих групп, представленных наиболее активными преподавателями, индивидуальное педагогическое проектирование и реализацию проектов по инновационной деятельности. Так, педагогами были сформулированы следующие темы: «Разработка индивидуальных образовательных маршрутов при освоении спецдисциплины», «Информационно-коммуникационное обеспечение деятельности классного руководителя в индивидуальной работе со студентами груп-

пы», «Документационное обеспечение индивидуальных образовательных маршрутов».

Далее преподаватели переходят к самостоятельной инновационной деятельности, требующей осмысления личной ответственности за работу, уровня собственной подготовленности, дальнейших перспектив развития. Вариативная часть подразумевает индивидуальную работу по достижению поставленных целей и основывается на методах самоорганизации. В завершение самостоятельной работы над инновационной тематикой педагоги перешли к самооценке, что обеспечило объективный анализ и рефлексию результатов реализации инновационной деятельности, профессионального развития педагогов.

Реализация обозначенных выше этапов предполагает участие методической службы, администрации и психолога учебного заведения, которые сопровождают инновационную деятельность педагогов, содействуют их саморазвитию и самосовершенствованию педагогов.

Литература

1. Байбородова, Л. В. Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности студентов в период практики по классному руководству [Текст] / Л. В. Байбородова, Л. Н. Артемьева, Л. А. Щелкунова // Ярославский педагогический вестник. — 2015. — № 4 — С. 93–99.

С. А. Волков*

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Во все времена в системе образования всегда присутствовали противоречия, в основном это проявлялось в различных взглядах, подходах на «кого учить и как учить». В современном мире тоже ведётся поиск нового как в теории построения системы образования, так и в практике претворения так называемых «ноу-хау» — инноваций в обучении. В военной педагогике тоже существуют противоречия. Вызваны они, прежде всего, новыми требованиями к уровню обученности будущих офицеров, сложившейся социально-экономической ситуацией в стране и существующей системой образовательного процесса. На сегодняшний момент её можно выразить триадой: «Лекция — семинар, контрольная, собеседование — зачёт или экзамен. Иными словами, курсантам сначала предлагается какая-либо теория, потом приводятся её объяснения и доказательства, затем идёт опрос на запоминание. В данной триаде отсутствует самостоятельный поиск истины обучающимся. К сожалению, в высшей военной школе сегодня существует и превалирует авторитарная система, где основу составляет односторонняя субъект — объектная связь. Она

* **Волков Сергей Анатольевич** — заведующий учебным кабинетом педагогики и психологии Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны

нивелирует творчество курсанта, содействует формированию конформизма, оставляет его деятельность в тени. В то же время практика последних лет выдвигает цель сформировать творческую, самостоятельную личность, способную креативно мыслить. Объём изучаемого материала по гуманитарным предметам всё увеличивается, становится невозможно в течении учебных занятий довести его до курсанта в полном объёме, объяснить и обсудить. Создалась ситуация, когда необходимо активизировать учебно-воспитательный процесс, искать более рациональные методы обучения, оптимизировать педагогические условия для формирования «думающего», сознательного военнослужащего. По мнению Н. В. Шумаковой, «... основой образования должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности. [3, с. 787–788]. Выдвигаемые требования к уровню обученности военнослужащего базируются на формировании у него способности к самостоятельной работе. Реализации данных требований способствуют современные педагогические технологии.

Известно довольно большое количество классификаций педагогических технологий.

Г. К. Селевко в своём труде «Энциклопедия образовательных технологий» приводит около 500 технологий и разделяет их по 9 категориям [2].

Педагогические технологии на основе:

а) гуманно-личностной ориентации педагогического процесса;

б) активизации и интенсификации деятельности учащихся (активные методы обучения);

в) эффективности управления и организации учебного процесса;

г) дидактического усовершенствования и реконструирования материала;

д) частно-предметные технологии;

е) альтернативные технологии;

ж) природосообразные технологии;

з) технологии развивающего обучения;

и) технология авторской школы.

Среди них выделим те, которые используются в Ярославском высшем военном училище противовоздушной обороны и рассмотрим проблемы их широкого применения.

1. Гуманно-личностной ориентации или технология личностно-ориентированного обучения. Её можно назвать как педагогика сотрудничества. Процесс обучения ориентирован на формирование личности военнослужащего с учётом особенностей субъекта учения. Уделяется внимание на развитие личностного взгяда на мир, деятельность. Учитываются индивидуальные особенности, способности к усвоению материала, мотивация, стиль мышления, память, узнаётся направленность личности, темперамент. Исходя из особеностей личности строится процесс обучения.

Данная технология широко не используется в военном вузе. Основные причины связаны с достаточно большой численностью учащихся в группах. Используется в основном на интуитивном уровне преподавателя. Там, где группы малочисленные, технология личностно-ориентированного обучения больше применима. В целях качественного применения данной технологии

необходима тесная связь с командованием данной группы, знание психологических качеств курсанта.

2. Технология перспективно-опережающего обучения

В целях уменьшения трудности некоторых вопросов программы, надо опережать их введение в учебный процес, то есть давать опережающие задания. Однако, несмотря на всю свою привлекательность, данная технология не получила широкого распространения в военных учебных заведениях. Далеко не все преподаватели применяют в своей практике опережающие задания в форме подготовки докладов, рефератов, сообщений, индивидуальных заданий и используют их только для группы наиболее подготовленных обучаемых.

3. Технология активизации и интенсификации деятельности учащихся. В неё включается технология проблемного обучения.

Сегодня в образовательном процессе можно выделить 4 уровня проблемности в обучении:

1 уровень — субъект процесса сам создает проблемную ситуацию и сам ее разрешает, а объект это уясняет;

2 уровень — субъект создает проблемную ситуацию и в паре с обучаемыми разрешает ее;

3 уровень — субъект создает проблемную ситуацию, а объекты осознают создавшее её противоречие и самостоятельно его устраняют;

4 уровень — объекты самостоятельно, на основе ранее собранного субъектом учебного материала, находят противоречия и устраняют их.

В ходе проблемного обучения учащиеся не только овладевают новыми знаниями, но и обретают навыки творческой деятельности.

На сегодняшний момент в военном вузе на семинарах используется в основном 1 и 2 уровни проблемности. Связано это как с нежеланием преподавательского состава отходить от классической формы проведения занятий, так и с необходимостью владеть педагогическим мастерством в совершенстве. У курсантов на разрешение проблемных ситуаций уходит больше времени, чем в ходе обычных занятий по классической схеме, что вызывает затруднение.

В целях выхода на 3 и 4 уровни необходимо чаще создавать на занятиях проблемные ситуации и давать задания на поиск и устранение противоречий.

К активным методам обучения относится и проведение лекций с заранее запланированными ошибками, лекция вдвоём, лекция-визуализация и другие [1, С. 450–452]. В Ярославском высшем военном училище применяется лекция с участием второго преподавателя. Курсанты с интересом относятся к такому типу проведения лекции. Разный стиль изложения, другой тембр, интонация заставляют курсанта более активно воспринимать материал.

Нашёл применение в училище и метод многобалльной оценки учащихся. На занятиях более дифференцировано оценивались курсанты, что придало форме проведения соревновательный характер.

4. Информационная технология.

Для её применения необходимы специальные технологические условия, программные средства. Вариаций названий этой технологии много: компьютерная, информационно-коммуникационная.

Средством в ней выступает техника и программное обеспечение.

Информационные технологии прочно вошли в образовательный процесс высшей военной школы. Без использования компьютерной техники сегодня нельзя обеспечить качественную профессиональную подготовку будущих офицеров.

В Ярославском военном вузе используются вышеназванная техника и программное обеспечение. Так, на занятиях по дисциплине Правоведение широко применяется система «Консультант Плюс», офицеры тестируются созданной преподавателями кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин программой по знанию правовых документов. Практически все лекции проводятся с использованием презентаций, выполненных в программе PowerPoint. Однако, существует очень много препятствий для полноценного использования компьютерной техники сети Интернет в учебном процессе. Это связано как с объективными причинами, так и с субъективными. К объктивным можно отнести то, что военная образовательная среда является закрытой системой со своими организационно-распорядительными правоприменительными актами. Они обеспечивают защиту служебной информации. Курсанты ограничены в использовании сети Интернет. К субъективным проблемам внедрения информационных технологий можно отнести привычку многих преподавателей вести занятия по традиционной технологии, многократно отработанной и проверенной годами.

Таким образом, в целях повышения качества учебно-воспитательного процесса в военном вузе необходимо устранять проблемы с внедрением инновационных технологий.

Литература

1. Мамадалиев, К. Р. Инновационные технологии в обучении [Текст] // Молодой ученый. — 2012. — № 11. — С. 450–452.

2. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. — Т. 1. [Текст] — М. : Народное образование, 2005. — 556 с.

3. Шумакова Н. В. Инновационные технологии в системе профессиональной подготовки студентов [Текст] // Молодой ученый. — 2013. — № 5. — С. 787–789.

С. П. Волохов*

ТРАЕКТОРИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕХАНИЗМА ЦЕЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ

В настоящее время подготовка профессиональных кадров на целевой основе является важным направлением государственной политики по обеспече-

* **Волохов Сергей Павлович** — кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Алтайского государственного педагогического университета

нию развития национальной системы образования. Механизм целевого обучения был определен статьей 56 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», согласно которой право на обучение на условиях целевого приема имеют граждане, заключившие договор о целевом обучении с органом или организацией и принятые на целевые места по конкурсу, проводимому в рамках квоты целевого приема в соответствии с Порядком приема в вузы. Практика реализации данной модели оказалась во многом несовершенной, о чем, в частности, заявил Д. А. Медведев на селекторном совещании Правительства России с участием глав регионов и ректоров вузов 16 октября 2016 г. Отмечалось несовершенство набора абитуриентов на целевое обучение, фактическое отсутствие мер социальной поддержки студентов-целевиков со стороны заказчика, слабость механизмов гарантированного трудоустройства выпускников целевого обучения.

В 2016–2017 гг. Правительством России перед вузами была поставлена задача разработки и апробации новых моделей целевой подготовки специалистов. По педагогическому образованию – это модель целевого обучения Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, которая прошла апробацию сразу в 4 регионах страны – Нижегородской, Ульяновской, Свердловской областях и Алтайском крае. Апробация новых подходов целевого обучения педагогов в Алтайском крае проходила во взаимодействии Алтайского государственного педагогического университета (далее — АлтГПУ, университет) с муниципальными общеобразовательными организациями и органами управления образованием в регионе. В частности, были отработаны такие механизмы, как перенос акцента с целевого набора на целевое обучение (заключение договора не с абитуриентами, а мотивированными на педагогическую профессию студентами 2, 3-го годов обучения, организация индивидуальных образовательных траекторий с участием заказчика, заключение трехстороннего договора между студентом, заказчиком и университетом; постдипломное сопровождение педагогов и др.

Примечательно, что при доработке федерального закона о целевом обучения (ФЗ №337 от 3 августа 2018 г.) были внесены изменения в части снятия понятия «целевого приема» и перехода подготовки в плоскости «целевого обучения», возможного перевода договорных обязательств в систему трехсторонних отношений, усиления мер социального сопровождения и гарантий трудоустройства. В ближайшее время ожидается утвержденные соответствующим постановлением Правительства России Положения о целевом обучении и новых типовых договоров о целевом обучении.

Алтайский государственный педагогический университет с 2014 г. осуществляет целевое обучение педагогов и в этом вопросе имеет определенные достижения:

- «целевой» контингент в вузе на сегодняшний день — это около 1000 студентов, что от общей «бюджетной» категории студентов в 4500 чел. составляет около 22 %;
- выстроена система взаимодействия с заказчиком целевого обучения по вопросам успеваемости, прохождения практики, в том числе длительной пе-

дагогической практики по временному замещению педагогических вакансий, выполнению исследовательской работы в соответствии с потребностью образовательной системы муниципалитета, а также трудоустройства выпускников целевого обучения.

В настоящее время действие механизмов целевого обучения нами рассматривается в контексте организации траекторий непрерывного педагогического образования. Прорабатывается несколько направлений.

1. Непрерывность от общего к профессиональному образованию. На базе нескольких школ г. Барнаула, а также Павловского и Калманского районов Алтайского края созданы педагогические классы. Работа с учениками предполагает их включение в профориентационные, научно-образовательные программы довузовской подготовки АлтГПУ. Включенность в данные программы позволит ученикам — будущим абитуриентам иметь приоритет в оформлении заявки на получение квоты на целевое обучение. Также нами прорабатывается перспектива перевода студентов – выпускников педагогических классов на индивидуальные учебные планы в ускоренные сроки обучения на основании наличия элементов сформированности компетенций психолого-педагогической направленности. ФГОС ВО 3++ педагогической группы направлений и специальностей предполагает возможным реализацию в учебный год части основной образовательной программы до 80 з.е.

2. Непрерывность от среднего профессионального к высшему профессиональному образованию. Планируется заключение соглашений о сотрудничестве с педагогическими колледжами Алтайского края. В первую очередь, действие соглашений будет направлено на сопряжение учебных планов от уровня СПО к уровню ВО и сокращение срока обучения по программам высшего педагогического образования до 3-х лет обучения в случае 2-х профильного бакалавриата (нормативный срок обучения — 5 лет). Включение механизма целевого обучения в данной траектории возможно как на пути определения срока обучения, предметного профиля, так и источника финансирования. Правовое оформление данной траектории возможно через включение соответствующей позиции в самом договоре или дополнительном соглашении к нему.

3. Непрерывность в обеспечении полипредметности. Как известно, территория Алтайского края составляет 170 тыс. км², на которой проживает 2,4 млн.чел. Значительная часть территорий – это сельские районы. Этим определяется специфика структуры системы общего образования. В Алтайском крае она представлена 1100 образовательными организациями, из которых более 900 расположены в сельских районах, а из них около 700 имеют статус малокомплектных школ. В связи с этим школе Алтайского края необходим учитель-полипредметник. Он закрывает в школе 2 и более предметов и, тем самым, обеспечивает себе полноценную нагрузку.

Наращивание предметности мы видим в выборе обучающимся:

- направленности магистерской программы, отличной от профиля(ей) предшествующей программы бакалавриата. Например: программа бакалавриата «Русский язык и литература», магистратуры «Историческое образование;

- профиля(ей) бакалаврской программы, отличной от предметной специальности программы среднего профессионального образования. Например: программа СПО «Начальное образование» и программа ВО «Математика и Информатика»;

- программы дополнительного профессионального образования (программа переподготовки), осваиваемой параллельно с программой высшего образования и предметно дополняющей ее. Например: программа ВО «Начальное образование и Информатика» и программа ДПО «Технология». Возможность использования механизма целевого обучения в обеспечении данной траектории заключается в определении профессиональной реализации выпускника (фактической или перспективной), исходя из кадровых потребностей конкретных образовательных организаций. Правовое оформление данной траектории возможности через внесение изменений в договор путем заключения дополнительного соглашения.

4. Непрерывность в получении высшего и дополнительного образования. АлтГПУ принимает участие в ежегодном конкурсе на предоставление Государственного контракта Правительства Алтайского края на реализацию программ дополнительного профессионального образования. Второй год востребованными в плановом повышении профессиональной квалификации учителей являются программы «Работа с учащимися с ОВЗ»; «Работа с одаренными детьми» и др. Востребованность данных направлений повышения квалификации и стабильность самой процедуры могут стать гарантией для включения соответствующих позиций в 3-х сторонний целевой договор, предусматривающий, наряду с профессиональной подготовкой, повышение квалификации будущих учителей.

Таким образом, механизм целевого обучения нами рассматривается не только как гарантия трудоустройства выпускников педагогического университета в системе образования Алтайского края, но и как инструмент повышения качества подготовки через целенаправленное выстраивание траекторий непрерывного педагогического образования.

Л. Н. Волошина, В. В. Демичева,
*К. К. Стебунова, Т. В. Яковлева**

ЭТАПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНО УСТАНАВЛИВАЕМЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последнее десятилетие проблема разработки СУОС ведущими отечественными вузами активно обсуждается академической общественностью на форумах, симпозиумах, конференциях, страницах профессиональных журналов. Это свидетельствует о том, что федеральные и национальные исследовательские университеты успешно реализуют свое право на самостоятельную разработку и установление образовательных стандартов, предоставленное Федеральным законом №273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» [12, с. 21], они стремятся обеспечить гибкость и эффективность образовательной стратегии вуза по подготовке кадров.

Изучение проблем проектирования СУОС в национальных исследовательских университетах и университетах классического типа показывает, что активно ведется разработка и внедрение их на уровне магистратуры, при этом предпочтение отдается естественнонаучному, экономическому и политехническому направлениям.

Основные векторы изменения педагогического образования и маркеры основных профессиональных образовательных программ высшего образования (ОПОП ВО) по УГСН «Образование и педагогические науки» были разработаны в процессе реализации комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации [2, 3]. На наш взгляд, широкий доступ вузов РФ к результатам реализации проекта, институализация новых подходов в разработке компетентностной модели выпускника педагогического вуза оказали существенное влияние на процессы разработки СУОС.

Однако, мы полагаем, что проблемы подготовки и внедрения СУОС по направлению «Педагогическое образование» недостаточно еще отражены в научных публикациях, на сайтах вузов.

---

* **Волошина Людмила Николаевна** — доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»;
Демичева Вера Владимировна — кандидат филологических наук, доцент факультета дошкольного, начального и специального образования ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»;
Стебунова Кира Константиновна — кандидат филологических наук, доцент кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»;
Яковлева Татьяна Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет».

В анализируемых научных публикациях обосновываются концепции и опыт разработки СУОС высшего образования в России, раскрываются смыслы проектирования СУОС для конкретных вузов. Определены основные векторы проектирования СУОС, а именно:

- значимость СУОС в целях повышения конкурентоспособности образовательных программ;
- необходимость максимального учета запросов работодателей, то есть адаптации образовательной политики вуза к требованиям рынка труда;
- расширение возможностей интеграции науки и практики;
- активизация инновационной составляющей в содержании и технологиях профессиональной подготовки. [4,5,6.]

Наша цель – представить алгоритм разработки СУОС магистратуры и бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» в соответствии с ФГОС ВО 3++ [7,8.].

В исследовании были использованы следующие **методы:** теоретические (анализ, обобщение, моделирование) и эмпирические: опросные методы (анкетирование, интервьюирование).

Результаты исследования и их обсуждение

Отметим при этом, что самостоятельно устанавливаемые стандарты — новое для нашего вуза явление. К разработке стандартов по направлению «Педагогическое образование» Белгородский госуниверситет приступил в 2017 году, в 2019 году завершена подготовка СУОС по обновленному стандарту.

В региональном образовательном пространстве Педагогический институт НИУ «БелГУ» рассматривается как платформа для обеспечения квалифицированными педагогическими кадрами образовательных организаций разного уровня: дошкольных учреждений, учреждений основного общего и дополнительного образования. Одним из главных направлений его Программы развития является создание регионального научно-образовательного кластера, обеспечивающего интеграцию педагогической науки и практики.

Мы полагаем, что внедрение алгоритма разработки СУОС по направлению «Педагогическое образование», во-первых, поможет избавиться от общего характера формулировок компетенций в ФГОС ВО, не отражающих квалификационные требования профессионального стандарта «Педагог». Во-вторых, позволит более корректно представить компетентностную модель выпускников, учесть современные тенденции развития системы образования в регионе. В-третьих, отразить особенности научной и социокультурной среды, приоритетные направления вуза, создать оптимальные условия для интеграции педагогической науки и практики. Все это в целом положительно скажется на решении кардинальной государственной задачи — повышении качества образования на всех уровнях: от дошкольного до профессионального.

Изучение и анализ научных публикаций по заданной проблеме и собственного опыта разработки СУОС позволили определить алгоритм действий разработки СУОС по направлению «Педагогическое образование», обеспечивающий координацию и кооперацию деятельности вуза и региональной системы образования. Он представлен четырьмя этапами.

Цель аналитико-диагностического этапа — установить соответствия между требованиями к профессиональной деятельности, заявленными в профессиональном стандарте «Педагог» и стандарте ФГОС ВО (3++) по направлению «Педагогическое образование», и ожиданиями работодателей. Согласно результатам анкетирования, 112 руководителей образовательных учреждений в 2018 году, качеством подготовки начинающих педагогов в основном удовлетворены 71,3% руководителей, полностью удовлетворены 10,7%, частично — 17%. Озабоченность респондентов вызывают готовность выпускников: 1) ставить различные виды учебных задач и организовывать их решение в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития детей младшего возраста; 2) проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося; 3) учитывать особенности региональных условий, в которых реализуется используемая ООП НОО.

Фундаментальным условием профессиональной и личностной самореализации педагогов в профессиональной деятельности является его готовность к выполнению трудовых функций [9, 10, 11, 12.]. Выпускникам была предложена анкета, разработанная с учетом требований к результатам подготовки выпускника вуза и профессионального стандарта. Молодым педагогам необходимо было оценить свою готовность к решению профессиональных задач. В анкетировании приняли участие 123 выпускника вуза, среди которых на момент опроса 41,5% имели педагогический опыт работы до года, 7,3% — от 1 до 3 лет, 51,2% — не имели опыта работы.

Выпускники отметили высокую степень готовности к решению следующих профессиональных задач: соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, требования профессиональной этики (полностью готовы 78%, в основном готовы 17,1%, по 2,4% — частично готовы и не готовы), готовность формировать у младших школьников социальную позицию обучающихся (полностью готовы 68,3%, в основном готовы 29,3%, не готовы 2,4%) и готовность организовывать образовательный процесс на основе знания ФГОС ВО и содержания примерных ОПОП (полностью готовы 56,1%, в основном готовы 31,7%, частично готовы 9,8%, не готовы 2,4%). Выпускники отметили, что им сложно учитывать особенности региональных условий, в которых реализуется используемая ООП НОО (полностью готовы 41,5%, 36,6% в основном готовы, 19,5% частично готовы, 2,4% не готовы), а также ставить различные виды учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых задач и организовывать их решение в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития учащихся (полностью готовы 41,5%, в основном готовы 53,7%, частично готовы 2,4%, не готовы 2,4%). Это подтверждает результаты наших предыдущих исследований о проблемах сформированности диагностической компетентности выпускников [28].

Опросы показали, что и выпускники, и работодатели выделили одни и те же проблемные зоны подготовки.

Острая потребность в педагогах, способных к самостоятельной инновационной профессиональной деятельности, к решению задач инклюзивного образования, внедрению эффективных образовательных технологий, созданию

развивающей образовательной среды побуждает нас искать способ удовлетворения запросов работодателей.

Вектором развития педагогического образования стала подготовка будущих педагогов к решению профессиональных задач инклюзивного образования, проектированию индивидуальных образовательных программ и маршрутов, внедрению современных образовательных технологий.

Анализ результатов анкетирования выпускников, опросов руководителей образовательных учреждений, сопоставление требований ФГОС ВО и профессионального стандарта «Педагог», логическое исследование существующих проблем позволило нам на новом, качественном уровне внести изменения, дополнения в ФГОС ВО. Были устранены существующие несоответствия с профессиональным стандартом, запросами работодателей, учтены проблемы готовности выпускников к решению профессиональных задач. Таким образом, на втором этапе разработки СУОС, моделирующем, была откорректирована компетентностная модель выпускника, внесены изменения в содержание образования (учебные планы и программы), ориентированные на обеспечение полноты подготовки будущего педагога к выполнению обобщенных трудовых функций.

Третий этап, рефлексивный, позволил выполнить требования к СУОС и ОПОП ВО системы менеджмента качества образования.

Разработанный самостоятельно устанавливаемый стандарт стал предметом обсуждения и экспертизы на выпускающих кафедрах, заседаниях рабочей группы, совещаниях с руководителями образовательных учреждений, заседаниях Ученого совета Педагогического института, научно-методического совета и Ученого совета НИУ «БелГУ». В процесс обсуждения были внесены коррективы в процессуально-деятельностный компонент профессиональной подготовки. Определен оптимальный выбор форм, средств, методов и технологий реализации СУОС, организации педагогических практик, отражающих новые тенденции развития образования в России. Экспертиза СУОС осуществлялась специалистами регионального департамента образования и муниципальных управлений образования, председателями государственных экзаменационных комиссий, руководителями и педагогами образовательных организаций, ведущими учеными. В экспертных заключениях отмечено, что СУОС по направлению «Педагогическое образование», обеспечивает требование государственного стандарта ФГОС ВО (3++), с другой стороны, ориентирован на требования региональной системы образования.

Широкое обсуждение СУОС на разных уровнях на рефлексивном этапе способствует развитию регионального образовательного пространства, обеспечивает общие подходы к оценке качества профессиональной подготовки педагога и оценке качества его профессиональной деятельности.

Заключение

Исследования, проведенные на диагностическом этапе разработки СУОС, позволяют дать научное обоснование компетентностной модели выпускника. Изучение потребностей работодателей, готовности выпускников к решению профессиональных задач, сопоставление требований ФГОС ВО и профессионального стандарта «Педагог» к качеству профессиональной подготовки дают

возможность определить актуальные проблемы практико-ориентированной подготовки и пути их преодоления и приступить к моделирующему этапу создания СУОС.

Весьма многозначен в проектировании СУОС рефлексивный этап. Высокая профессиональная ответственность за качество подготовки будущего педагога предполагает принятие СУОС с учетом осознания результатов диагностического этапа, обсуждения и своевременного разрешения существующих проблем, интеграции педагогической науки и практики.

Литература

1. Марголис, А. А., Сафронова, М. А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014–2017 гг.) [Текст] // Психолого-педагогическая наука и образование. — 2018. — Т.23 — №1. — С. 5–24.

2. Гогоберидзе, А. Г., Головина И. В. Модернизация процесса подготовки педагогов дошкольного образования : маркеры новых основных профессиональных образовательных программ [Текст] // Психолого-педагогическая наука и образование. —2018 — Т. 23 — №1. — С. 38–45.

3. Гитман, М. Б. Образовательные стандарты ПНИПУ: концепция разработки и опыт проектирования [Текст] // Высшее образование в России. — 2014. — №3. — С. 108–117.

4. Гугина, Е. В., Кузенков, О. А. Образовательные стандарты Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2014. — №3-4. — С. 39–44.

5. Данилов, А. Н. Практика разработки и применения самостоятельно устанавливаемых стандартов и программ высшего образования [Текст] // Высшее образование в России. — 2014. — №6. — С. 5–15.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. — [Электронный ресурс] — Режим доступа : URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 20.12.2018).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 — Педагогическое образование. — [Электронный ресурс] — Режим доступа : URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf (дата обращения: 20.12.2018).

8. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании. Воспитатель, учитель — [Электронный ресурс] — Режим доступа : https://минобрнауки.рф/ (дата обращения: 21.12.2018).

9. Саранцев, Г. И. Исследование структуры профессиональной подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» [Текст] // Интеграция образования. — 2015. — №4. — С. 16–23.

10. Демичева, В. В., Еременко, О. И., Яковлева, Т. В. Особенности подготовки бакалавра направления подготовки «Педагогическое образование» в условиях реализации ФГОС [Текст] // Современное образование: актуальные вопросы. Достижения и инновации. – М.: Наука и просвещение., 2017. — С. 121–124.

11. Волошина, Л. Н., Воробьева, Г. Е., Лащенко, Н. Д. Формирование диагностической компетентности будущего воспитателя в условиях профессиональной подготовки — [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — 2017. — №2. — Режим доступа : URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26366 (дата обращения: 19.12.2018).

12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. — М. : Изд-во Норматика, 2016. — С. 21.

И. Н. Грушецкая*

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ[11]

В настоящее время проблемы одаренных детей и особенности работы с ними обращают на себя внимание как педагогов-практиков, так и ученых. По мнению обывателей, одаренные дети — это категория, у которой не может быть никаких затруднений. Однако далеко не всегда ребенок, обладающий повышенными способностями в той или иной области, может в полной мере реализовать свои задатки, полноценно решить возрастные задачи развития, самореализоваться. Перечисленные проблемы говорят о необходимости особого внимания к организации работы с данной категорией детей. При этом педагогическая деятельность должна быть сориентирована не только на развитие способностей, но и на поддержку ребенка в решении возрастных задач социализации, в решении задач социального развития.

Одной из проблем в качественной организации работы с данной категорией детей в современных образовательных организациях является неготовность педагогов к работе с ними.

Нами было проведено исследование в Галичском педагогическом колледже Костромской области и Ярославском педагогическом колледже с целью выявления у студентов — будущих педагогов отношения к проблеме работы с одаренными детьми и их подготовленности к данному направлению деятельности.

---

* **Грушецкая Ирина Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет».
Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00867.

Сбор эмпирических данных осуществлялся методом анкетирования обучающихся ОГБПОУ «Галичский педагогический колледж Костромской области» (n=39) и ГПОАУ ЯО «Ярославский педагогический колледж» (n=100). Опрос проводился в 2018 г.

Если сравнить данные опросов обучающихся Ярославского и Галичского педагогических колледжей, то можно увидеть следующее:

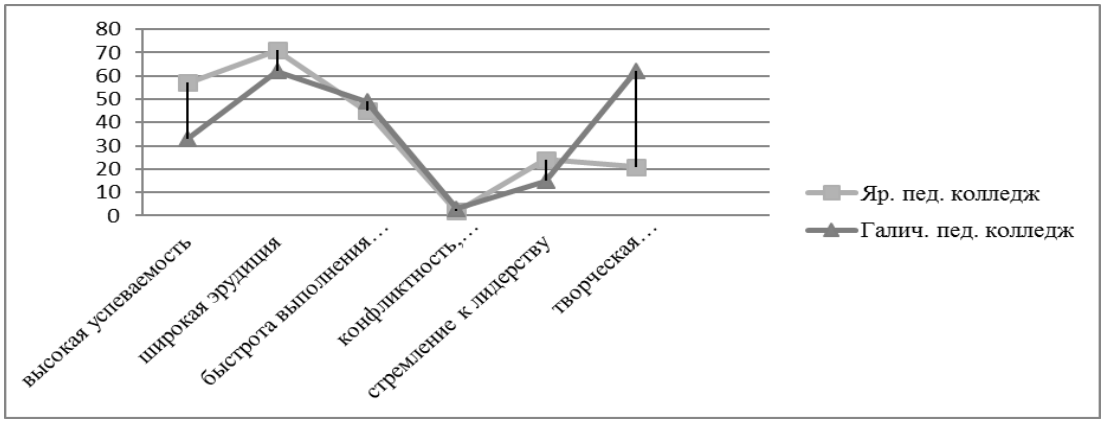


Рис. 1. Качества, отличающие одаренных детей, по мнению обучающихся

По мнению будущих педагогов-обучающихся г. Ярославля и г. Галича (Костромской область) одаренных детей отличает быстрота выполнения учебных заданий (от 40% до 49% отвечающих респондентов); широкая эрудиция (от 60 до 71% респондентов), низкий уровень, или отсутствие конфликтности и самонадеянности.

Для обучающихся педагогического колледжа г. Ярославля самыми значимыми являются широкая эрудиция (71%) и высокая успеваемость (57%). В то же время, для обучающихся Галичского педагогического колледжа отличительными качествами одаренных стали широкая эрудиция и творческая самореализация (по 62% ответов респондентов соответственно).

Таким образом, не все обучающиеся педагогических колледжей осознают такие личностные особенности одаренных как стремление к лидерству, и конфликтность с окружающими людьми (родителями, педагогами, сверстниками).

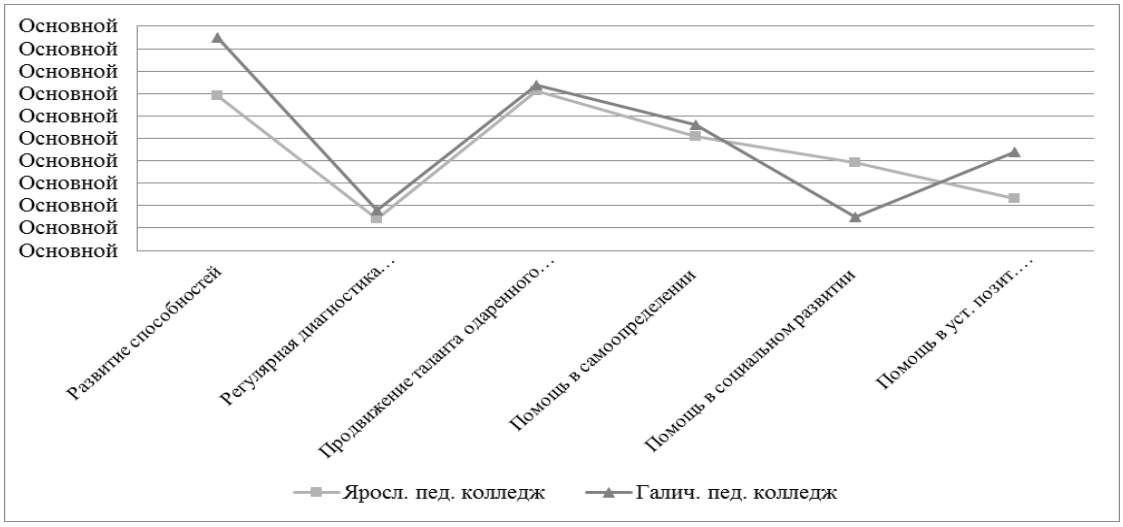


Рис. 2. Приоритетные направления работы с одаренными детьми

В качестве наиболее значимых направлений работы с одаренными, студенты Ярославского колледжа выделяют продвижение таланта одаренного (71%), развитие способностей (69%), помощь в самоопределении (51%).

Важными направлениями работы с одаренными, студенты Галичского педагогического колледжа считают развитие способностей (95%), продвижение таланта одаренного ребенка (74%), помощь в самоопределении (56%).

В тоже время, менее значимыми для студентов Ярославского педагогического колледжа остаются регулярная диагностика способностей (14%) и помощь в установке позитивных взаимоотношений (23%). Обучающиеся Галичского педагогического колледжа в меньшей степени отдают значимость помощи в социальном развитии одаренных (15%) регулярной диагностике (18%).

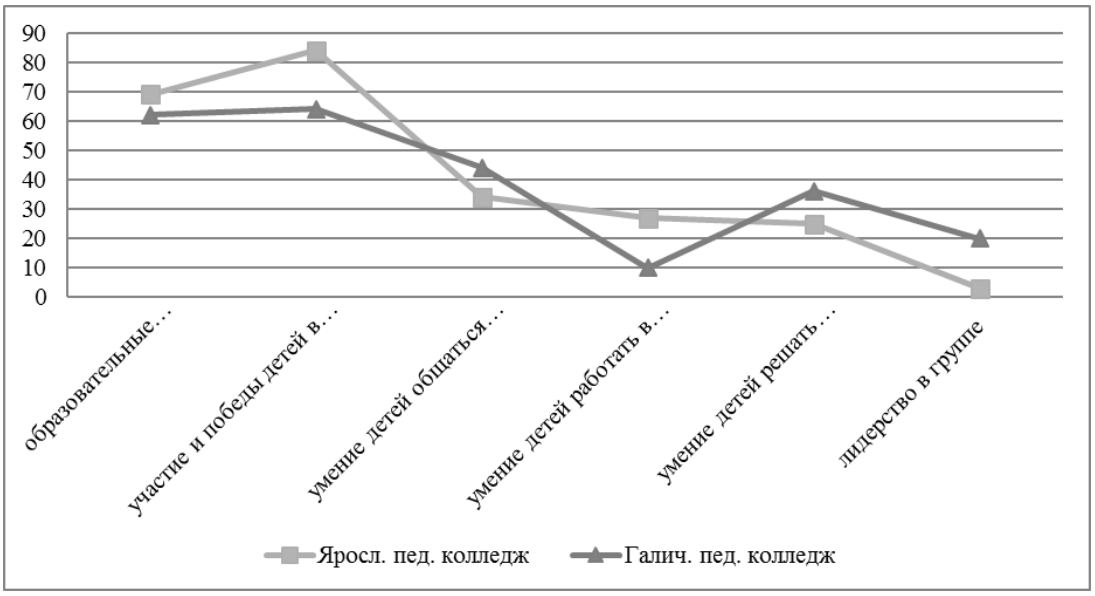


Рис. 3. Результаты психолого-педагогической работы с одаренными детьми, по мнению студентов (сопоставление данных)

Так в тройке приоритетных направлений работы для будущих педагогов являются — участие и победы детей в конкурсах (84% и 64% соответственно), образовательные результаты детей (62 и 69%), умение детей общаться друг с другом (34% и 44%).

Тем самым видно, что ответы обучающихся в педагогических колледжах Ярославля и Галича (Костромская область) очень схожи, хотя не в полной мере свидетельствуют о эффективности плодотворной педагогической работы с одаренными детьми.

Таким образом, подготовка педагогов в педагогических колледжах должна включать в себя дисциплины, в рамках которых обеспечивается подготовка к работе с одаренными детьми, как особой категорией. Где обучающиеся не только знакомятся с индивидуальными и возрастными особенностями одаренных детей, но и их трудностями социального развития, спецификой работы с ними на разных возрастных этапах в образовательных организациях различного типа, когда будущие педагоги опробуют наиболее эффективные формы поддержки преодоления трудностей социального развития одаренных, формированию конструктивных взаимоотношений одаренных с их ближайшим окружением.

Литература

1. Бордовская, Н. В. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды [Электронный ресурс] // Человек и образование. — 2013. — № 2 (35). — С. 4–11. — URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=20192475.

2. Грушецкая, И. Н., Захарова, Ж. А., Щербинина, О. С. Особенности социально-педагогической работы с одаренными детьми в образовательных организациях различного типа [Текст] // Вестник КГУ — 2018 — №4. — С.35–40.

3. Курасов, Н. В. Изучение понятия одаренности в рамках психолого-педагогического знания [Текст] // Интеграция образования. — 2015. — Т. 19. — № 3. —С. 52−58.

В. Н. Гурьянчик, Т. В. Макеева*

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЖИЗНЕННАЯ ЦЕННОСТЬ МОЛОДЕЖИ

Образованию как одному из важнейших социальных институтов общества во все времена принадлежало ведущее место в человеческой жизни. Изменение в сфере материального производства, появление новых профессий и отмирание старых способствуют внедрению системы непрерывного образования. Парадигма непрерывного образования, то есть «процесс личностного и профессионального становления человека в течение всей жизни, обеспечивающий соответствие его опыта запросам меняющегося производства и социальных отношений» [4, с. 8] занимает в современном обществе центральное место. Именно в рамках образования через всю жизнь происходит накопление знаний, их практическое применение в профессиональной деятельности, адаптация человека к изменяющимся общественным условиям. Прежде всего, это относится к молодому поколению, которое только вырабатывает свою социально-профессиональную стратегию поведения в обществе, поколению, которое в отличие от своих родителей будет более мобильным в общественной жизни. Образование через всю жизнь — это не только деятельность государства по управлению этой сферой, но, прежде всего, стремление самого человека реализовать свои творческие и интеллектуальные потенции, самосовершенствование и саморазвитие. В этой связи речь идет о самообразовании. Как считает Л. Г. Сидоров «самообразование — это инициативное осознанное совершенствование личности посредством получения нового знания и его практического использования» [3, с. 262].

* **Гурьянчик Виталий Николаевич** — кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны»;

Макеева Татьяна Витальевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского».

Сама идея непрерывного образования не является чем-то новым. Еще в советское время в целях повышения уровня образованности населения, увеличения количества специалистов и квалифицированных работников была создана определенная система образования взрослых посредством школ рабочей молодежи, рабфаков и пр. Однако эта система решала, прежде всего, политические и экономические задачи — всеобщая грамотность населения и обеспечение экономики необходимыми квалифицированными кадрами. Современная идея непрерывного образования исходит из Европы, где и были сформулированы основные принципы такого подхода к духовному воспроизводству: «непрерывность, общедоступность, преемственность, многообразие образовательных учреждений, приоритетность общечеловеческих ценностей, гуманистический и светский характер, единство культурного и образовательного пространства» [1, с. 113].

В целях изучения отношения молодежи к непрерывному образованию нами был проведен опрос обучающихся вузов г. Ярославля, в котором приняло участие около 500 человек: студенты Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского (далее— ЯГПУ), Ярославского государственного технического университета (далее — ЯГТУ), Ярославского государственного медицинского университета (далее — ЯГМУ), Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны (далее — ЯВВУ ПВО), обучающихся на 1–5 курсах.

В настоящее время получены первые результаты, которые позволяют продемонстрировать и сравнить отношение военной и гражданской обучающейся молодежи к непрерывному образованию. В качестве примера проанализированы результаты ответов студентов ЯГПУ, ЯГМУ и курсантов ЯВВУ ПВО. Для обеспечения возможности сравнительного анализа все полученные данные представлены в процентном соотношении от общего количества опрошенных соответствующего пола.

Прежде чем рассматривать отношение молодежи к непрерывному образованию, необходимо было узнать об их готовности продолжать профессиональную деятельность после окончания вуза. В этой связи обучающимся был задан вопрос: «Собираетесь ли Вы продолжить службу (работу по специальности) после окончания вуза?». Ответы распределились следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Готовность обучающейся молодежи продолжить профессиональную деятельность после окончания вуза

№	Варианты ответов	Всего, %		
		ЯВВУ ПВО	ЯГМУ	ЯГПУ
1	Да, до достижения предельного возраста пребывания на военной службе (до достижения пенсионного возраста)	70,5	25	8
2	Да, только из-за возможности приобрести жильё (иметь доступ к материальным благам)	3	-	15
3	Да, только 5 лет	6,75	-	-
4	Нет	0,25	-	-
5	Как получится	11,75	65	62
6	Затрудняюсь ответить	7,75	10	15
Итого		100	100	100

Как показывают результаты ответов, две трети курсантов готовы служить в Вооруженных силах до достижения предельного возраста пребывания на военной службе. Еще 3% опрошенных продолжат службу только ради улучшения жилищных условий, а 6,75% — только последующие 5 лет, с целью избежать возмещение государству затрат на предоставленные образовательные услуги. При этом только один юноша из опрошенных высказал желание завершить военную карьеру после окончания училища. В тоже время достаточно высока доля (19,5%) тех, кто еще не определился с дальнейшим выбором, либо уповает на случай, конкретную военно-служебную ситуацию, в которой окажется молодой офицер и которая продиктует его дальнейший выбор.

Студенты вузов напротив в большинстве своем (75% и 77%) не определились с будущим выбором своей профессиональной деятельности. Причем студенты обоих вузов указали, что все будет зависеть от конкретной служебной ситуации, то есть случайности, стечения обстоятельств. Таким образом, свыше 2/3 студентов и медицинского, и педагогического вуза не определились в дальнейшей трудовой деятельности, а полученное образование, возможно, рассматривается ими как необходимый атрибут современной жизни, дающий дорогу к определенному социальному статусу.

Кроме того, нас интересовало отношение курсантов и студентов к непрерывному образованию (табл. 2). Однако, опрос показал, что менее половины курсантов (45,5%) не только слышали, но и знают, что означает «непрерывное образование». К сожалению, 31,5% вообще не имеют представления об этом, а 16,5% лишь слышали, но не знают, что означает это понятие. Что же касается студентов, то они напротив продемонстрировали свое знание данного понятия (65% — ЯГМУ и 61% — ЯГПУ). Количество впервые слышавших о таком подходе в образовании среди студентов вдвое ниже, чем среди курсантов.

Такая разница в понятийно-сущностном представлении о непрерывном образовании продиктована большей образовательной свободой в гражданских вузах, возможностях участвовать в различных неформальных образовательных мероприятиях, распространением и популяризацией двуединого образовательного вектора «бакалавриат-магистратура». В военном же вузе обучение курсанта по программам специалитета нацелена на его окончательную подготовку. Поэтому его представление о непрерывном образовании достаточно скудно и находится на уровне представлений об учебе в военной академии.

Таблица 2

Представление молодежи о понятии «непрерывное образование»

№	Варианты ответов	Всего, %		
		ЯВВУ ПВО	ЯГМУ	ЯГПУ
1	Да, знаю, что это такое	45,5	65	61
2	Да, слышал, но не знаю его смысла	16,5	20	23
3	Нет, слышу впервые	31,5	15	8
4	Затрудняюсь ответить	6,5	-	8
Итого		100	100	100

Постоянное стремление к самосовершенствованию с использованием как формальных, так и неформальных форм обучения сопряжено зачастую с денежными затратами. В вопросах финансовых затрат на получение дополнительного образования прослеживается существенная разница между ответами гражданской и военной молодежи. Курсанты в большинстве своем готовы платить за дополнительное образование — 61% опрошенных, а не готовы и затруднились ответить 17,5 и 21,5% соответственно. У студентов первый показатель существенно ниже — 45% — ЯГМУ, 38% — ЯГПУ, зато другие два ответа наоборот выше значений курсантов — 15 и 40% соответственно ЯГМУ и по 31% у ЯГПУ.

Непрерывное образование обеспечивает «человека инструментами для самообразования в соответствии с его интенциями, устремлениями, направленными на достижение своей уникальности в социуме» [2, с. 12]. Но это возможно лишь при условии, что человек расценивает образование как жизненную ценность. К сожалению, 33% курсантов и 35% студентов ЯГМУ и 23% студентов ЯГПУ не осознают важности непрерывного образования. Только 13% представителей военного вуза и 6% студентов утвердительно ответили на вопрос «Считаете ли Вы непрерывное образование своей жизненной ценностью?», еще 35% курсантов и 44% студентов в целом полагают, что образование в той или иной степени является ценностью в жизни.

Нам интересно было выяснить что, по мнению студенческой молодежи, позволит дать им непрерывное образование. Варианты ответов на вопрос «Что, по Вашему мнению, позволит Вам дать дополнительное образование?» пред-

ставлены в таблице 3. При этом молодые люди могли выбрать несколько вариантов ответа.

Таблица 3

Основные жизненные перспективы непрерывного образования

№	Варианты ответов	Всего, %		
		ЯВВУ ПВО	ЯГМУ	ЯГПУ
1	Повышение по службе (карьерный рост)	22,75	19	27
2	Повышение моего интеллектуального уровня	35,75	30	23
3	Удовлетворение потребностей в саморазвитии	21,25	35	31
4	Повышение материального благополучия	10,5	16	15
5	Ничего не даст, только зря потратишь время и деньги	1,25	-	-
6	Затрудняюсь ответить	8,5	-	-

Результаты ответов демонстрируют осознанное понимание необходимости непрерывного образования, его влияние на будущую профессиональную деятельность, на формирование всесторонне развитой личности. Более половины (57%) опрошенных курсантов видят в непрерывном образовании фактор своего личностного развития (повышение интеллектуального уровня, удовлетворение потребности в саморазвитии), около 23% обучающихся отдают предпочтение возможности военно-профессионального карьерного роста. Лишь незначительная часть юношей (1,25%) считает, что непрерывное образование — это пустая трата денег и времени.

Студенты как ЯГМУ, так и ЯГПУ также относятся к непрерывному образованию как необходимому условию повышения своего интеллектуального уровня, своего саморазвития — 65% и 54% соответственно. Образование как фактор карьерного роста во многом рассматривается студентами педагогического вуза (27%). Однако, постоянное саморазвитие не рассматривается военной и гражданской молодежью как основной фактор (от 10 до 16%) материального обогащения. Кроме того, среди студентов не нашлось ни одного участника опроса, который посчитал бы, что непрерывное образование является пустой тратой времени.

Опрос обучающейся молодежи по проблеме их отношения к непрерывному образованию продемонстрировал противоречивость взглядов как будущих офицеров, так и гражданской молодежи к вопросу постоянного получения новых знаний. С одной стороны, мы увидели стремление продолжить военную карьеру в Вооруженных силах, готовность продолжать обучение в различных учебных заведениях, а, с другой стороны, значительная часть студентов не решила для себя свою дальнейшую профессиональную судьбу, имеют слабое представления о непрерывном образовании как таковом и не видят для себя его ценности.

Литература

1. Писарева, Л. И. Немецкая модель непрерывного образования [Текст] // Педагогика. — 2016. — № 2. — С. 113–122.
2. Романов, К. В. Миры детства в философии непрерывного образования [Текст] // Педагогика. — 2017. — № 3. — С. 12–18.
3. Сидоров, С. Г. Философия управления образованием: ценности и идеалы [Текст] // Социально-гуманитарные знания. — 2019. — № 1. — С. 252–265.
4. Титова, Л. Г., Юдин, В. В. Концептуальные положения организации непрерывного образования [Текст] . — Ярославль, 2017. — 26 с.

Т. Н. Гущина*

РЕФЛЕКСИВНО-СРЕДОВОЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ СТУДИЙНОГО ОБУЧЕНИЯ И «WORKSHOP» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Рефлексивно-средовой подход к выстраиванию технологического обеспечения педагогического образования представляется нам оптимальным основанием для актуализации его ценностей и целей, а также для рассмотрения потенциалов технологий обучения студентов бакалавриата и магистрантов образовательных организаций высшего педагогического образования.

Мы определяем рефлексивно-средовой подход, разработанный в ярославской научной школе, ключевым к рассмотрению технологий в контексте создания условий для развития субъектности обучающихся в системе педагогического образования. В этой связи рассматриваем рефлексивно-средовой подход как методологическое основание для реализации современных образовательных технологий в системе педагогического образования и исследования их эффективности.

Данный подход сочетает в себе педагогическое взаимодействие в образовательной среде, и рефлексивное преломление этого взаимодействия в развитии самим обучающимся таких его субъектных качеств, как активность, целеустремлённость, рефлексивность, креативность, ответственность [2].

Основные положения данного подхода составляют идеи рефлексивного осмысления, что находит выражение в обосновании ориентации специалистов, реализующих рефлексивно-средовой подход, на формирование рефлексивных умений обучающихся; в определении содержания, форм и методов рефлексии в образовательной среде; в анализе субъектной позиции обучающегося.

Разработанный нами рефлексивно-средовой подход — это средство познания, основанное на идее единства субъекта и среды, при актуализации рефлексии в разных её проявлениях [2].

Основные практические задачи, решаемые в рамках рефлексивно-средового подхода: развитие рефлексивности (и субъектности в целом) субъек-

* **Гущина Татьяна Николаевна** — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью федерального ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

тов взаимодействия; конструирование многообразия образовательных сред, стимулирующих процессы рефлексии; определение их общего и локального обучающего эффекта и его повышение; анализ влияния среды на развитие рефлексивности и субъектности обучающихся в целом.

Механизм реализации рефлексивно-средового подхода направлен на то, чтобы, используя различные технологии, сформировать у обучающегося навыки самостоятельного принятия решений, умения решать возникающие проблемные педагогические ситуации, навыки решения проблем общения и умения вести себя в стрессовой ситуации, умения противостоять давлению группы.

В формате рефлексивно-средового подхода мы предполагаем реализацию в системе педагогического образования комплекса мер, способствующих рефлексивному осмыслению обучающимися своего субъектного опыта, педагогических ситуаций, действий и поступков других людей, а также профессионального и личностного самоопределения.

С учётом обозначенного выше рефлексивно-средовой подход, разрабатываемый нами как новая методологическая установка, призван выполнить интегрирующую и стимулирующую роли «пускового и поддерживающего механизма» педагогической деятельности по развитию субъектности обучающихся в системе педагогического образования.

Рефлексивно-средовой подход находит своё выражение в обосновании логики учебных курсов, преподаваемых нами в Ярославском педагогическом университете для студентов бакалавриата и магистрантов направления подготовки «Психолого-педагогическое образование». Логика учебного определена рефлексивным характером применяемых технологий и выстраивается от первого занятия в формате мастерской ценностных ориентаций (технология «WORKSHOP») по теме курса к интерактивной общей лекции-полилогу, далее — к педагогическим студиям, учебно-профессиональным экскурсиям, тренингу и мастер-классам.

Перспективными образовательными технологиями в системе педагогического образования являются мастерские ценностных ориентаций (технология «Workshop») и педагогические студии, поскольку данные технологии направлены на развитие рефлексивности и креативности обучающихся, актуализацию их ценностей, смыслов, педагогических целей и задач.

Образовательное пространство педагогических мастерских ценностных ориентаций характеризуется творческой реализацией приоритетных целей педагогического образования. В мастерских создается среда для педагогического творчества и «прорастания» вопросов о смысле жизни. Технология педагогических мастерских предоставляет будущим педагогам возможность «взращивать» опыт педагогической деятельности, разрабатывать ее стратегию и тактику [1].

Обучающийся педагогической профессии путем размышлений, поиска, анализа жизненного опыта стремится понять цели профессии, смысл своей «встречи» с детьми. При этом важно согласование целей общечеловеческих, педагогических и индивидуальных. Главным в мастерских ценностных ориентаций становится ценность как переживаемое отношение и высокая значимость связи поколений.

В образовательное пространство педагогических мастерских входят дискуссии о проблемах профессионального и личностного выбора, о кризисах нравственного становления, о ценностях и целях… В мастерских всегда создаётся атмосфера творчества, открытости, профессиональной доброжелательности, уважения друг к другу. Тематика разработанных нами мастерских формулировалась так, чтобы создать в них новый опыт сотворчества. Мастерская — это мощное средство развития опыта обучающегося и системы его ценностей.

Алгоритм построения мастерской как ядро данной технологии включает следующие этапы: *индукция* — первое задание в мастерской, мотивирующее дальнейшую деятельность участников. Оно актуализирует личный опыт каждого и создает ситуацию выбора, рождения ассоциаций, пробуждает фантазию и познавательный интерес, включает в деятельность; *самоконструкция* — конструирование имеющегося собственного опыта (отношения) в формате темы мастерской; этап включает создание творческого продукта; *социализация 1* — предъявление созданного продукта всем участникам мастерской, промежуточная рефлексия и самокоррекция деятельности; *социализация 2* — работа в группах, обращает к новой информации, ее обработке (составлению схем, газет, афиш, планов, рисунков, проектов), к корректировке творческого продукта; обсуждение в группе, возникновение «разрыва» между старым и новым пониманием, представлением, выдвижение гипотез, вариантов суждений, новых вопросов; кульминационный момент социализации – афиширование, которое предполагает представление участниками своих открытий, позиций, проектов, афиш, ситуаций, текстов,; *рефлексия* — завершение работы общим анализом пережитого, открытого, понятого. Рефлексия может завершиться выходом на новые проблемы. На этом этапе обучающиеся анализируют свой личный нравственный, познавательный опыт, свое отношение и настроение, высказывают свои суждения. Каждая мастерская — это результат сотворчества всех ее участников.

Реализация в логике учебного курса технологии студийного обучения в системе педагогического образования предполагает получение и углубление знаний специалистов, а также продуктивную деятельность по выстраиванию стратегии и тактики формирования профессиональных компетенций обучающихся. В процессе педагогической студии создаются условия для проявления внутренних побуждений студента (магистранта) к продуктивной деятельности, осознания собственных возможностей и дальнейшего саморазвития. Обязательное условие — создание на студии «полей рефлексии», а также реализация принципа педагогической оценки и самооценки в процессе педагогического образования.

На основе технологии студийного обучения педагогов, разработанной профессором Н. Е. Щурковой [3], нами создан ряд студий, которые прошли апробацию в практике автора статьи в работе со студентами Ярославского педагогического университета, в системе повышения квалификации педагогических работников дополнительного образования детей, управленческих кадров, воспитателей групп продлённого дня, социальных педагогов, педагогов-организаторов и старших вожатых, учителей музыки, изобразительного искусства, этики и мировой художественной культуры.

Алгоритм построения мастерской как ядро данной технологии включает следующие этапы: *пролог* — установление личного контакта руководителя студии с каждым из студийцев, приветствие каждого, мотивация на работу вопросом, обращённым к каждому в момент приветствия; *этюд (игра)* — первые подступы к проблеме, установка на предстоящую деятельность. Разыгрывается этюд с целью введения в проблему; *экспликация* — этап исследования, заключающийся в раскрытии сущности явления. Ведущий даёт научную информацию, теоретический материал и описание практических упражнений, подтверждающих теорию. В начале этого блока определяются цель и задачи данной педагогической студии; *дискуссия* — обсуждение теоретического материала; *коррекция* — коллективное взаимодействие; акцентирование внимания студийцев на необходимости совершенствования деятельности либо на внесение в неё инноваций; *рефлексия* — работа завершается самооценкой каждого участника, в том числе и руководителя студии: оценивается предложенное содержание и проделанная работа, психологическое состояние, работоспособность и результативность деятельности.

Рефлексивно-средовой подход к реализации технологий студийного обучения и педагогических мастерских («WORKSHOP») ориентирует нас на использование потенциалов образовательной среды педагогического образования как средства развития субъектности обучающегося, в том числе — его рефлексивности, которая реализуется в процессе взаимодействия в режиме диалога, ориентации на других субъектов деятельности и общения. При этом образовательная среда педагогического образования «опосредует» диалог субъектов, их взаимовлияние.

Выстраивать педагогическое образование на основе рефлексивно-средового подхода — значит, учитывая возможности среды, принимать во внимание её свойства: как способствует она развитию обучающегося, что опосредует в его личности; каковы качества среды, от которых зависит её способность влиять на личностное развитие обучающегося.

Дальнейшее развитие педагогического образования нам видится в обмене опытом и реализации в практической деятельности эффективных и перспективных образовательных технологий на основе рефлексивно-средового подхода как методологического основания совершенствования всей системы непрерывного педагогического образования.

Литература

1. Галицких, Е. О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников [Текст] : метод. пособие / Е. О. Галицких. — СПб. : Паритет, 2003. — (Серия «Педагогическая мастерская»). — 160 с.

2. Гущина, Т. Н. Педагогические основы развития субъектности старшеклассников в дополнительном образовании детей [Текст] : монография / Т. Н. Гущина. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. — 350 с.

3. Щуркова, Н. Е. Педагогическая студия [Текст] / О. П. Залекер, Н. Е. Щуркова. — М. : ТОО «ИнтелТех», 1993. — 62 с.

*А. Н. Дворцова**

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЧАСТЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Учителя иностранных языков XXI века должны быть ориентированы на то, чтобы помогать учащимся осваивать знания в прикладном аспекте для дальнейшей реализации приобретенных навыков на практике. Сам по себе иностранный язык, как предмет — это возможность многоаспектного соприкосновения с культурами других народов, язык которых изучается. На сегодняшний день, учитывая специфику современного мира с его глобализацией и возможностью наладить контакт с любой частью планеты посредством сети интернет, учащиеся имеют массу возможностей реализовать свои навыки общения на практике. Изучение иностранных языков из теоретической плоскости переходит в область активного практического применения знаний, а потому требует как от учащихся, так и от специалистов в области преподавания сформированности соответствующих компетенций, в ряду которых особенно важной нам представляется именно социокультурная компетенция.

Обобщая подходы различных ученых (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, Э. Ф. Зеер, С. В. Пахотина и др.) к определению термина «компетенция», можно дать следующее определение: компетенция — это способность эффективно реализовывать на практике приобретенные в процессе обучения теоретические знания, которые позволяют продуктивно заниматься профессиональной деятельностью в том или ином ее аспекте.

Говоря о преподавании иностранных языков, в самом общем виде целью данного процесса является умение учащегося оперировать изученным языковым материалом в максимально широком спектре ситуаций взаимодействия с носителями другого языка и культуры. Таким образом обучение любому иностранному языку направлено на формирование у учащихся коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция – это способность осуществлять общение посредством языка [1, с.105]. В отечественной лингводидактике система компетенций, входящих в коммуникативную компетенцию, обычно, включает следующие: речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную и другие [1, с.105].

Социокультурная компетенция, традиционно встраивается в структуру коммуникативной компетенции, однако, с нашей точки зрения её значимость наглядно доказывает более пристальное изучение системы содержания обучения иностранным языкам. Так, содержание обучения может быть представлено в виде трех подсистем: объекта обучения, объекта усвоения и результата обучения. Объектом обучения на разных этапах изучения иностранного языка становятся язык, речь, речевая деятельность, культура. Объект усвоения, соответ-

* **Дворцова Александра Николаевна** — магистр филологии, преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (Украина/ЛНР, г. Луганск)

ственно, представлен знаниями, навыками, умениями и, на конечном этапе, межкультурной коммуникацией. Результат обучения иностранному языку связан с формированием языковой, речевой и коммуникативной компетенции, с тем, чтобы на финальной стадии изучения языка овладеть социокультурной компетенцией [1, с.282].

Говоря о значимости социокультурной компетенции, В. В. Сафонова выдвигает следующую точку зрения: те обучающиеся, у которых сформирована социокультурная компетенция, не просто владеют определенным набором знаний и умений, но и разбираются в многообразии культур и цивилизаций современного мира, ориентируются в принятых в этих общностях нормах коммуникации, могут использовать в различных аспектах межкультурного общения (личное общение, профессиональное общение и др.) эффективные стратегии взаимодействия, выбор которых основан на верной интерпретации явлений и фактов культуры, в рамках которой протекает общение [3, с.29].

Таким образом, социокультурная компетенция является проявлением высокого уровня владения знаниями, умениями и навыками, приобретенными в процессе учебы, необходимым для успешного осуществления межкультурной коммуникации. Проблема формирования социокультурной компетенции обучающихся, как части коммуникативной компетенции, нашла отражение в образовательных стандартах, которые касаются обучения иностранному языку в рамках полного (среднего) образования [4]. Изучая стандарты третьего поколения, можно обнаружить, что элементы социокультурной компетенции также нашли отражение в перечне профессиональных и общекультурных компетенций выпускников высших учебных заведений.

У представителей разных культур отличается образ мышления. Культура России, по большому счету, не является в чистом виде ни культурой европейского образца, ни культурой образца восточного, но совмещая в себе специфические черты этих культур, она стала обособленной культурной системой. Модель мышления, свойственная русскоязычной лингвокультуре, основывается на логике и является линейной. Подход к мировосприятию в китайской культуре также отличается от принятых в Европе, он в большей мере основывается на интуитивном обобщении, что является основой для создания радиальной модели мышления.

В силу того, что различие менталитета китайцев и жителей нашей страны велико, необходимость вникания в специфику этикета и традиций Китая без преувеличения крайне насущна. Будущим учителям китайского языка необходимо помнить не только о лингвистических особенностях китайского, его различиях с русским языком, но и особенности культуры преподаваемого языка. На базе теоретических знаний о быте и традициях, истории Китая формируется способность к полноценному преподаванию китайского языка.

Культуры народов Китая и России автономно развивались в течение длительного периода истории, а потому их естественный характер, народные обычаи, бытовые привычки, верования разительно отличаются друг от друга. Эти различия необходимо снабжать культурологическими комментариями в процессе преподавания, дабы помочь учащимся избежать ошибок, связанных с не-

осведомленностью касательно особенностей коммуникативной культуры. Следует приучать будущих учителей китайского языка к сравнительному анализу культурных явлений Китая и их страны, формируя понимание культурной специфики КНР, развивая способность применять изучаемый языковой материал с учетом менталитета китайцев, а также обосновывать необходимость выбора той или иной стратегии общения, тех или иных языковых единиц в зависимости от ситуации коммуникации.

Одни и те же явления могут иметь несхожие трактовки и коннотации в языковых картинах мира разных культур. Одним из наиболее ярких примеров языковых несоответствий китайского и русского языков можно назвать систему обращения к членам семьи: кроме таких терминов родства как «отец», «мать», «сын» и «дочь», трудно подобрать четкие эквиваленты для обращений к родственникам, бытующих в Китае, не прибегая к обобщению. Так, в русском языке есть всего лишь одно слово «дядя» для обозначения китайских терминов родства, используемых для именования дяди, являющегося старшим братом отца (伯父), его младшим братом (叔父), дяди по материнской линии (舅父), дяди, который является мужем тетки по отцу (姑父) или по матери (姨父) [5, с.148].

Основным таким отличием китайского и русского языков на синтаксическом уровне является порядок слов в предложении: если в русском языке местоположение тех или иных членов предложения может изменяться, то в китайском языке оно фиксировано и отнюдь не всегда совпадает с русским. Это явление обусловлено и культурологически, так как местоположение сказуемого значительно влияет на смысл высказывания в целом. Ввиду этого, в процессе подготовки будущих преподавателей китайского языка необходимо научить их аргументированно пояснять на примерах, что в китайском языке фиксированный порядок слов и глаголы в простых предложениях, обычно, находятся в позиции после подлежащего. Если же подлежащее стоит после глагола, это указывает на появление некоего совершенно нового предмета (来客人了 — «гость пришел»), потому русское предложение «Весна пришла!» не может переводится как 来春天了, ведь 春天 («весна»), по сути, не является новым предметом [5, с.149]. Из этого видно, что даже для пояснения грамматики и синтаксиса китайского языка необходимы сведения, входящие в блок социокультурной компетенции.

На сегодняшний день сформированность социокультурной компетенции будущего преподавателя китайского языка трудно недооценить. Так, материалы учебных пособий, обычно, представляют абсолютное большинство новых культурно маркированных лексических единиц, не снабжая их культурологическими комментариями. Так, встречая в учебнике слово 月饼 снабженное переводом «лунный пряник» или «лунная лепешка», изучающий язык человек может опираться лишь на собственный опыт, что позволяет отнести это слово к гастрономическим реалиям и соотнести с блоком лексики на тему «Сладости». Но вместе с тем, данный вид выпечки не соответствует русскому варианту пряников или лепешен, это не каждодневная пища, а праздничное угощение, выпекаемое ко Дню середины осени (中秋节), в котором как раз много лунной символики.

Другим примером является 对联, переводимое как «дуйляни» или «парные надписи». Ни тот, ни другой вариант перевода не поясняют сущности лексической единицы, очевидной для жителей Китая. Дуйляни представляют собой рифмованные благопожелания, которые состоят из двух взаимодополняющих частей, нередко строясь на игре слов. в русской культуре не существовало аналогичной традиции. Таким образом, многие лексические единицы китайского языка не могут быть правильно восприняты без адекватного комментария, связанного с бытом и традициями данной страны.

Другой тип учебных материалов, который также требует от будущего преподавателя понимания культурной специфики Китая – это иероглифические загадки. Если в русском языке текст загадки воспринимается с опорой на смысл и мы подбираем ответ, исходя из семантических подсказок, указывающих на особые черты подразумеваемого предмета, то в китайских иероглифических загадках дословное, смысловое восприятие текста лишь уводит в сторону от ответа. Иероглифические загадки содержат в себе подсказки, касательно структуры подразумеваемого иероглифа, включают указания на нужное сочетание графем и черт. Например, загадка с текстом它是人王，它是谁？в смысловом аспекте переводится как «Владыка над людьми, кто это?», и такой перевод в русской традиции заставляет искать либо метафорические варианты ответа («сон», «время»), либо синонимы к слову «владыка» или «правитель». В то время как, отгадка лежит совсем в другой области. Ответом на данную загадку будет иероглиф 全，объединяющий в своей структуре ключи 人 и 王. Более объективным стал бы другой вариант перевода данной загадки: «Включает 人 и 王, что это?».

Говоря о важности социокультурной компетенции, необходимо упомянуть и основные средства, позволяющие формировать оную. К таковым, помимо непосредственного погружения в языковую среду во время пребывания в стране, можно отнести учебные и научные тексты, аутентичные аудио- и видеоматериалы, ресурсы сети Интернет (мессенджеры, соцсети, блоги, интернет-журналы, языковые корпусы, подкасты и др.). Позволить себе пребывание в стране изучаемого языка могут далеко не все будущие учителя китайского, более того, пребывание в стране изучаемого языка отнюдь не гарантирует понимания специфики культуры Китая без дополнительных усилий по ее изучению. Таким образом, чтение научных и учебных текстов, приобщение к ресурсам сети Интернет позволяет создать крепкую базу знаний. Важным условием эффективности средств по формированию культурной компетенции является аутентичность и достоверность используемых с этой целью материалов.

Язык и культура неразрывно связаны. Это вынуждает преподавателей китайского языка делать упор не только на языковую форму, но и обращать пристальное внимание на культурные особенности. Однако, как отмечает в своей работе А. С. Бекетова: «Трудность заключается в том, что очень часто социокультурная компетенция становится монокультурной, так как человек при ознакомлении с культурой страны изучаемого языка, обучающийся не владеет своей культурой» [2, с.17]. Следовательно, готовя специалистов в области пре-

подавания китайского языка, следует делать акцент на то, чтобы факты культуры Китая критически осмысливались и соотносились с аналогичными фактами родной для обучаемых культуры, исследуя сходства и различия.

Литература

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст]. — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.

2. Бекетова, А. С. Социокультурный компонент в обучении китайскому языку [Текст] // Университетские чтения–2016. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. — Пятигорск, 2016. — С. 15–18.

3. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях [Текст] . — М. : Еврошкола, 2004. — 233 с. — (О чем спорят в языковой педагогике).

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://zakon-ob-obrazovanii.ru/, свободный. (Дата обращения: 01.04.2019 г.).

5. 王勇.中俄文化差异与对俄汉语教学// 学理论. – 2009. – №08. – 第148–149页。

В. В. Демичева*

НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО (3++) И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ»

Мы живем в эпоху перемен, в том числе и в области образования. Модернизация педагогического образования в части подготовки будущих педагогов призвана решать ряд проблем: 1) проблему повышения качества профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе (в работах А. Г. Бермуса, И. И. Легостаева, Е. И. Сахарчук, С. Н. Силина, А. В. Шумаковой), 2) проблему содержания и структуры профессиональной подготовки в педагогическом вузе (работы Н. В. Ипполитовой, Н. И. Зыряновой, И. А. Юрловской), 3) проблему организации подготовки студентов вузов к профессиональной деятельности (работы В. А. Козырева, А. Курбанова, А. А. Макареня, А. А. Орлова). Большинство исследователей названных проблем отмечают, что в настоящее время в студенческой аудитории явно прослеживается снижение в учебной и профес-

* **Демичева Вера Владимировна** — кандидат филологических наук, доцент, декан факультета дошкольного, начального и специального образования педагогического института ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород.

сиональной мотивации, что связано, в первую очередь, с недостаточной практико-ориентированностью процесса их подготовки.

Эти нерешенные проблемы в подготовке бакалавра направления педагогическое образование особо значимы в связи с введением в действие нового федерального государственного образовательного стандарта высшего образования направления подготовки 44.03.01 (44.03.05) Педагогическое образование, обновление которых прежде всего направлено на учет при реализации программы подготовки профессиональных стандартов. Это вполне соотносится с Указом В. В. Путина от 09 декабря 2013 года, в котором сказано, что «…профстандарты должны стать подлинным ориентиром для системы профессионального образования, обязательным – и хочу это подчеркнуть — при разработке образовательных программ наших вузов, лицеев и колледжей. Эту задачу нужно решать уже сейчас».

В рамках модернизации образования современный учитель должен быть готов к осуществлению расширенного спектра функций, а, значит, и его подготовка в вузе должна существенно измениться, поскольку в рамках реализации трудовой функции (Общепедагогическая функция. Обучение) он должен уметь «осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего образования; систематически анализировать эффективность учебных занятий и подходов к обучению; формировать у учащихся мотивацию к обучению; владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий» [3; 4]. То есть, выпускник вуза должен быть готов к решению диагностических, аналитических, прогностических, проектировочных и других задач.

ФГОС ВО, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 года № 121, (далее ФГОС ВО 3++), утверждает компетентностный подход при разработке программы и формировании требований к результатам её освоения «в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников (далее вместе - компетенции)» [2; 5].

В качестве отличительных особенностей ФГОС ВО (3++) называют, во-первых, сокращение нормативной правовой регламентации организации и осуществления образовательной деятельности, расширение полномочий организаций; во-вторых, повышение роли примерных основных образовательных программ (ПООП) при разработке ОП; в-третьих, учет профессиональных стандартов. Именно поэтому стандарт не регламентирует профессиональные компетенции, которые должны разрабатываться Организацией.

Как указывает названный стандарт, бакалавр направления Педагогическое образование (44.03.01 и 44.03.05) должен овладеть за время обучения в вузе рядом компетенций, прежде всего универсальными (такого типа компетенций по названию не было в стандарте 3+), к которым относят: «системное и критическое мышление (способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач); разработка и реализация проектов; командная работа и лидер-

ство; коммуникация; межкультурное взаимодействие; самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение); безопасность жизнедеятельности» [2; 5].

Мы согласны с тем, что в современном информационном мире, где во всех сферах идет переход на проектное управление, важны перечисленные универсальные компетенции. Однако возникает вопрос по поводу содержания компетенции коммуникация — «УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах), (там же, с. 5), почему речь идет только о деловой коммуникации, в ФГОС ВО (3+) было «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия». Кроме того, исчезла из стандарта компетенция, направленная на формирование «способности использовать основы философии и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения; способности анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции» [1; 4]. Нам кажется, если дисциплины «Философия» и «История» включаются в обязательную (базовую часть), то логично среди универсальных компетенций, которые едины для всего уровня образования (то есть для любого бакалавритата), выделить именно такую.

Обращает на себя внимание тот факт, что согласно пункту 2.2. стандарта, «Программа бакалавриата должна обеспечивать реализацию дисциплин (модулей) по философии, истории (истории России, всеобщей истории), иностранному языку, безопасности жизнедеятельности в рамках Блока 1» [2; 6]. То есть в базовую часть нам необходимо обязательно включить иностранный язык, но нет рекомендации по включению в базовую часть дисциплины «Русский язык», тогда как русский язык является языком государственным. Безусловно, практически во всех вузах в базовую часть Организацией самостоятельно включена дисциплина «Русский язык и культура речи», но ни количество часов, на неё отведенных, ни содержание (в силу мизерного количества кредитов) дисциплины (изучение в одном семестре) не способствует повышению грамотности выпускника вуза, а необходимость её (грамотность) повышать, безусловно, есть.

В новом ФГОС ВО есть и общепрофессиональные компетенции, которые претерпели существенное изменение в сравнении с предыдущим стандартом и приближены к трудовым действиям и результатам, обозначенным в профессиональном стандарте «Педагог» функциям: «разработка основных и дополнительных образовательных программ; совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся (ОПК-3 способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов); построение воспитывающей образовательной среды; психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности (ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспи-

тания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями); взаимодействие с участниками образовательных отношений (ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ); научные основы педагогической деятельности (ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний)» [3; 4].

Нельзя не отметить, что лишь ОПК-8 (последняя из рекомендованных общепрофессиональных компетенций, но, наверное, только по счету, а не по важности овладения) говорит о необходимости наличия у выпускника вуза специальных научных знаний. Хотя, как отмечают многие ученые, вузовские работники, педагоги с большим опытом, в подготовке студентов бакалавриата нет или практически нет требования фундаментальности получаемого образования. Многие «специалисты» заявляют, что фундаментальность в образовании — не самое главное, но, с нашей точки зрения, отсутствие серьезной теоретической подготовки не даст возможности нашему выпускнику не только проектировать, но даже реализовывать программу начальной школы по русскому языку, математике, окружающему миру. Поэтому в профессиональном стандарте «Педагог» среди требований к необходимым знаниям отмечается знание преподаваемого предмета «в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке» [3; 3], хотя, на наш взгляд, нельзя ограничиваться выпускнику вуза знаниями предмета только в пределах ФГОС начального общего образования. При этом среди основных необходимых умений для осуществления «Общепедагогической функции. Обучение» пальма первенства принадлежит умениям «Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде» [6; 3]; необходимым знаниям «Истории, теории, закономерностей и принципов построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества», «Основных закономерностей возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализация личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики»; «Основ психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях» [3; 3].

При этом вполне закономерно требование профессионального стандарта, касающееся владения компьютерными технологиями, здесь в качестве обязательных называются: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности) [3; 4]. Однако у нас не вызывает сомнения тот факт, что владение компьютерными технологиями не может заменить или вытеснить умения общаться на родном (русском) языке, писать на нем хотя бы без орфографических и грамматических ошибок, умение решать логические задачи, считать без помощи калькулятора хотя бы в пределах тыся-

чи. Этому можно научиться только при условии хорошего освоения теоретических дисциплин.

В известном в педагогическом сообществе документе «Стратегия для России: образование» были сформулированы основные задачи реформирования всей системы, среди которых первостепенное значение приобретает обучение, направленное на глобализацию, вхождение современных выпускников вузов в открытое информационное сообщество. Для этого в содержании образования центральное место должны занимать и уже занимают информатика, иностранные языки, межкультурное обучение. Тем самым практически вытесняется из учебного процесса подготовка человека, способного к осмыслению знаний основ науки, её важнейших понятий и теорий. И в этом смысле вызывает некоторое недоумение тот факт, что среди первых умений, записанных в «Профессиональном стандарте педагога», стоит не умение преподавать предмет, а умение «Реагировать на непосредственные по форме обращения детей к учителю и распознавать за ними серьезные личные проблемы», среди необходимых знаний — знать «Основные и актуальные для современной системы образования теории обучения, воспитания и развития детей младшего школьного возраста», «Дидактические основы, используемые в учебно-воспитательном процессе образовательных технологий» [3; 6]. При этом хорошо известно, что если педагог не владеет материалом, сам с трудом разбирается в математике, физике, языкознании, то никакие самые современные технологии ему не помогут научить, потому что даже применить эти технологии такой учитель не сможет.

Думается, что результатом модернизации в организации процесса подготовки педагогических кадров в высшем образовании должен стать педагог, который, во-первых, понимает важность выбора профессиональной сферы деятельности; во-вторых, умеет анализировать явления, ориентируясь в профессиональной ситуации; в-третьих, умеет усваивать и перерабатывать теоретические знания по предметам, в-четвертых, способен вести поиск наиболее рациональных способов решения профессиональных задач; в-пятых, готов осуществлять активную деятельность по профессиональному самообразованию и саморазвитию.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (уровень бакалавриата) // Утверждён приказом №1426 Министерства образования и науки РФ 4 декабря 2015 г.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование // Утвержден приказом Ми**нистерства** образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121.

3. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) // Утверждён приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2015 г. № 544н.

С. А. Ермолаева[*]

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Динамичное развитие общества обуславливает необходимость постоянного совершенствования системы образования, что в свою очередь требует модернизации системы подготовки педагогических кадров или педагогического образования. Выпускников школы и вузов, которые будут соответствовать современным вызовам времени, вносить реальный вклад в дальнейшее развитие всех сторон жизни общества, могут подготовить к жизни и профессиональной деятельности только педагоги нового поколения.

Модернизация педагогического образования на современном этапе определяется многими внешними и внутренними факторами. Важнейшими внешними факторами инновационных процессов в системе образования России выступают - необходимость сохранения позиций российской системы образования на мировой арене; выполнения положений Болонской декларации, обеспечивающих возможность создания и функционирования единого европейского образовательного пространства; значимость развития системы российского образования в соответствии с передовыми мировыми тенденциями. Внутренними факторами, стимулирующими процесс модернизации, выступают проблемы, выявляемые в педагогическом образовании и связанные с некоторым отставанием в решении задач перевода системы отечественного образования на качественно новый уровень его функционирования и дальнейшего развития в соответствии с вызовами времени. Одним из таких факторов является расширение и развитие поликультурного социума, усиление на фоне процессов глобализации, потребности народов и народностей, а также разнообразных этнических общностей, проживающих на территории РФ, в получении образования на основе сохранения своего языка, национальных и культурных ценностей и традиций. Актуальной проблемой для каждой образовательной организации на сегодняшний день стало создание поликультурной среды, которая максимально отвечала бы задачам приобщения обучающихся к мировой и их национальной культуре.

Усложнение социума, ускорение динамики его изменения обуславливают основные тенденции развития современного педагогического образования, которые проявляются на уровне смены ценностных ориентиров, методологических подходов, изменения требований к содержанию и методам его организации.

Важно отметить, что в процессе целеполагания в педагогическом образовании всегда много внимания уделялось подготовке педагога, обладающего гу-

[*] **Ермолаева Светлана Анатольевна** — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Москва

манистической направленностью личности, с оптимистичным восприятием ребёнка, верой в его силы и возможности. При этом всегда предполагалась, прежде всего, системная, глубокая, профессионально-предметная подготовка педагога как учителя по конкретному учебному предмету. Современные документы в области образования фактически ставят цель – профессионально-личностной подготовки педагога с универсальными способностями, реализуемыми в разнообразных, в том числе - сложных ситуациях педагогической деятельности. Конечно, сохраняется требование к отличному знанию своего предмета, но на данный момент возрастает объём требований к учителю как профессионалу, который должен уметь разрабатывать оригинальные, авторские программы, моделировать новые типы уроков, работать с учениками с разными образовательными потребностями, в том числе – с детьми разной национальности, носителями разных культур; с детьми, не владеющими русским языком, детьми-инвалидами и т.д.

Заметные изменения выявляются при анализе методологических подходов как основы профессиональной подготовки будущих специалистов на педагогических факультетах в вузах [1]. При сохранении значимости социологического подхода, который отражает потребности, прежде всего, государства и общества в педагогических кадрах, ведущие позиции сейчас занимают гуманистический, антропологический и культурологический методологические подходы. Определяя содержание педагогического образования учёные считают необходимым не только освоение студентами собственно педагогических знаний, но и формирование в соответствии с ФГОС ВО общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, что требует иного подхода к отбору и структурированию содержания педагогических курсов. Содержание педагогического образования начинает больше ориентироваться и на удовлетворение личностных потребностей будущих педагогов, на их стремление к овладению высоким уровнем общей культуры и профессионализма с учётом их дальнейшего профессионального роста.

Позитивной тенденцией можно считать расширение диапазона методологических подходов, используемых для исследования путей модернизации содержания педагогического образования. Наряду с широко трактуемым культурологическим подходом, расширяется использование поликультурного и связанного с ним диалогического подхода, позволяющим делать упор на рассмотрение истории и теории педагогики с позиции взаимодействия и развития общечеловеческой и национальной культур, выявления особенностей развития педагогических идей и педагогических практик у разных народов. Если культурологический подход предполагает подготовку учителя как высоко развитого человека Культуры, который сумеет приобщить обучающихся к богатству мировой культуры, то поликультурный подход позволит научить его работе в поликультурной образовательной среде, к общению с обучающимися, являющимися представителями разных культур, овладеть технологией диалогического обучения и воспитания. Позитивной тенденцией можно считать появление и расширение в вариативном блоке учебного плана педагогических факульте-

тов курсов, связанных с изучением этнопедагогики, в том числе — культурных традиций воспитания, существующих у разных народов мира.

К основным тенденциям обновления принципов, касающихся содержания педагогического образования, можно отнести:

- переход от фундаментального к практико-ориентированному педагогическому образованию;
- реализация модульного принципа структурирования содержания педагогического образования;
- отказ от целостного и глубокого преподавания истории педагогики и образования и освоения студентами историко-педагогических методов исследования; фактический переход к экземплярному принципу преподавания или растворение элементов историко-педагогического знания в общем объёме учебного материала в курсе «Педагогика»;
- увеличение доли в содержании образования знаний из сравнительной педагогики, позволяющих знакомиться с зарубежными педагогическими системами, с передовыми или инновационными педагогическими практиками других стран;
- при общем сокращении содержания базового курса «Педагогика», а значит и его традиционных разделов (модулей — введение в педагогическую деятельность, общие основы педагогики, теория обучения, теория воспитания, педагогические технологии, управление образовательными системами), возрастание роли курсов по выбору, позволяющих студентам углублённо изучать отдельные, наиболее актуальные проблемы современной педагогики, например, особенности работы с одарёнными детьми, детьми-инвалидами, подростками с девиантным поведением [2];
- усиление технологической составляющей содержания педагогического образования, т.е. изучение разнообразных современных педагогических технологий;
- переход от освоения студентами большого объёма накопленного педагогикой в ходе своего развития знаний в области теории и практики организации образовательной деятельности и репродуктивного его освоения к принципу творческого формирования и накопления собственного педагогического опыта; ориентация самого студента на углубление или погружение в проблемы педагогической науки и практики;
- усиление принципа самостоятельности и творчества студентов при освоении содержания учебного курса «Педагогика» и курсов по выбору;
- расширение видов и количества педагогических практик, позволяющих накапливать реальный педагогический опыт. Например, в вузах Московской области возрождена с 2017–2018 учебного года с 1 курса непрерывная (пассивная) педагогическая практика, организуемая на базе лучших общеобразовательных учреждений и инновационных, авторских школ, которая готовит студентов к более сознательному и продуктивному участию в активных производственных практиках на старших курсах (в детских оздоровительных лагерях, в начальном, основном звене школы);

- подготовка не просто учителя-практика, предметника, отвечающего требованиям современного общества, а человека способного заниматься одновременно научно-исследовательской педагогической деятельностью, активно участвующего в модернизации образовательного процесса;
- реализация принципа свободного выбора глубины освоения содержания педагогического образования и траектории индивидуального профессионально-личностного развития; получение возможности обучаться на двух факультетах и получать одновременно разные педагогические специальности; готовиться к роли учителя и сразу — менеджера в сфере образования; получать узкую специализацию благодаря договору с образовательной организацией и т.п.

В каждом из вышеназванных принципов можно выделить положительные и отрицательные моменты, что отражает противоречивые процессы, протекающие в обществе и влияющие на развитии системы образования. Наиболее значимыми противоречиями выступают следующие:

- в условиях снижения в общественном сознании роли и значимости педагогической профессии происходит повышение требований к уровню профессионализма нового учителя;
- низкая мотивация профессионального становления и роста у поступающих в вузы и требование формирования у студентов желания последовательно овладевать общекультурными и профессиональными компетенциями, достигнуть высокого уровня профессионального мастерства, стать настоящим Учителем;
- в условиях гуманизации педагогического образования и увеличения прав и свобод обучающихся обнаруживается недостаточность разработок технологий организации и стимулирования преподавателями самостоятельной и творческой работы студентов по повышению сложности и углублению уровня освоения содержания педагогического образования;
- сокращение в соответствии с новыми ФГОС ВО количества аудиторных часов, возрастание доли самостоятельных работ студентов и неготовность, нежелание их преодолевать возникающие трудности, неумение самостоятельно углубляться в изучаемый материал, организовывать систематическую и ритмичную работу над той или иной учебной и научной проблемой;
- требование увеличение количества и объёма практической подготовки, расширение участие студентов в разнообразных педагогических практиках и недостаточная разработанность механизмов отбора площадок для её организации; планирования, контроля и оценки её результатов;
- возрастание требований к студентам, в том числе — объёма самостоятельной и творческой работы и недостаточная психологическая и теоретическая готовность их к этим видам работы; снижение уровня их ответственности, неразвитость нравственно-волевых качеств, необходимых для реализации данных требований, стремление студентов выполнить задания без лишних усилий;
- активно протекающие процессы цифровизации, широкое внедрение в образовательный процесс в вузе активных и интерактивных методов организации обучения в рамках педагогического образования, и как следствие — не-

умение многих студентов работать с книгой, с оригинальными, авторскими источниками, текстами, неспособность к их кропотливому анализу, синтезу и обобщению и др.

Совершенствование педагогического образования требует изучения происходящих изменений и преодоления возникающих противоречий, что позволит сделать процессы модернизации образования более эффективными.

Литература

1. Ермолаева, С. А. Формирование методологической культуры в системе профессионально-личностной подготовки современного педагога [Текст] // Профессионально-педагогическая культура : опыт прошлого — вызовы современности: Материалы VI Международной научно-практической конференции. Белгород, 23–24 июня 2017 / отв. ред. И. Ф. Исаев. — Белгород : Изд-во ГИК, 2017. — С. 10–14.

2. Ермолаева, С. А. Методологическая подготовка педагога-профессионала к организации превентивной педагогической деятельности [Текст] // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : Научные труды международной научной конференции 12–14 марта 2014. — М. : МАНПО, — Ярославль : Ремдер, 2014.— С. 115–118.

Н.В. Захаров*

О ПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В современной России в условиях развернутого процесса модернизации возрастает значение всестороннего обеспечения устойчивой национальной безопасности и повышения уровня системного, интегрированного, цивилизованного развития общества, в том числе образования и культуры граждан.

В соответствии со ст. 4 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» одной из целей правового регулирования отношений в сфере образования является создание условий развития системы образования, защита прав и интересов участников отношений в системе образования [1].

Подготовка кадров в интересах обороны и безопасности государства осуществляется путем реализации основных и дополнительных профессиональных образовательных программ.

Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по указанным образовательным программам устанавливается соответствующими федеральными государственными органами. В частности, в Минобороны России установлено, что военно-учебным заведением путем целенаправленной организации и всестороннего обеспечения образовательного процесса, выбора

* **Захаров Николай Васильевич** — доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны

методов и средств обучения с соблюдением необходимых требований безопасности создаются условия, необходимые для освоения образовательных программ по установленным для военной образовательной организации специальностям (направлениям) подготовки. [2].

Высококачественная профессиональная подготовка военных специалистов в высшей военной образовательной организации направлена на максимальное приближение системы обучения и воспитания к запросам военной организации государства.

Основным результатом деятельности высшей военной образовательной организации должен стать набор востребованных военной организацией государства ключевых компетенций в профессиональной сфере подготовки квалифицированных военных специалистов.

Важнейшим фактором, определяющим достижение этого результата является педагогическая деятельность преподавателя высшей военной образовательной организации.

Педагогическую деятельность преподавателя высшей военной образовательной организации, в силу ее специфичности, следует рассматривать как одну из самых востребованных в сфере военного образования, а выявление факторов, определяющих ее эффективность, одним из актуальнейших вопросов военной педагогической науки и практики.

По мнению Н. С. Михайловой необходимо учитывать, что педагогическая деятельность неразрывно связана с педагогическим творчеством, приводящим к созданию новых способов, средств, методов передачи и приобретения знаний и имеющим конечным результатом формирование социально значимой личности [3].

Поэтому, представляется возможным определить термин «педагогическая деятельность» как процесс реализации преподавателем установленных образовательных программ в целях обучения, воспитания, а также формирования социально значимых личностей, сопряженный с применением новых способов, средств, методов передачи и приобретения знаний, созданных посредством творческого мышления. [4].

Выделим некоторые личностные качества, характеризующие профессионализм преподавателя. Это уровень его образования, уровень его интеллекта, мотивация педагогической деятельности, способность к обучению, воспитательному воздействию на курсантов и слушателей и др.

Профессионализм преподавателя высшей военной образовательной организации проявляется также в продуктивном использовании педагогической техники для формирования глубоких и всесторонних знаний в специальной военной сфере деятельности выпускника высшей военной образовательной организации.

Целью развития профессионализма преподавателя высшей военной образовательной организации является воздействие на мотивы профессиональной деятельности военного педагога для формирования направленности на повышение эффективности процесса подготовки современного военного специалиста. Это происходит посредством вооружения преподавателя высшей военной

образовательной организации педагогическими знаниями, отражающими последние достижения педагогической теории и практики, совершенствование его педагогической техники в соответствии с требованиями реализации личностно ориентированного образовательного процесса в условиях высшей школы.

Формирование и развитие профессионализма преподавателя высшей военной образовательной организации включает овладение основами военно-педагогической деятельности в период его службы в войсках. Только тот педагог, который на практике знает, что необходимо выпускнику для успешного выполнения профессиональных обязанностей, способен научить курсанта действовать в реальной боевой обстановке, а в мирное время готовить себя и подчиненных к выполнению боевой задачи.

На формирование и развитие профессионализма преподавателя высшей военной образовательной организации существенное влияние оказывает наличие боевого опыта, полученного в ходе миротворческих операций в зонах вооруженных конфликтов, опыта участия в тактических учениях в условиях, максимально приближенных к боевым, а также развитие профессиональных педагогических умений и навыков в период активной педагогической деятельности в самой военной образовательной организации.

Анализ условий, которые в совокупности обеспечивают реализацию процесса развития профессионализма и содержат требования к деятельности преподавателя высшей военной образовательной организации позволил выделить, на мой взгляд, главные из них. Это понимание значимости личностно ориентированного подхода к осуществлению учебного процесса в военной образовательной организации, глубокое осмысление имеющихся психолого-педагогических знаний, совершенствование педагогического мастерства, развитие личных способностей, нравственных убеждений, творчества и инноваций в педагогической деятельности.

Для реализации этих возможностей по развитию профессионализма преподаватель высшей военной образовательной организации изучает специальную психолого-педагогическую литературу, посещает занятия опытных преподавателей, использует передовой педагогический опыт, анализирует свою индивидуальную педагогическую деятельность и др.

Совершенствование профессионального мастерства подразумевает также постоянное дополнительное профессиональное образование. Рекомендуется целенаправленно участвовать в различных семинарах, тренингах, мастер-классах, иных мероприятиях, направленных преимущественно на ускоренное приобретение новых знаний и умений. Заслуживает внимания участие в конференциях, круглых столах, стажировках, обменах опытом, а также самостоятельное изучение дидактических материалов, тематика которых соответствует направлению профессиональной служебной деятельности и размещенных в различных информационных коммуникационных системах.

Развитие профессионализма преподавателя высшей военной образовательной организации связано с освоением навыков оптимального использования основных форм учебной и научной работы курсантов, что предполагает разумное сочетание в диалектическом единстве различных типов деятельности во

всей системе воспитания и обучения, в повседневной общественной жизни будущих военных специалистов.

Не менее важным условием развития профессионализма преподавателя высшей военной образовательной организации является овладение современными средствами обучения по преподаваемой учебной дисциплине, использование передовых компьютерных технологий и тренажеров, обеспечение проведения занятий в условиях, максимально приближенных к реальной боевой обстановке.

Профессиональная направленность должна обладать не только внешней привлекательностью, выразительностью, но и порождать интерес к изучаемой дисциплине и использоваться в сочетании с различными средствами развивающего обучения, вовлекать будущих военных специалистов в практический поиск оптимальных вариантов принятия решений при ограниченном ресурсе времени.

Важным условием, обеспечивающим реализацию целей и задач развития профессионализма преподавателя военной образовательной организации, является деятельность руководства военной образовательной организации. Она включает в себя организацию и проведение различных форм учебной, научной и методической работы, организацию специального коллективного обучения начинающих военных преподавателей, обобщение передового опыта, инновационной учебной и воспитательной деятельности опытных педагогов, доведение его до всех преподавателей высшей военной образовательной организации.

Руководители военной образовательной организации должны разработать гибкую систему морального и материального стимулирования качественного педагогического труда, создать благоприятные условия для успешной педагогической деятельности, оказать индивидуальную помощь начинающим преподавателям, проводить работу по сплочению педагогических коллективов и направлять их работу на высокое качество преподавания учебных дисциплин, а также осуществлять системный контроль за проведением учебных занятий.

Таким образом, основными путями эффективного развития профессионализма преподавателя высшей военной образовательной организации являются обеспечение непрерывной теоретической и практической подготовки, постоянное повышение квалификации, высокая мотивация и формирование креативности, как важнейшей составляющей инновационной деятельности преподавателя.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

2. Приказ Министра обороны Российской Федерации «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 15 сентября 2014 г. № 670.

3. Михайлова, Н. С. Трудовое право и творчество преподавателей вузов. [Текст] — Пермь, 2003. — С. 20.

4. Васильева, Ю. В., Худякова, С. С., Поткина, М. А. Проблема соотношения понятий «научный» и «педагогический» в правовой категории «научно-педагогический работник» в сфере высшей школы // Трудовое право в России и за рубежом. — 2018. — № 3. — С. 50–53.

Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская*

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ*

Инновационные образовательные практики служат «точками роста» новых форматов образования, источниками его обновления. Под инновационной образовательной практикой мы понимаем локальный педагогический опыт решения актуальных проблем, существующих в настоящее время в образовании. Автор-разработчик педагогической практики (или группа авторов), имея представление о возможности решения той или иной проблемы в образовании, осуществляет педагогическую деятельность предложенными им способами, средствами. Реализации образовательной практики может не предшествовать длительное изучение проблемы, научное исследование, опытно-экспериментальная работа-практика осуществляется «здесь и сейчас». В ряде случаев технологическая доработка практики, открывающая возможность ее тиражирования, осуществляется в ходе ее воплощения в жизнь, когда выявляются новые стороны, возможности, перспективы.

В данной статье мы обратимся к инновационным образовательным практикам, реализующимся в информационно-образовательной среде (ИОС). К ним можно отнести практики, построенные и названные на основе образовательных технологий: смешанного обучения, перевернутого класса, образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС), а также практики, использующие специфические возможности ИОС: массовые открытые он-лайн курсы (МООК), электронная школа, Web-квесты, технология вики.

Данные образовательные практики, в отличие от других, не требующих ИОС (мыследеятельностная педагогика, коммуникативная дидактика, панорамное обучение и т.д.), имеют некоторую специфику. Они более технологичны, менее субъективны, т.е. менее зависят от личности человека, их создавшего, быстро распространяются.

---

* **Иванова Елена Олеговна —** кандидат педагогических наук, доцены кафедра теории и истории педагогики ФГОБУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

Осмоловская Ирина Михайловна — доктор педагогических наук, заведующий лабораторией дидактики и философии образования Института стратегии развития образования РАО, г. Москва

* Исследование выполнено в рамках поддержанного РФФИ научного проекта 17-06-00474 «Дидактический анализ и моделирование инновационных образовательных практик».

В результате анализа инновационных образовательных практик, мы разработали дидактическую описательную модель, которая позволяет представить характер процесса обучения, реализуемого в рамках рассматриваемой практики. Нами были детально рассмотрены конкретные образовательные практики, в том числе и авторские практики реализующиеся в ИОС в средней и профессиональной школах.

В статье мы рассмотрим моделирование инновационных практик в ИОС как отдельного вида образовательных практик. Прежде чем представить описательную модель, отметим, если рассмотреть дидактическую сущность таких практик, то их предтечи, прототипы можно найти в классической дидактике. Например, смешанное обучение, как взаимосвязь обучения традиционного, в реальном взаимодействии субъектов, и дистанционного, в виртуальном взаимодействии своим прототипом имеет заочное обучение студентов. В заочном обучении виртуальное взаимодействие заменялось общением студента и преподавателя средствами почтовых отправлений, когда студенту посылались задания и методические рекомендации, как их выполнить, а затем выполненные задания проверялись преподавателем.

Прототипом перевернутого класса можно назвать традиционные семинарские занятия в вузе, так как дома студенты изучали тот или иной материал, а в аудитории обсуждали изученное. Конечно, современное воплощение названных прототипов осуществляется на ином уровне, с более широким количеством возможностей, но дидактическая сущность остается та же.

При моделировании образовательных практик определяются: проблема, решаемая практикой, ее концептуальные основы, цель и ценности практики, специфика содержания образования, способы реализации практики, представление о результатах, характер взаимодействия участников образовательного процесса. Тем самым высвечивается дидактическая специфика практики.

Графически модель инновационной образовательной практики можно представить следующим образом (рис. 1).

Рассмотрим более подробно компоненты данной модели, выделяя их характерные особенности, заданные ИОС.

1. Проблема, решаемая практикой. В условиях быстрого развития информационного пространства и информационных сред, больших потоков информации, которые приходится обрабатывать человеку, важность владения умениями работать с информацией возрастает во много раз. Для человека становится необходимым находить информацию, переводить ее из одного формата в другой, анализировать, систематизировать, синтезировать, обобщать, представлять слушателю или читателю, создавать новую. Именно на формирование указанных умений нацелены образовательные практики, разворачивающиеся в ИОС.

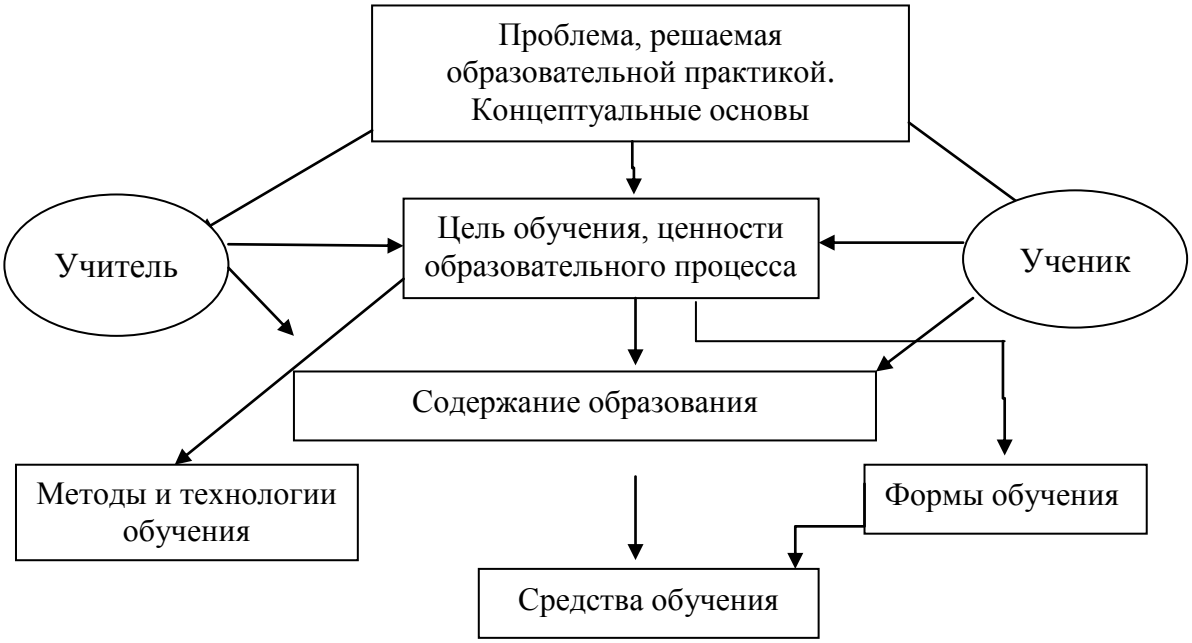


Рис. 1. Модель образовательной практики

Концептуальные основания практики связаны с пониманием ИОС как совокупности информационного, технического и учебно-методического обеспечения, создающего условия развития личности, приобщения ее к социальному опыту. Информационно-образовательная среда – это часть информационного пространства, обустроенная и структурированная человеком или группой людей для решения стоящих перед ними профессиональных и личных образовательных задач. К концептуальным основаниям относятся, в том числе, и психологические особенности подрастающего поколения, которое называют цифровым. Так, обучающиеся более способны быстро переходить от одного смыслового фрагмента к другому, нежели длительно сосредотачиваться на однородном информационном потоке, увеличилась скорость обработки информации. Все большее значение имеет нетекстовая, образная информация [3]. Эти изменения процессов получения и переработки информации находят отражение в инновационных образовательных практиках, реализуемых в ИОС.

2. Цель обучения — сформировать информационные умения у обучающихся, научить их самостоятельно учиться, приобретая информацию в ходе деятельности в ИОС. Ценности такого рода практик – понимание как присвоенная информация, которая встраивается в уже имеющуюся у человека систему знаний, самостоятельность познания, открытость образовательной среды, создание и удовлетворение личностных образовательных потребностей, активизации субъектной позиции обучающегося.

3. Содержание образования, как правило, в данном виде практик глобально не изменяется. Однако если его состав представить как знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, то на первый план выйдут способы деятельности (в том числе, и в ИОС). Это, в свою очередь, повышает эмоциональную привлекательность процесса обучения.

4. Образовательные технологии, как уже говорилось выше, задают специфику инновационных образовательных практик в ИОС. Например, практика смешанного обучения осуществляется на основе нескольких моделей (перевернутый класс, смена «станций», группового (адаптивного) обучения) [4]. Практика ТОГИС ориентирована на продуктивное обучение, в рамках деятельностно-ценностного подхода в образовании с применением проблемного и модельного методов [2]. В методах обучения усиливается объем самостоятельной работы, включающей поиск информации в сети интернет, критическое ее осмысление, переработку, грамотное использование для решения познавательных, научных, практических задач. Доминируют интерактивные методы обучения, обеспечивающие немедленную обратную связь.

5. Результат рассматриваемых образовательных практик — сформированные информационные компетенции у обучающихся, деятельностное освоение содержания образования. Отдельным результатом, как показали проведенные исследования, может выступать познавательная мотивация, личностное принятие учебного материала, нацеленность на самопознание и самореализацию.

6. Основным средством обучения в рассматриваемых практиках является сама ИОС. Она предполагает дидактическое единство содержательного и процессуального компонентов обучения, так как с одной стороны обеспечивает информационную и коммуникативную деятельность педагогов и обучающихся, а с другой — предметная ИОС создает необходимые условия для усвоения инвариантного компонента содержания образования и для самостоятельного определения вариативного содержания в соответствии с целями, образовательными потребностями обучающихся.

7. Формы организации обучения в рассматриваемых инновационных образовательных практиках вариативны и задаются спецификой взаимодействия его участников. Для образовательных практик, реализующихся ИОС, характерным является субъект-субъектное взаимодействие (учителя и учащихся, а также учащихся с одноклассниками по поводу изучаемых информационных объектов) и субъект-квазисубъектное взаимодействие (взаимодействие субъектов учебного процесса со средой, которая в данном случае выступает как квазисубъект, т.е. может реагировать на воздействие, подстраиваться под необходимые требования, генерировать активность). Работа в ИОС может проходить в рамках аудиторного контактного взаимодействия — на уроках, семинарах, практикумах и т.д. Виртуальные формы организации обучения предполагают самостоятельную творческую познавательную деятельность обучающихся в ИОС, online общение участников (индивидуальные консультации, конференции, распределенные группы), интерактивное обращение к информационной системе, программе (тренажеры).

Представленная модель образовательной практики отвечает требованиям адекватности, точности моделирования, универсальности, целесообразной экономичности. Как известно, дидактическая модель может выступать как проект обучения, еще не реализованного, а только конструируемого, и как результат идеализации педагогической практики, абстрагирования от несущественных ее

элементов. Рассматриваемая модель описывает процесс обучения, абстрагируясь от конкретной практики, но сохраняя ее сущностные свойства.

Разработанная модель позволяет систематизировать существующие инновационные образовательные практики, реализующиеся в ИОС на основе выделения их структурных элементов. Тем самым задается взгляд на них как на вариативные, множественные, но целостные объекты педагогической науки, создаются условия использование их как ресурса позитивного развития образовательной действительности.

Литература

1. Гузеев, В. В. Образовательная технология ТОГИС. Версия 2010 [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://yaguo.ru:8080/togis/togis/togis/%D2%CE%C3%C8%D1-2010.pdf (дата обращения: 11.04. 2019)

2. Иванова, Е. О., Осмоловская, И. М. Инновационные образовательные практики : понимание, дидактическое описание, классификация [Текст] / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская // Образование и общество. — 2018. — № 1–2. — С. 14–20.

3. Фрумкин, К. Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры [Электронный ресурс] / К. Г. Фрумкин // INETERNUM, 2010 — с. 26–36 — Режим доступа : http://elibrary.ru/item.asp?id=15205904 (дата обращения: 11.04. 2019)

4. Dreambox learning. Six Models of blended learning [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://www.dreambox.com/blog/6-models-blended-learning (дата обращения: 18.04.2019).

М. Д. Иванова*

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В современном мире наблюдается тенденция к увеличению числа людей, имеющих нарушения зрения. При этом при заметном уменьшении тотально (абсолютно) слепых людей, увеличивается число лиц с глубокой глазной патологией. Это слабовидящие и люди с тяжёлыми нарушениями зрения, а так же частично видящие, т.е. лица с очень низкой остротой зрения. Причинами этого является ряд факторов: наследственность, внутриутробные патологии органа зрения, рождение и выхаживание недоношенных детей, различные травмы, несоблюдение санитарно-гигиенических норм и т.д.

На первый взгляд эта категория людей ничем не отличается от зрячих. Они могут самостоятельно ориентироваться на улицах города в транспорте,, в помещениях различных учреждений, в быту. Многие из них даже не носят оч-

* **Иванова Марина Дмитриевна** — старший преподаватель кафедры специальной (коррекционной) педагогики, ФГБОУ ВО Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

ки, т.к. не всегда они корригируют нарушенное зрение. Тем не менее, эти люди испытывают массу проблем, которые скрыты от постороннего взгляда. И только при более детальном рассмотрении можно увидеть, что их движения неуверенны и скованны, они или низко наклоняются, или подносят близко к глазам рассматриваемый предмет или текст, который нужно прочитать. Иногда они задают окружающим странные, на первый взгляд, вопросы (номер автобуса или троллейбуса, кабинета, цену на товар). Такие люди нуждаются в нашем понимании и помощи.

Дети с нарушением зрения дошкольного возраста воспитываются либо в специальных детских садах 3–4 вида, либо в обычных дошкольных учреждениях, Школьники так же могут обучаться как в специальных, так и в обычных школах. Есть и специальные колледжи для незрячих и слабовидящих (курский музыкальный колледж, кисловодский медицинский колледж массажистов). Но получить высшее образование можно только в одном специальном высшем учебном заведении- Российском государственном специализированном институте искусств для инвалидов в г. Москве. Те же молодые люди с нарушением зрения, которые хотят получить другие специальности, обучаются в обычных учреждениях высшего профессионального образования. Само собой разумеется, что эти студенты имеют особые образовательные потребности, которые необходимо учитывать при организации их обучения.

С целью организации психолого-педагогического и социального сопровождения студентов с нарушением зрения необходимо создать комплексную инновационную структуру, для обеспечения условий, обеспечивающих доступность высшего образования для инвалидов на базе сотрудничества с подразделениями вуза, административными органами, образовательными учреждениями, научными и другими организациями

Основными задачами этого подразделения должны быть:

В области организационно-педагогической деятельности

- Ведение профориентационной работы с инвалидами-абитуриентами.
- Осуществление организационно-педагогического, психолого-педагогического, технологического, медицинско-оздоровительного и социального сопровождения учебы слабовидящих студентов с целью создания условий для их интеграции в образовательный процесс, в том числе студентов-инвалидов, обучающихся дистанционно.
- Разработка и реализация образовательно-реабилитационных технологий, обеспечивающих эффективность обучения студентов.
- Содействие трудоустройству выпускников-инвалидов по зрению.

В области научной и методической деятельности

- Ведение фундаментальных и прикладных научно-исследовательских работ по проблемам доступности высшего образования для инвалидов по зрению их апробация и практическая реализация с учетом актуальных направлений модернизации российского образования и его интеграции в мировую образовательную систему.
- Осуществление учебного процесса для слушателей и студентов-инвалидов по зрению на основе достижений педагогической науки, внедрения

активных методов, технических средств обучения и современных информационных и специальных образовательных технологий.

- Подготовка и издание планов, программ и методических разработок в целях обеспечения адаптации, интегрированного обучения и сопровождения учебы слушателей и студентов-инвалидов по зрению.
- Разработка и реализация методик дистанционного обучения как для обучения компактных групп студентов-инвалидов, так и для индивидуальной самостоятельной работы.
- Разработка и реализация реабилитационных технологий, реализуемых через учебно-познавательную, культурно-творческую, досугово-коммуникативную, спортивно-рекреативную, психолого-педагогическую деятельность.
- Участие в подготовке, переподготовке и повышении квалификации кадров в области доступности высшего образования для инвалидов: персонала, профессорско-преподавательского состава, социальных работников и т.д.

В области информационно-просветительской и координационной деятельности

- Сотрудничество по вопросам профессионального образования и трудоустройства инвалидов по зрению с органами государственной власти и управления, а также региональными отделениями Всероссийского общества слепых.
- Сотрудничество с органами управления образованием, образовательными учреждениями, приемной комиссией и факультетами ВУЗа по организационно-методическому обеспечению приема абитуриентов-инвалидов по зрению в высшее учебное заведение.
- Участие в формировании сети свободного информационного обмена в сфере расширения доступности высшего образования для инвалидов. Проведение социологических опросов, открытых мероприятий, в том числе конференций и семинаров, публикация изданий научно-методического, информационного и рекламного характера.
- Сотрудничество со средствами массовой информации с целью формирования общественного мнения по проблемам профессионального образования инвалидов, их социализации и интеграции в общество.
- Создание и поддержка баз данных и специальных информационных сайтов в глобальной сети Интернет по вопросам обучения студентов-инвалидов.
- Обмен опытом и участие в международных, российских, региональных научных и научно-методических конференциях по проблемам доступности высшего образования для инвалидов [2].

Организацию и осуществление процесса обучения слабовидящих студентов в высших учебных заведениях следует проводить в следующих направлениях:

1. Подготовка преподавателей ВУЗа к работе со студентами, имеющими нарушения зрения. Здесь может быть организация курсов повышения квалификации, семинаров-практикумов, научно-практических конференций и т.д.,

на которых педагоги узнают о психофизиологических особенностях лиц с нарушением зрения, об их особых образовательных потребностях, об организации учебно-воспитательного процесса с такими студентами.

2. Выявление лиц с нарушением зрения ещё в процессе подачи документов и сдачи вступительных экзаменов. Здесь и далее нужно иметь в виду, что не все абитуриенты, а затем и студенты с нарушением зрения, имеют инвалидность по зрению, некоторые стесняются своего недостатка, не предъявляют имеющихся у них документов. В таких случаях необходимо быть более внимательным к медицинским справкам и к тем абитуриентам, которые, например, с трудом ориентируются в пространстве или очень низко наклоняются при оформлении документов.

3. Информирование педагогического коллектива факультета (особенно куратора группы) о поступивших студентах с нарушением зрения

4. Наличие специальных тифлотехнических средств, облегчающих обучение слабовидящим студентам и предоставление им возможности пользоваться этими приспособлениями и приборами. Люди с ослабленным зрением не способны отчётливо увидеть изображение даже при использовании очков, контактных линз и искусственных хрусталиков. Существует целый ряд способов, позволяющих изменить внешний вид и параметры Windows Таким образом, чтобы облегчить восприятие визуальной информации людьми с нарушением зрения. Например, изменить разрешение экрана, увеличивая размер шрифта и значков, используя конфигурации с высокой контрастностью и увеличивая отдельные участки изображения с помощью экранной лупы. Здесь имеются в виду оптические, электронные и цифровые увеличительные устройства, приборы с синтезатором речи (калькуляторы, часы и др.), программы экранного доступа для пользования ПК, диктофоны и т.д.

5. Организация доступной среды в помещениях вуза: достаточная освещённость аудиторий (при необходимости наличие индивидуального освещения рабочего места студента), окрашивание контрастным (желательно жёлтым) цветом первой и последней ступени каждого лестничного пролёта, изготовленные более крупным шрифтом номера и названия кабинетов и аудиторий

6. Особо хочется остановиться на индивидуальном подходе к слабовидящим студентам. Прежде всего, необходимо выяснить, в чём нуждается студент: в специальных технических средствах обучения, в сопровождении в помещениях факультета, на улице, в организации психологической и социальной поддержке и т.д. В ходе доверительной беседы куратора группы со студентом можно выяснить его потребности, проблемы и учесть их в организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, при правильном подходе к организации и осуществлению психолого-педагогического и социального сопровождения слабовидящего студента, он может и должен получить полноценное профессиональное образование в стенах высшего учебного заведения.

Литература

1. Иванова, М. Д. Развитие зрительного восприятия детей с нарушениями зрения [Текст] : учебно-методическое пособие / М. Д. Иванова. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. — 43 с. : ил.
2. ИКТ в образовании людей с особыми потребностями: Специализированный учебный курс [Текст] / авторизованный пер. с англ. / Н. Токарева, С. Бесио — М. : Изд. дом «Обучение-Сервис», 2008. — 320 с.
3. Симановский, А. Э. Нормативно-правовое обеспечение специального образования [Текст] : учебно-методическое пособие / А. Э. Симановский; ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2014. — 63 с.
4. Иванова, М. Д. Технические средства коррекции нарушений зрения — Ярославль, 2016 — 94 с.

В. А. Ильичева*

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Современное педагогическое образование раскрывает возрастающую значимость человека как активного субъекта в формировании себя и условий своей жизни. Данная стратегия образовательной системы предъявляет повышенные требования к профессиональным навыкам педагога и рассматривает личность педагога как важное условие успешности образовательного процесса. Этот факт требует от педагога осознания объективности наличия многомерных решений на любом уровне их реализации и в конечном итоге — актуализации личностного потенциала. Учитель сможет только создать оптимальные условия для развития позитивных потенций каждого ученика, если сам будет открыт новому опыту, новому знанию, будет постоянно развиваться. Изменения, происходящие с личностью педагога в процессе ее вхождения в профессию как субъекта деятельности, несомненно, представляют собой важный аспект личностного и профессионального развития.

Эти тенденции нашли отражение и обоснование в концепциях высшего образования: антропологическом подходе (Б. Г. Ананьев, Б. М. Бим-Бад, И. Ф. Исаев, В. И. Слободчиков и др.); гуманистический личностно-ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, Л. М. Митина, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.). Эти направления отражают новую социокультурную парадигму, в которой индивид рассматривается как активный субъект, способный влиять на социальное развитие и задавать новые направления социального развития. В этой связи, образование начинает

* **Ильичева Валентина Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, общей и социальной педагогики Череповецкого государственного университета.

играть приоритетную роль в социальном прогрессе. Его приоритетом является развитие человеческих качеств и способностей, которые позволили бы педагогу быть конкурентоспособным на рынке труда, компетентным, свободно владеющим своей профессией, готовым к непрерывному профессиональному росту и социально мобильным.

Таким образом, смыслообразующим фактором образования на современном этапе является формирование компетенций на основе индивидуальных психологических особенностей студентов, их потребностей в реализации и осуществления себя. В психолого-педагогических исследованиях (В. И. Байденко, З. Ф. Зеер, Л. М. Митина, Ю. Г. Татур и др.) компетентность рассматривается неоднозначно: как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно, как владение умением и способностью выполнять определенные трудовые функции, как степень формирования социального и практического опыта субъекта, уровень усвоения специальных и индивидуальных форм деятельности и др. Из этого набора профессиональную компетентность можно определить как «совокупность знаний, умений, опыта, отраженных в теоретической и прикладной готовности личности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности» [3, с. 43].

Однако эти позитивные процессы часто вступают в противоречие с существующей традицией подготовки студентов к профессиональной деятельности. Содержание такого обучения строится как взаимосвязь двух автономных видов деятельности: педагогической деятельности преподавателей и учебно-познавательной деятельности студентов. Выпускникам педагогических вузов, обучающимся в этой парадигме, сложно «переучиваться», так как им приходится менять себя, чтобы соответствовать требованиям личностно-ориентированного образования, которое особенно активно заявляет себя в школе.

Проблема профессиональной подготовки в вузе характеризуется повышенным вниманием многих ученых, в частности Б. Г. Ананьева, С. И. Архангельского, В. П. Беспалько, Н. В. Кузьминой, А. Н. Леонтьева, Н. Ф. Талызиной, Г. И. Щукиной и др. изменить технологию профессионального образования.

На основе анализа психолого-педагогических исследований [1, 2, 5] было определено, что формирование субъектности студентов в вузе может происходить через реализацию субъект-субъектного взаимодействия с педагогом в соответствии с логикой образовательного процесса и динамикой развития профессиональных качеств личности. Реализация данного вида взаимодействия обеспечивается технологией диалогового взаимодействия.

Она усиливает эмоционально-коммуникативный потенциал присвоения учащимися учебной информации, освобождает личностные проявления будущих учителей, делает образование значимым, тем самым способствует развитию личностных и профессиональных компетенций.

Диалог на современном этапе развития общества не утратил своей актуальности и является предметом исследований многих философов, психологов, педагогов (В. С. Библер, М. М. Бахтин, О. Г. Зуев, М. С. Каган, Е. О. Галицкий, В. А. Кан-Калик, А. В. Мудрик и др.). Возможность внедрения диалоговой тех-

нологии в процесс высшего образования обусловлена следующими теоретическими положениями:

1. Педагогический процесс в вузе — это взаимодействие деятельности преподавателя и студентов, где, с одной стороны, деятельность каждого из участников определяется общими целями, а с другой — носит личностно-субъективный характер;

2. Функциональные и социально-психологические возможности студентов по сравнению с другими возрастными группами общества определяют их готовность к реализации роли субъектов педагогической деятельности, а позиция преподавателя сводится к актуализации и стимулированию студентов к общему и профессиональному развитию;

3. Существует прямая связь между личностным и профессиональным развитием будущих педагогов и способностью выражать себя в педагогическом процессе с субъектной позиции.

В контексте нашего исследования диалоговая технология рассматривалась как личное взаимодействие равных субъектов, которые понимают и активно интерпретируют различные точки зрения. Личностный уровень при этом обеспечивался в процессе принятия коллективного решения, которое осуществлялось посредством выполнения следующих условий: 1) возможность формулирования учебно-педагогических задач самими студентами; 2) включение студентов в ситуацию нахождения решения; 3) Возможность выбора, планирования и проектирования своих действий для достижения; 4) оценивание в процессе поиска решения собственных усилий, а также самооценку своей индивидуальности и удовлетворенности от своей деятельности [4, с. 98].

Благодаря реализации этих условий диалог послужил стимулятором личностного и профессионального развития будущих педагогов. Условием организации технологии диалога было уважение к собеседнику, строгое соблюдение границ свободы, умение находить аргументы и использовать их, точно достигая цели [4, с. 66].

Одним из универсальных показателей развития личностных и профессиональных компетенций будущего учителя является готовность к диалогу [1]. Наличие данного показателя подразумевает их принятие диалога как особой ситуации общения, требующей адекватного поведения, соблюдения определенных правил, удержание цели диалога.

Исследование готовности студентов к диалогу проводилось на основе выделенных критериев: наличие способности к анализу проблем; доказывать свою точку зрения; сопоставлять точки зрения с мнением других; принимать эмоциональное состояние собеседника; регулировать себя в процессе взаимодействия с позиции соблюдения моральных норм и правил. Студенты были идентифицированы как формально участвующие в диалоге (49%); категорически не принимающие иное мнение (18%); терпимые к мнению других (33%).

Исходя из полученных результатов, организация диалогового взаимодействия в ходе эксперимента предполагала ряд этапов. На подготовительном этапе диалога были выделены ключевые моменты, спорные вопросы, которые могли бы вызвать обсуждение в группе, поскольку диалог возникает при нали-

чии диалоговых отношений, т. е. несоответствия смысловых позиций при решении определенного вопроса. Интерактивность начиналась с выбора основных предположений, лежащих в основе изучаемой темы. Особенность способа изложения этих положений студентами состояла в том, что они излагались не в утвердительной, а в вопросительной форме. Например: какова дидактическая цель варьирования отличительных и незначительных признаков объектов, входящих в сферу данного понятия? В каком случае можно предположить, что понятие усвоено обучающими достаточно удовлетворительно?

На следующем этапе диалогового взаимодействия происходила организация проблемной ситуации, что при выполнении соответствующих условий приводило к диалоговому обсуждению. Когда студент имитирует действия учителя и в то же время является познающим субъектом, рождается система мотивирующих факторов. В этих условиях приоритетными формами обучения являются те, которые позволяли учитывать индивидуальные особенности будущих учителей. Это проблемные лекции, анализ конкретных методических ситуаций, обучающие ролевые игры.

Наиболее полный процесс диалогового общения, на наш взгляд, выявился в такой форме организации учебного процесса, как семинар-дискуссия, где совместное обсуждение теоретических и практических вопросов формировало коммуникативные способности будущих специалистов. Ролевой «инструментарий» данного занятия позволял студентам общаться с одинаково информированными партнерами — членами студенческой группы, что, в свою очередь, обеспечивало готовность обоснованно отстаивать свою точку зрения и раскрепощало интеллектуальные возможности. Таким образом, данные формы работы обеспечивали диалоговое взаимодействие преподавателя и студентов, которое проявлялось в совместном проектировании и выборе методов действий по решению учебно-педагогических задач.

Диагностическое исследование позволило утверждать, что в процессе организации диалогового взаимодействия у будущих учителей развивается ряд положительных свойств. Студент самоутверждается как независимая, самоуправляющаяся, самореализующаяся личность. Развиваются творческие способности, навыки коллективного труда, образовательные потребности. Будущий учитель вовлечен в процесс непрерывного самосовершенствования, что приводит к гармоничному развитию личности, к совершенствованию профессиональных навыков.

Представленные выводы не претендуют на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. Предметом актуальных научных исследований может стать педагогическое исследование потенциала диалогового взаимодействия как нравственно ориентированного процесса, развития профессиональных навыков, самоорганизации и самосовершенствования педагогов, определяемого диалогом со студентами в педагогическом процессе.

Литература

1. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности [Текст] : учеб.-метод. пособие. — М. : Академический проект, 2004. — 240 с.;

2. Гулакова, М. В. Диалоговая технология обучения как средство формирования профессионального интереса студентов к педагогической деятельности [Текст] : дис. канд. пед. наук — Ставрополь, 2000. — 185 с.

3. Зеер, З. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / З. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк [Текст] : учеб. пособие. — Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2005. — 215 с.;

4. Ильичева, В. А. Профессионально-личностное развитие будущего учителя начальных классов в условиях диалогового взаимодействия [Текст] : монография. — Череповец : ГОУ ВПО ЧГУ, 2009. — 135 с.

5. Петровский, В. А. Личность в психологии [Текст]. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 512 с.

О. В. Козлова, Д. Н. Христенко*

ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЛОСОФИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

К началу XXI века сложились предпосылки для парадигмального сдвига, формирования нового синтеза медицины и философии в рамках расширенных по уровню и масштабам представлений о рациональности, включающей такие параметры бытия человека и постижения им мира, как интуиция, спонтанность, нелинейность, неравновесность.

Определение места философии в системе медицинского образования невозможно без учета наметившейся в последнее время тенденции к интеграции гуманитарных и естественных наук. В этом отношении именно философия выступает в качестве гуманистического фундамента медицинского знания, связанного с тем, что современный врач не может игнорировать тот факт, что в клинике лежит не просто биологический организм, а человек во всей его сложности и противоречивости [1, с. 864]. При этом важно избежать наследия советской эпохи, когда от философии требовалась идеологическая составляющая, обязательная пропаганда классового и партийного подхода к медицине. В типичном учебном издании советского времени говорилось: «Основная роль в формировании коммунистического мировоззрения у студентов принадлежит кафедрам общественных наук… Таким образом под методологической направленностью учебного процесса в медицинском вузе следует понимать его спо-

* **Козлова Ольга Валерьевна** — кандидат философских наук, доцент кафедры истории и философии Ярославского государственного медицинского университета;
Христенко Дмитрий Николаевич — кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории и философии Ярославского государственного медицинского университета.

собность решать задачу формирования у будущих врачей коммунистического мировоззрения, вооружать их диалектико-материалистическим методом исследования … при решении конкретных задач советского здравоохранения» [2, с. 4].

Сегодняшняя действительность предъявляет к специалисту более высокие требования — ему необходимо осмысленно, разумно относиться к тому, что он делает. В современных условиях мы привыкаем к разнообразию мнений, выражаемых и отстаиваемых разными социальными группами, разными людьми: мы учимся принимать инакомыслие, мнение других, даже если не соглашаемся с ними. Для полноценной общественной жизни, однако необходимо, чтобы каждое отдельное мнение было обоснованным, продуманным с точки зрения не только конкретного индивида или особой социальной группы, но и с точки зрения интереса общества в целом. А для этого от каждого из нас требуется способность осознанной, разумной ориентации в окружающей действительности. Но, как мы знаем, способность к разумному мышлению у человека не является врожденной — ей необходимо обучаться; при этом лучшая школа разумного мышления — усвоение высших достижений философской культуры.

В то же время необходимо отметить, что данная задача, взятая в контексте практического обучения студентов, является крайне непростой. В 2012 г. сотрудники Башкирского государственного медицинского университета В. В. Коновалова, Д. М. Азаматов провели анкетирование 375 респондентов, включая 191 студентов 6 курса — выпускников трех ведущих факультетов: лечебного, педиатрического и стоматологического, и 184 практических врачей различных медицинских специальностей [3, с.68].

Главной задачей было выяснить мнение выпускников вуза и практических врачей о роли и месте философии в формировании мировоззрения врача. Анализ полученных данных свидетельствовал, что большинство респондентов отводили философии незначительную роль в процессе обучения в медицинском вузе. Они полагали, что философия, как любая гуманитарная наука, полезна только в контексте общего развития. Как основу медицинского познания философию указали лишь 34% опрошенных респондентов. Исследователи пришли к выводу, что это вызвано тем фактом, что знания, получаемые студентами на клинических кафедрах, с одной стороны, и на кафедре философии — с другой, часто существенно разрознены и не имеют логической связи, о чем и свидетельствуют 21,5% респондентов [3, с. 69].

Следовательно, можно согласиться с мнением В.В. Коноваловой и Д.М. Азаматова о необходимости усилить интеграцию философии с естественнонаучными, профильными дисциплинами и врачебной практикой.

Необходимо отметить, что сложилось два методологических подхода к преподаванию философии: культурно-информационный и проблемно-деятельностный [4, с. 524]. Первый подход является в настоящее время основным в системе вузовского образования. Он ориентирован на ознакомление студентов с историей философии, основными концепциями и теориями философского анализа действительности. Второй, проблемно-деятельностный подход исходит из активного вовлечения студентов в решение интеллектуальных про-

блем, то есть непосредственное философствование, иногда даже без должной историческо-философской подготовки, когда знакомство с философией происходит не «извне», а как бы «изнутри».

Ряд исследователей уверены, что в сравнении с традиционным, культурно-историческим подходом, гораздо больший эффект дает проблемно-деятельная или рефлексивная модель обучения, поскольку она предлагает более простой и ясный путь к постижению ее предмета.

Результаты социологического исследования, проведенного Т. И. Волковой на базе Челябинской государственной медицинской академии (было опрошено 295 студентов 3 курса, сдавших экзамен по философии) показали, что на вопрос: «Можете ли вы назвать философские школы, философов, их труды и воззрения, изучаемые в курсе философии?» лишь 38,4% респондентов ответили — «да»; 46,3% — «нет»; а 15,3% — «затруднились ответить» [4, с. 527–528].

На вопрос «Оказало ли существенное влияние изучение философии на ваше умение свободно размышлять, рассуждать, критически относиться к себе и людям, т. е. философствовать?», только треть респондентов 30,1% ответили положительно. Около половины — 48,1% не увидели позитивных сдвигов в развитии способности размышлять после изучения философии, а оставшиеся респонденты — 21,8% затруднились ответить [4, с. 528]. Таким образом, основываясь на результатах социологического опроса, Т. И. Волкова утверждает о том, что изучение философии в медицинском вузе по традиционной модели, менее эффективно, чем по современной проблемно-деятельностной, или рефлексивной модели. Она полагает, что, во-первых, учебный материал изучаемый без должной опоры на классические философские труды усваивается частично, бессистемно, не вызывая необходимого интереса. Во-вторых, традиционная модель не способствует в должной мере развитию критического мышления, умению размышлять и рассуждать, делая упор на запоминание большого по объему и противоречивого по содержанию материала.

Частично соглашаясь с этими замечаниями, мы считаем необходимым уделить особое внимание самостоятельной работе с литературными источниками — произведениями философов. В рамках плана семинарского занятия студентам предлагаются работы философа для углубленного рассмотрения. Конспектирование источника ведется с учетом конкретных идей определенных мыслителей и преследует цель более глубокого изучения основных тем предмета философии.

Составление конспекта произведений философов включает в себя следующие элементы деятельности:

1. чтение — изучение источника;
2. выделение наиболее важных мыслей, положений, понятий;
3. составление плана конспекта;
4. запись основных положений.

Нередко работа с произведениями философов вызывает значительные трудности у студентов. Это может быть обусловлено характером текста, сложностью языка и терминологии. Поэтому при конспектировании студентам

необходимы обязательные консультации преподавателя. В дальнейшем при написании реферата студент должен показать знание общетеоретических подходов к изучению проблемы, умение обобщать материал литературных источников, выявлять сходства и различия в точках зрения авторов теоретических и методических работ, делать самостоятельные выводы. При этом особое значение имеет установление взаимосвязей изучаемого источника с развитием парадигм философствования соответствующей эпохи, уяснение идей и положений, получивших развитие в данное время.

Усвоение студентами идей великих мыслителей и философов особенно актуально в современную эпоху, когда возникают противоречия между претензиями рациональности на всеобщий охват действительности и уходом человека в иррациональную область бытия. Исходя из этого главная проблема современного российского общества — утрата идентичности.

Таким образом, знания, полученные в рамках курса философии, а также приобретенные умения и навыки в развитии научно-исследовательской деятельности, являются необходимым компонентом в формировании глубоко знающего и широко эрудированного врача-специалиста с осознанной гражданской и нравственной позицией.

Литература

1. Табачкова, О. А. Союз философии и медицины [Текст] // Бюллетень медицинский интернет-конференций., 2012. — Том. 2. — Выпуск 11. — С. 864
2. Методика преподавания общественных дисциплин в медицинском институте [Текст]. — Донецк, 1977.
3. Коновалова, В. В., Азаматов, Д. М. Философское образование как основа формирования мировоззрения врача [Текст] // Сибирский педагогический журнал, 2012. — № 7. — С. 67–70.
4. Волкова, Т. И. Об особенностях преподавания философии в вузах: социологический ракурс [Текст] // XIV Международная конференция «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования». — Екатеринбург : УрГУ, 2011. — С. 522–529.

Е. Л. Куприянова*

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В данной статье рассматривается дистанционное обучение как инновационная технология реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования. В статье раскрываются основные черты технологии дистанционного обучения. Цель статьи выявить преимущества дистанционного обучения по сравнению с традиционным.

* **Куприянова Елена Львовна** — преподаватель информационных технологий СПб ГБПОУ «Санкт-Петербургский технический колледж управления и коммерции».

В условиях формирования информационного общества происходят значительные модернизации во всех сферах общественной жизни. Возникла потребность в том, чтобы информация для студентов стала удобна в использовании и доступна.

Формирование цифровой образовательной среды в образовательной организации - насущная необходимость, поскольку колледж несет особую миссию, которая заключается подготовке всесторонне развитого выпускника, обладающего необходимым набором компетенций и компетентностей, готового к продолжению образования в высокоразвитом информационном обществе.

Цифровая образовательная среда образовательной организации предполагает набор ИКТ-инструментов, использование которых должно носить системный порядок и удовлетворяет требованиям ФГОС к формированию условий реализации образовательной программы, способствует достижению обучающимися планируемых личностных, метапредметных, предметных результатов обучения [1].

Кроме того, цифровая образовательная среда образовательной организации становится единым пространством коммуникации для всех участников образовательных отношений, действенным инструментом управления качеством реализации образовательных программ, работой педагогического коллектива.

На базе учебного заведения СПб ГБПОУ «Санкт-Петербургский технический колледж управления и коммерции» уже несколько лет успешно используется система дистанционного обучения Moodle. Она применяется как в учебном процессе (в виде лекций, заданий на лабораторные работы и т.д.), так и для контроля знаний и организации самостоятельной деятельности студентов.

Очевидно, что в последние годы уровень посещаемости занятий, особенно у студентов старших курсов, заметно снизился. Система Moodle позволяет отчасти решить эту проблему, т. к. используется как для поддержки очного обучения, так и для организации дистанционных курсов.

Использование дистанционного обучения учащихся, которые на могут посещать колледж в связи с заболеванием, является отличной альтернативой посещения занятий, т. к. курсы, организованные в системе Moodle обеспечивают организацию учебного процесса (в виде лекций, заданий на лабораторные работы и т. д.), самостоятельную деятельность студентов и контроль знаний. Дистанционная форма обучения подростков с ОВЗ, является основной и наиболее эффективной. Индивидуальный подход в обучении таких студентов, это основа их обучения.

Одно из достоинств Moodle — широкие коммуникационные возможности: поддерживается обмен файлами любых форматов между преподавателем и студентом, встроенный сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех учащихся о новых событиях.

Система Moodle позволила модернизировать систему под требования образовательных программ нашего учебного заведения и организовать обучение путем совместного решения учебных задач.

Одно из достоинств Moodle — широкие коммуникационные возможности: поддерживается обмен файлами любых форматов между преподавателем

и студентом, встроенный сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех учащихся о новых событиях [3].

Важной особенностью Moodle является то, что система хранит профиль каждого студента на протяжении всего обучения в рамках всех изучаемых дисциплин: все сданные им работы, пройденные тестирования, оценки и комментарии преподавателя к работам.

В рамках одной дисциплины для каждого конкретного вида занятий в каждой группе формируется отдельный курс Moodle. Управление этим курсом (лекции, задания, аттестация, посещаемость, активность студентов, время их учебной работы в сети) осуществляется преподавателем, ведущим занятия по данному курсу.

Метакурсы Moodle используются для предоставления контента, предназначенного для студентов различных групп, изучающих одноименную дисциплину.

Система Moodle требует от преподавателя достаточно большой затраты сил при подготовке разделов курса и, как правило, должна предваряться дополнительным обучением работе в системе, однако в дальнейшем позволяет значительно облегчить работу по итоговой аттестации студентов и делает возможным унифицировать в масштабах колледжа преподавание одной дисциплины несколькими преподавателями.

Преимущества применения дистанционного обучения:

1. более высокая адаптивность к уровню подготовки и способностям обучаемых, их здоровью;
2. повышение качества образовательного процесса за счет использования автоматизированных обучающих и тестирующих систем, заданиями для самоконтроля и т. д.;
3. оперативное обновление методического обеспечения учебного процесса;
4. повышение творческого и интеллектуального потенциала обучающихся за счет самоорганизации.

К минусам дистанционного обучения могу отнести отсутствие личного контакта преподавателя и студента, но дистанционное обучение позволяет студенту, который не может посещать колледж на протяжении нескольких месяцев, вернуться к обычному обучению [2].

Кроме того, отсутствие личного контакта компенсируется общением на форумах, организованных в рамках курсов «Информатика» и «Информационные технологии в профессиональной деятельности», где студенты могут получить консультации по выполнению заданий. Такая форма общения привычна современным подросткам.

Таким образом, использование дистанционного обучения учащихся, которые на могут посещать колледж является отличной альтернативой посещения занятий.

Реализация возможностей современных информационных технологий на занятиях по дисциплинам «Информатика» и «Информационные технологии в профессиональной деятельности» расширяет спектр видов учебной деятель-

ности, позволяет совершенствовать существующие и порождает новые организационные формы и методы обучения. Занятия с использованием современных информационных технологий для инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья способствует развитию индивидуальности, профессиональной реабилитации.

Опыт использования системы Moodle показал, что она предоставляет необходимый набор инструментов по сопровождению курсов и повышает их эффективность.

Особенность Moodle как педагогической системы заключается в распространении получения знаний посредством действия и вовлечении обучающихся в процесс их формирования. Этот особый подход к обучению, который называется «социальной конструктивной педагогикой», позволяет вывести образовательный процесс на инновационный уровень.

В ходе образовательного процесса студенты должны не столько накапливать багаж знаний и умений, сколько приобретать способность самостоятельно и совместно с другими людьми ставить осмысленные цели, выстраивать ситуации самообразования, искать и продуцировать средства и способы разрешения проблем [4].

Образовательная система требует применения новых информационных технологий. Одним из перспективных направлений развития современных информационных технологий являются облачные технологии. Облачные технологии — это технологии обработки данных, в которых компьютерные ресурсы предоставляются интернет-пользователю как онлайн-сервис.

На занятиях по дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности» я успешно применяю технологии Google в проектной работе с обучающимися, так как облачные сервисы позволяют создавать совместные документы.

Студенты знакомятся с облачными презентациями, таблицами и документами. Под моим руководством учащиеся работают над одной проблемой и создают одну общую презентацию (таблицу, документ). В рамках данной деятельности студенты учатся работать в группе, решать проблему совместно, распределяя обязанности. Защита данной работы проводится во внеурочное время с использованием Форума, созданного в курсе дисциплины в системе Moodle.

Данный вид групповой работы с помощью облака и ресурсов Интернет позволяет расширить образовательное пространство урочной деятельности и организовать индивидуальную и групповую внеурочную работу в соответствии с требованиями ФГОС.

Литература

1. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е. С. Полат. — 3-е изд. — М. : Академия, 2008. — 272 с.

2. Роберт, И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании [Текст] : учеб.-метод. пособие для педагогических вузов /

И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов и др. — М. : ИИО РАО, 2006. — 374 с.

3. Мясникова, Т. С., Мясников, С. А. Система дистанционного обучения MOODLE [Текст]. — Харьков, 2008. — 232 с.

4. Педагогические технологии : учебник [Текст] / Левитес Д. Г. — М. : НИЦ ИНФРА-М, 2017. — 403 с.

П. С. Ломаско, А. Л. Симонова*

ДЕТЕРМИНАНТЫ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Скорость изменений в области цифровизации экономики требуют пересмотра способов реализации педагогической деятельности на всех уровнях образования и разработки моделей подготовки и переподготовки педагогов, предусматривающих механизмы их непрерывного обновления.

В качестве основных предпосылок необходимости такой трансформации можно обозначить:

- изменившийся формат современной цифровой среды, предусматривающий новые способы и возможности использования цифровых инструментов для решения педагогических задач;
- «конфликт поколений», выражающийся в существенном разрыве на уровне цифровой подготовки обучающих и обучающихся, а также в необходимости учёта особенностей современного школьника и студента, как представителей «поколения Z».

Традиционно реализующиеся сегодня изолированные и линейные модели повышения квалификации работающих педагогов и подготовка студентов педагогических вузов в области цифровых технологий не отличаются высокой результативностью в связи с тем, что а) не способствуют формированию устойчивых связей технологических умений с педагогическим содержанием образовательной деятельности в силу недоступности продолжительной практики их применения на этапе подготовки; б) формируют знания и способы деятельности, которые очень быстро устаревают; в) ориентируются на различное понимание результативности подготовки.

Таким образом, возникает проблема поиска механизмов обеспечения непрерывной подготовки педагогических кадров в области цифровых технологий.

* **Ломаско Павел Сергеевич —** кандидат педагогических наук, руководитель центра цифровых педагогических компетенций, доцент кафедры информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В. П. Астафьева;

Симонова Анна Леонидовна — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель проректора по образовательной и учебно-методической деятельности, доцент базовой кафедры информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В. П. Астафьева.

Также отдельно следует отметить различные подходы к трактовке используемой терминологии и пониманию результативности такой подготовки.

Принимая за основу обобщенные представления о современном понимании процессов цифровизации образования [6, 7] и профессиональной ИКТ-компетентности педагогов как способности и готовности к эффективному и адекватному применению средств информационных технологий для решения профессиональных задач [3, 8] можно сформулировать и принять за основу следующие определения основных понятий, способствующих пониманию результативности подготовки педагогических кадров в области цифровых технологий:

Цифровые технологии — подмножество информационных технологий, включающее способы осуществления информационных процессов на основе систем дискретного (как правило, двоичного) кодирования информации и использующих их технических средств (цифрового оборудования).

Цифровые педагогические технологии — это совокупность способов осуществления профессиональной деятельности в сфере образования, реализация которых невозможна без использования цифровых технологий.

Цифровые педагогические компетенции — это совокупность предметных компетенций, определяющих уровень способности педагогических кадров к реализации различных видов профессиональной деятельности в сфере образования, осуществляемой на основе цифровых технологий эффективно, ответственно и безопасно.

Цифровая педагогическая компетентность — это способность и готовность педагогов к выполнению трудовых функций, соответствующих профессиональному стандарту с учетом требований цифровой экономики.

Необходимость уточнения приведенных выше терминов обусловлено общей тенденцией трансформации педагогической науки в цифровую эпоху. Сегодня все большее количество авторитетных ученых признают, что теория и практика образования для цифрового общества – это процесс и результат конвергенции педагогической науки и современных информационных технологий». Так, например, И. В. Роберт подчеркивает и обосновывает феномен возникновения «цифровой» дидактики, имеющей собственные теоретико-методологические и научно-педагогические основания [5].

Для уточнения понимания результативности подготовки следует развести понятия «профессиональная ИКТ-компетентность педагога» и «цифровая педагогическая компетентность». Ключевым фактором отличия является способ реализации видов образовательной деятельности, который в случае рассмотрения понятия «цифровая педагогическая компетентность» изначально подразумевается исключительно цифровым, когда педагог определяет и решает профессиональные задачи такими способами, осуществление которых невозможно без соответствующих средств ИКТ. В случае с профессиональной ИКТ–компетентностью — это замена аналоговых способов реализации информационных процессов цифровыми.

Структурно цифровая педагогическая компетентность может быть представлена в виде сочетания трёх уровней относительно самостоятельности

и продуктивности в выполнении трудовых функций (порогового, базового и оптимального) в плоскостях основных направлений профессиональной деятельности (проведение учебных занятий, организация внеурочной деятельности, профессиональная коммуникация, просвещение) [1].

В качестве решения обозначенной проблемы формирования и развития у педагогов цифровой педагогической компетентности предлагается разработка организационно-педагогических условий, обеспечивающих интегрированную подготовку работающих педагогов и студентов педагогических вузов к осуществлению трудовых функций в соответствии с социальным заказом на эффективное применение цифровых средств образовательного назначения, связанных с ними современных педагогических технологий и возможностей онлайн-образования на базе специализированного центра в соответствии с детерминантами её результативности и непрерывности, в качестве которых могут выступать:

система внешних и внутренних профессиональных конкурсов (чемпионаты по стандартам Worldskills Russia, Я – профессионал, Учитель года и др.);

кластерная модель организации и поддержки работы сети педагогов-профессионалов в сфере применения цифровых технологий;

распределённая система переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в единой цифровой среде.

В Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева функционирует Центр цифровых педагогических компетенций (ЦЦПК), имеющий статус федеральной инновационной площадки и обеспечивающий:

- организацию и поддержку работы сети профессионалов в сфере применения цифровых технологий в образовании, включающей преподавателей высшей школы, специалистов в области цифровых педагогических технологий, методистов, педагогов образовательных организаций различных уровней, обучающихся университета, представителей органов управления образованием и иных заинтересованных лиц;
- разработку, совершенствование и реализацию программ дополнительной профессиональной подготовки и повышения квалификации, направленных на развитие цифровых педагогических компетенций;
- организацию и проведение тренировок для участников профессиональных конкурсов и чемпионатов Worldskills, фестивалей, демонстрационных экзаменов и иных мероприятий, связанных с применением цифровых технологий в образовательной деятельности;
- ведение онлайн-репозитория цифровых средств, демонстрационных курсов, учебно-профессиональных заданий и прочих элементов — коллекции инновационных разработок, подразумевающих использование в профессиональной педагогической деятельности цифровых технологий;
- консультирование по вопросам использования цифровых технологий в профессиональной педагогической деятельности обучающихся и сотрудников университета, а также организаций или частных лиц в рамках соответствующих соглашений.

В основу деятельности центра положена интегрированная кластерно-распределенная модель [4], предусматривающая создание на базе университета специализированных объединений — кластеров, характер деятельности которых определяется ведущим содержанием подготовки: предметно-педагогические кластеры, общепедагогические кластеры (внеучебная деятельность, профессиональная коммуникация, просвещение, и т.д.), специализированные (робототехника, инклюзивное образование и т.д.,). Интегрированный образовательный процесс в соответствующих кластерах обеспечивается сопровождением и консультационной поддержкой с учётом принципов «вертикального» взаимодействия, предполагающие включение в процесс решения задачи студентов разных курсов и направлений подготовки и привлечением специалистов в области методики обучения и воспитания, специалистов в области цифровых технологий. При такой организации взаимодействия студенты получают возможность повышения собственной методической подготовки за счет общения с работающими учителями и наблюдения профессиональных способов действий при разработке и использовании информационно-образовательных ресурсов. Студенты привлекаются к работе на базе центра в рамках факультативных и вариативных дисциплин, педагогической практики, дополнительного образования, образовательный процесс по которым трансформируется с учётом SMART-формулы цифрового образования [2].

Указанная модель реализации деятельности центра обеспечивает: 1) непрерывное обновление содержания подготовки в виде актуальных задач из практики работы педагогов; 2) взаимное обучение работающих учителей и студентов, поскольку учителя владеют и могут повысить у студентов уровень владения предметным содержанием и методами обучения, а студенты — информационными технологиями; 3) накопление банка решений профессиональных педагогических задач в виде цифрового контента (демонстраций, видеороликов, интерактивных тренажеров, мэш-ап ресурсов и т.д.), сценариев занятий с цифровой поддержкой, диагностических материалов (контрольных заданий в цифровом виде); 4) возможность педагогам распространять и популяризировать передовой опыт использования цифровых средств через сетевые сообщества, методические объединения и публикации в научно-педагогических изданиях; 5) возможность преподавателям университета, реализующим дисциплины информационно-технологической и методической направленности для педагогических специальностей обновление актуальным содержанием, полученным из практики работы реальных учителей в конкретных условиях.

Литература

1. Бочарова, Ю. Ю., Ломаско, П. С., Симонова, А. Л. Содержание и модель реализации интегрированной подготовки в области цифровых педагогических компетенций учителей-наставников и студентов-интернов [Электронный ресурс] // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, 2018. — № 3(45). — С. 6–19. — URL: http://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/128 (дата обращения: 18.04.2019).

2. Виденин, С. А., Ломаско, П. С. Суть дидактической формулы «СМАРТ» в условиях цифровой трансформации высшего образования [Текст] // Актуальные проблемы информатики и информационных технологий в образовании: материалы III Всероссийской конференции с международным участием. Красноярск, 22 мая 2018 г. / отв. ред. П. С. Ломаско; ред. кол.; электрон. дан. ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. — Красноярск, 2018. — С. 68–73.

3. Ломаско, П. С., Симонова, А. Л. Основополагающие принципы формирования профессиональной ИКТ-компетентности педагогических кадров в условиях смарт-образования [Текст] // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2015. — № 7 (160). — С. 78–84.

4. Пак, Н. И. Инновационная технология «Мега-класс» как синергетическое средство обучения в образовательных кластерах [Текст] // Информатизация образования, 2015. — С. 288–294.

5. Роберт, И. В. Дидактика эпохи цифровых информационных технологий [Текст] // Профессиональное образование. Столица, 2019. — № 3. — С. 16–26.

6. Устюжанина, Е. В., Евсюков, С. Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы [Текст] // Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова, 2018. — № 1. — С. 3–12.

7. Nelson, R. Education must keep pace with advancing digitalization // EE-Evaluation Engineering. 2018. Vol. 57. №. 1. P. 2–3.

8. Tondeur, J. Et al. Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century // British Journal of Educational Technology. 2017. Vol. 48. №. 2. P. 462–472.

М. А. Лямзин*

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К РЕЗУЛЬТАТАМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность данной темы обусловлена тем, что содержание и организация деятельности преподавателя образовательной организации высшего образования (далее — вуз, высшая школа) в современных нормативно-правовых условиях [1] при обучении студентов «поколения Z», переходе от знаниевого подхода к компетентностному, от «аналогового» высшего образования к его «цифровому» формату, в процессе интеграции федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) с профессиональными стандартами, изменяются чрезвычайно стремительно. Эти изменения в контексте профессионализма преподавателя вуза нуждаются хотя бы в кратком обобщении и определенном осмыслении, в чем и заключается цель данной статьи.

* **Лямзин Михаил Алексеевич** — доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии ФГОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет».

Следует отметить, что традиционный подход к рассмотрению структуры и содержания деятельности преподавателя вуза — педагогической деятельности, который не потерял своего значения и в настоящее время, включает следующие взаимосвязанные компоненты: гностический, конструктивный (проектировочный), организаторский и коммуникативный [2]. Данные компоненты выделены как аналоги способностей преподавателя, проявляющиеся, в том числе, в его умениях осуществлять педагогическую деятельность.

Качественной характеристикой педагогической деятельности преподавателя вуза является его профессионализм. Профессионализм (от лат. profession — профессия; profiteer — объявлять своим делом) — интегральная характеристика человека труда, включающая в себя его сформированность как субъекта профессиональной деятельности, профессионального общения, зрелость личности как профессионала [3].

Анализ научных источников и образовательной практики показывает, что профессионализм преподавателя вуза является не статической, а динамической характеристикой его личности и деятельности. Профессионализм преподавателя формируется, проявляется и развивается (изменяется) в его активной учебной, методической, научной деятельности, в процессе регулярного повышения своей квалификации, самосовершенствования.

Одним из важных факторов, который влияет на профессионализм современного преподавателя вуза, является переход системы высшего образования от знаниевого подхода к компетентностному в плане достижения образовательных результатов. Для преподавателей вузов ситуация перехода от одного подхода к другому оказывает существенное влияние на цель — результаты, содержание, организацию и технологию всей педагогическую деятельность. Раскроем подробнее данный тезис.

В компетентностном подходе к результатам высшего образования основным документом преподавателя вуза, по своей сути — ориентировочной основой действий (по П. Я. Гальперину) — является ФГОС ВО по направлениям подготовки (специальностям). В нем сформулированы такие ориентиры для преподавателя, как: области и объекты профессиональной деятельности выпускников, виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, перечень профессиональных задач, которые должны уметь решать выпускники, а также комплекс компетенций, который должны быть сформирован у обучающегося (выпускника) вуза по направлению подготовки (специальности). Назовем выше перечисленные позиции ФГОС ВО объектами – ориентирами для педагогической деятельности.

Исходя из знания и понимания объектов – ориентиров, преподаватель в условиях компетентностного подхода определяет цель, содержание и специфику каждого из выше перечисленных компонентов педагогической деятельности. Полагаем, что новизна данного подхода заключается в том, что преподавание организуется не «от учебного материала», которым владеет преподаватель, а «от объектов – ориентиров», определенных в ФГОС ВО по конкретному направлению подготовки (специальности). В этом заключается принципиаль-

ное отличие современной педагогической деятельности от той, что осуществлялась ранее, в знаниевом подходе.

Это отличие требует по-новому осмыслить феномен профессионализма современного преподавателя вуза, который в условиях компетентностного подхода к результатам высшего образования в значительной мере «выходит» за рамки высшей школы, за пределы знаний преподавателем своего предмета преподавания и умений довести его содержание до обучающихся. В новых условиях профессионализм преподавателя вуза определяется, прежде всего, владением системой знаний о профессиональной деятельности выпускников вуза по направлению подготовки (специальности) и перспектив её развития. Эта система включает исторические, философские, психологические, педагогические, культурологические и другие знания, наиболее полно и всесторонне раскрывающие объекты – ориентиры, а также владение преподавателем информацией об их зарубежных аналогах.

В этой связи гностический компонент педагогической деятельности подвергается следующей содержательной трансформации: акцент в нем смещается от владения преподавателем информацией по предмету преподавания к владению знанием объектов – ориентиров и умению «наложить» на эти знания «предметную информацию». При этом содержание одного и того же учебного предмета будет иметь специфику в процессе преподавания студентам разных направлений подготовки (специальностей), которое определяется знанием преподавателем объектов – ориентиров. Поэтому в компетентностном подходе наиболее остро встают проблемы обеспечения связи теории с практикой, знания преподавателем вуза содержания будущей профессиональной деятельности выпускников.

Отсюда вытекают изменения в содержании конструктивного (проектировочного) компонента педагогической деятельности: для его реализации от преподавателя требуются умения отбора и дидактической адаптации такого учебного материала, который соответствует вполне определенному направлению подготовки (специальности) и знанию объектов – ориентиров. Учебный материал в таком же виде уже не может, как правило, найти применение при преподавании обучающимся других направлений подготовки (специальностей).

Самые значительные изменения в условиях компетентностного подхода к результатам высшего образования претерпевает, как показывает образовательная практика, организаторский компонент педагогической деятельности. Это обусловлено тем, что от преподавателя требуется так организовать образовательный процесс и обучение студентов, чтобы они стремились к осознанному и активному познанию объектов – ориентиров своей будущей профессиональной деятельности. В этом процессе важное значение имеет решение задачи организации оптимального взаимодействия (обеспечения гармоничных взаимных действий) обучающего и обучающихся, а также обучающихся между собой.

Кроме этого, реализация организаторского компонента педагогической деятельности предполагает вовлечение обучающихся в различные виды учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности, а также получение ими вполне конкретных образовательных результатов — интеллектуаль-

ных продуктов учебной деятельности: моделей, проектов, рисунков, таблиц, схем и т. п.

Трансформации гностического, конструктивного (проектировочного) и организаторского компонентов педагогической деятельности закономерно влекут изменения содержания коммуникативного компонента. От монологического стиля общения в процессе преподавания — к диалогическому; от активности, как правило, со стороны преподавателя — к интерактивности всех участников образовательных отношений; от трансляции истин к их совместному поиску: таковы основные направления перестройки коммуникативного компонента.

Таким образом, профессионализм преподавателя в условиях реализации в российском высшем образовании компетентностного подхода остается интегральной характеристикой его личности и педагогической деятельности. Вместе с тем, полноценным субъектом своей профессиональной деятельности и педагогического общения преподаватель вуза становится только тогда, когда он хорошо знает и понимает так называемые объекты – ориентиры, сформулированные в ФГОС ВО по направлениям подготовки (специальностям).

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] —Режим доступа : http://www.consultant.ru (дата обращения: 17.04.2019).

2. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] . — М.: Просвещение, 1990. – 285 с.

3. Акмеологический словарь [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://www.вокабула.рф/словари/акмеологический-словарь/профессионализм (дата обращения: 18.04.2019).

В. А. Мазилов*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ*

В самое последнее время все большую актуальность приобретает задача совершенствования образования, в частности, высшего педагогического образования. Исследования и поиски идут в разных направлениях, что, несомненно, оправдано. Одним из достаточно перспективных направлений является изуче-

* **Мазилов Владимир Александрович** — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ФГОБУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»;

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00157)

ние педагогических способностей и одаренности. Исследование педагогической одаренности представляется важным и логичным подходом: фигура учителя в образовании выступает как основной ресурс развития всей системы, поэтому более одаренный учитель будет эффективнее решать образовательные задачи.

Подчеркнем, что учитель профессия, безусловно, массовая, поэтому традиционными способами, ориентированными на отбор наиболее способных абитуриентов, решить проблему не представляется возможным. Необходимо искать другие пути, хотя изучение педагогических способностей и педагогической одаренности по-прежнему представляется важным и в практическом и в теоретическом отношении.

Не подлежит сомнению, что в конечном счете результативность выбранного подхода будет зависеть от правильности выбора методологических и теоретических подходов.

Известно, что в отечественной психологической науке способности интенсивно исследуются. Традиционно наиболее разработанным считается подход Б. М. Теплова [3]. Вместе с тем необходимо отметить, что психологической теорией данный подход не является. Как отмечал сам автор этого подхода Б. М. Теплов, «я не предлагаю дать общую теорию одарённости, не предлагаю даже развить какую-либо гипотезу, о том, какова должна быть такая теория. В настоящее время это ещё не исполнимо. Общая теория должна создаваться в результате большой работы по изучению конкретных фактов и частных закономерностей» [3, с. 15]. Другой признанный классик отечественной психологии С. Л. Рубинштейн также подчеркивал несовершенство существующих в психологии подходов к изучению способностей: термин «способности» в современных определениях, представленных в литературе, указывает только на то, что это нечто (способности) обусловливают успех в деятельности, но «никак не определяет, что это само нечто есть» [4, с. 228].

Понятно, что такие подходы не позволяют получить ответы на интересующие исследователя вопросы.

По счастью, в настоящее время ситуация меняется. Сформулирована теория, которая позволяет получить необходимые ответы и соответстсвенно продвинуться вперед.

В текущем году опубликована книга, в которой сделана попытка представить систему теоретических взглядов на то, что есть способности, и на этой основе подойти к определению одарённости. В настоящей работе сделана попытка на основе проведённых автором и его учениками эмпирических исследований и их обобщений представить теорию способностей и одарённости. В монографии дается ответ на фундаментальные проблемы теории способности. Речь идет теории способностей и одаренности, представленной в монографии В. Д. Шадрикова [4].

В рамках настоящей статьи нет возможности излагать содержание новой теории. Для нас достаточно указать, что в теории В. Д. Шадрикова подход, ориентированный на исследование педагогической одаренности обретает надежную теоретическую основу.

Теперь необходимо остановиться на другом вопросе, в известном смысле более сложном.

Хорошо известно, что в психологии способности традиционно рассматриваются как отвечающие за результативную сторону деятельности, то есть за ее успешность. Но — и это также хорошо известно, на степень успешности осуществления деятельности оказывают влияние не только способности. Понятно, что успешность зависит и от мотивации, и от личностных качеств, и от состояния самого субъекта.

Разумеется, все это имеет самое непосредственное отношение и к педагогической деятельности.

Возникает весьма непростой вопрос, как интегрируются эти факторы, каковы взаимосвязи и механизмы этих взаимосвязей. Понятно, что ответить на эти вопросы не легко.

Более того, ответить на эти вопросы можно только в том случае, если иметь вполне определенные методологические представления.

Таким образом, сама успешность осуществления конкретного психологического исследования зависит от проработанности чисто методологических вопросов [1].

Для дальнейшего продвижения в рамках интересующей нас темы, приходится обращаться к представлениям о предмете психологической науки.

1. Нет более важной проблемы в современной психологии, чем проблема предмета психологической науки. Тот, кто сомневается, может представить себе, как реально будут решаться, к примеру, вопросы, возникающие в рамках междисциплинарных исследований. Понятно, что без «конструктивного понимания предмета» решение вопроса междисциплинарного взаимодействия будет однобоким: придется реально «работать» базовому предмету (трактовке одного участника междисциплинарного взаимодействия), второй же участник будет выполнять роль статиста, то есть действительно смогут учитываться лишь внешние факторы, оказывающие воздействие на реальность, соответствующую базовому предмету первого участника междисциплинарного взаимодействия. Совершенно очевидно, что надеяться, что в такого рода междисциплинарном взаимодействии состоится научный прорыв, не приходится. Хотя наши ожидания относительно междисциплинарных взаимодействий традиционно велики и мы по-прежнему надеемся, что «на стыке» дисциплин получатся перспективные результаты. Это будет возможно при одном условии: если будет выстроен общий «предмет», а это возможно только тогда, когда базовый трактуется конструктивно.

2. Чем не устраивает традиционное понимание предмета? В первую очередь не устраивает тем, что не учитывает сложности задач сегодняшнего дня, вставших перед психологией. Мы продолжаем мыслить как в Средние века, когда полагали душу простой сущностью, простой вещью. Это делалось для того, чтобы прекратить попытки дальнейшего проникновения — простая, значит, знание предельно. Парадокс, но даже то, что она очевидно, имеет различные части, не выступало помехой.

Психология XXI столетия каким-то непостижимым образом унаследовала эти стереотипы. Уже и про душу как предмет почти забыли, а такие представления остались.

Может быть это мизонеизм, безотчетный страх перед неизведанным, о котором писал Карл Юнг. Нам хочется от этого куда-то уйти, от этого загадочного и непонятного отстраниться и заменить его «единицей», «клеточкой», чем-то частичным и менее пугающим. У нас в этом случае готово рациональное объяснение, что единицу легче изучать, чем целое. При этом почему-то не учитывается, что если мы не знаем, что такое целое, то вряд ли можем выделить релевантные ему единицы.

3. Еще Аристотель в трактате «О душе» различал «природу и сущность» души и ее проявления. Проявления души, связанные с телом, изучить конечно легче. Представляется, что природу и сущность мы до сих пор адекватно не понимаем. Не случайно выдающийся мыслитель Карл Юнг в XX столетии утверждал, что природу психологического фактора мы до сих пор не понимаем. Представляется, что роль целого и его функции представить себе проще, чем какой-то его части.

4. Представляется также большой ошибкой полагать, что любое широкое психологическое понятие может выступать в качестве предмета. Ошибка состоит в том, что предмет не просто полагается, декларируется. Предмет науки необходимо рассматривать не как декларацию, которая практически не на что не влияет. В действительности предмет науки есть важнейшая конструкция в структуре методологии. Предмет — сердцевина методологии, важнейшая ее часть. В результате теоретического анализа могут быть выделены функции, которые должен выполнять предмет в структуре методолого-психологического знания. Основные методологические функции предмета науки:

а) Конституирование науки.

б) Обеспечение работы «машины предмета». Это одна из основных функций. Имеется в виду то, что за счет внутрипредметных отношений в рамках предмета возможно построение моделей, увеличивающих объем психологического знания. Поскольку в состав внутреннего мира человека входят психические образования, имеющие разное происхождение и различную обусловленность, возникает перспектива разрабатывать психологию, руководствуясь известным положением Э. Шпрангера объяснять психическое через психическое.

в) Определение предмета исследования (главная роль в конституировании предмета исследования). Эта функция позволяет конструировать предмет конкретного научного психологического исследования.

г) Роль предметного стола. Предметный (операционный) стол (М. Фуко) — необходимый атрибут как предметной дисциплины, так и научного исследования. Сопоставление понятий, их сравнение возможно только в том случае, если они находятся в одной плоскости психологического исследования.

д) Предмет должен определять границы науки, то есть охватывать все пространство дисциплины. Как уже отмечалось, трактуется внутренний мир человека максимально широко, в него включены и сознательные и бессознательные психические явления. Более того, такая широкая трактовка позволяет

включить в архитектонику внутреннего мира такие разные механизмы (и показать их роль и значение) как отражение и конструирование.

е) Дидактическая функция.

Основные характеристики предмета.

А) Предмет должен существовать реально, должен не быть «искусственно» сконструированным (для того, чтобы быть предметом науки в подлинном смысле слова), т.е. он должен быть не свойством каких-то других предметов, а исследоваться должна психическая реальность (иными словами, предмет должен иметь онтологический статус).

Б) Предмет должен быть внутренне достаточно сложным, чтобы содержать в себе сущностное, позволяющее выявлять собственные законы существования и развития, а не сводить внутренне простое психическое к чему-то внеположному, обеспечивая тем самым редукцию психического.

В) Понимание предмета должно быть таково, чтобы позволить разрабатывать науку психологию по собственной логике, не сводя развертывание психологических содержаний к чуждой психологии логике естественного или герменевтического знания.

Г) Понимание предмета должно быть таким, чтобы обеспечить возможность психологического объяснения (нередуктивного).

Д) Понимание предмета должно быть целостным и не допускать замены целостного предмета на его «замену»: в качестве «подмены» обычно используют единицу, замещающую реальный предмет (почему-то считается, что единицу легче изучить).

Е) Понимание предмета должно быть экологичным, он должен органично вписываться в окружающий мир, гармонировать с биосферой и ноосферой.

5. Из вышеобозначенного (см. пункт 2) — псюхе мы рассматриваем как нечто простое — получаем крайне неприятное следствие. В психологии мы продолжаем представлять дело так, что будто бы единственным объяснением является причинно-следственное. Понятно, что в таком случае ход наших рассуждений приводит в тупик. Пытаясь применить причинно-следственное объяснение к так трактуемому психическому, мы получаем либо неизбежный редукционизм психики к непсихическому, либо — как попытку избежать неизбежного тупика — декларацию о «психофизиологическом параллелизме». В этом случае в рамках ультрасовременной нейронауки мы будем неизбежно делать выводы, что мозговая активность предопределяет появление мысли, волевого решения и пр.

6. Другой путь — подходить к трактовке предмета психологии как целого. Это целое представляет собой совокупный предмет. Псюхе как совокупный предмет имеет свою архитектонику, свою уровневую организацию. Обратим внимание, что в этом случае в архитектонику оказываются вписанными и психические процессы, и функции, и психические свойства человека, и психические состояния. В этом случае процесс взаимодействия разнородных и объяснения переносится внутрь психологического предмета. Таким образом, исполняется требование Эд. Шпрангера, объяснять психическое через психическое. По нашему убеждению, в качестве предмета психологии мы можем полагать

«внутренний мир человека». В рамках предмета может использоваться весь арсенал средств объяснения.

7. В этом случае, при принятии такой трактовки предмета, когда психическое реально обретает онтологический статус, что жизненно важно для психологии как фундаментальной науки, разрешается тот тупик, о котором говорилось выше. Функционирование внутреннего мира человека обеспечивается работой соответствующей функциональной системы [4]

8. Наконец, последнее. Предлагается вариант рассмотрения предмета психологии как целого — «внутренний мир человека» [5, 6, 1]. Этот конструкт прошел соответствующую проверку, он позволяет реализовать вышеописанные функции.

Обратим внимание на то, что располагая представлениями о том, как в пределах совокупного предмета связаны те или иные образования, можно перейти ко второй части рассматриваемого проекта. Имеется в виду то, что от исследования педагогической одаренности можно перейти к формированию педагогической одаренности.

Литература

1. Мазилов, В. А. Методология психологической науки: история и современность. [Текст] / В. А. Мазилов — Ярославль, 2017. — 419 с.

2. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973. — 424 с.

3. Теплов, Б. М. Избранные труды. [Текст] В двух томах. — Том 1. — М. : Педагогика, 1985. — 328 с.

4. Шадриков, В. Д. Психология способностей и одаренности. [Текст] — М. : ИП РАН, 2019. — 286 с.

5. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности. [Текст] — М. : Университетская книга, 2010. — 320 с.

6. Шадриков, В. Д., Мазилов, В. А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата [Текст] / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилов. — М. : Юрайт, 2015. — 411 с.

О. Н. Мачехина*

СИСТЕМНО-ДИДАКТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ПРОЦЕССОВ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ГЛОБАЛЬНОМ МАСШТАБЕ

Термин «глобализация» означает интеграцию экономики и общества через «межстрановые» потоки информации, идей, технологий, товаров, услуг, капитала, финансов и людей. Трансграничная интеграция может иметь несколько аспектов — культурный, социальный, политический и экономический. Другими словами «общая образовательная система мира под одной крышей» требует ин-

* **Мачехина Ольга Николаевна** - кандидат педагогических наук, ведущий эксперт управления метапредметной подготовки и образовательных технологий ГАОУ ДПО Московский центр развития кадрового потенциала образования.

теграции учебных программ, методологий преподавания, актуализации знаний и повышения уровня системности национальной школы, чтобы оставаться на приемлемом уровне эффективности и результативности.[5] Это исследование является попыткой описать трансформации образования, педагогического образования и образовательной политики в контексте глобализации. Последняя, содержит как возможности, так и угрозы для развития национальных школ. В нем анализируются глобальные преобразования, требующие, чтобы люди развивали новые навыки, получали новый опыт и новые знания, а школы играли важную роль в этом процессе. Особая роль отведена для учителей, — как они должны преподавать в этой новой высокотехнологичной глобальной экономике, где люди учатся по-новому для новых целей, а школы и учителя должны приспособиться к этой новой реальности и перестроить свои навыки, достижения и предыдущий опыт, чтобы адаптироваться к новым вызовам и трендам.

Система образования и глобализация

В идеале глобализацию следует рассматривать как явление, требующее глубинного распространения системных изменений в образовании. Глобализация символизирует сдвиг парадигмы, связанный с переосмыслением традиционного сознания, его верований и структур. Это символизирует переход от монокультурного подхода к образованию к мультикультурному подходу с сопутствующим влиянием на трансформации школьных программ и учебных практик. Громадные изменения охватывают целевые установки образования, они предусматривают, что потребности в обучении всех молодых людей и взрослых должны удовлетворяться посредством равного доступа к соответствующим программам обучения и жизненным навыкам, что делает акцент на непрерывное образование.

Информационная, коммуникационная и технологическая революция (ИКТ) имеет огромное значение для планирования и реализации школьных программ. Смена парадигмы, которую глобализация с сопутствующими постмодернистскими тенденциями в образовании влечет за собой в образовании, может потребовать появления новых моделей учебных программ и образовательных практик, которые подчеркнут междисциплинарность курсов и открытость учебных процессов и систем, сократовский диалог, как парадигму, многомерную оценку результатов обучения, как метод и мультикультурализм как базовый принцип [1].

В эпоху глобализации видится, что «перемены» становятся постоянным будущим человеческой цивилизации. Таким образом, культивирование непрерывного образования, как формы адаптации к ним, становится основной миссией школ во всем мире. Это подразумевает, что школы должны формировать у учащихся навыки самоорганизации более высокого порядка и развивать у них дивергентное мышление. Это необходимо, если школы хотят адекватно подготовить учеников к жизненной реальности глобализированного мира и общества знаний, требующих постоянного решения проблем, интерпретации знаний и постоянной адаптации к изменениям. Учебный план, ориентированный на развитие дивергентного мышления является примером такой инновационной

учебной программы, вытекающий из осознания того, что эффективное мышление и решение проблем являются ключевыми навыками выживания в изменяющейся среде глобализации. Это так, поскольку эффективный гражданин глобализированного «мира» всегда должен быть эффективным «Мыслителем» и «Решателем» проблем. Здесь могут эффективно помочь ИКТ, которые имеют огромный потенциал для расширения доступа к возможностям обучения и повышения качества образования, но ограничениями и препятствиями их использования остаются бедность, низкий уровень доступа к компьютерной технике и нехватка условий для широкополосного доступа в Интернет в школах [4].

Педагогическое образование и глобализация

В любой образовательной системе учитель выполняет ключевую функцию по сохранению наследия общества и активизации людских ресурсов в целях социального прогресса. Уровень образования нации не может быть намного выше качества подготовки и профессионализма учителей этой нации. В таких условиях, подготовка и отбор учителей становится серьезной социальной проблемой. Необходимо пересмотреть и трансформировать как профессиональную подготовку учителей, так и их повышение квалификации. Нет сомнений в том, что всем развивающимся странам нравится образование, особенно в его стремлении достичь его высоких показателей к 2020–2030 году. Несомненно, учителя составляют фундамент этого процесса развития и надежд, потому что только они, кто обладают необходимыми предметными познаниями и профессиональными навыками, осуществляя их посредством хорошо скоординированной образовательной программы, могут обеспечить решение проблем адаптационного кризиса образования [6].

В сложившихся условиях, подготовка учителей должна ориентироваться на ряд интеллектуально-динамических стереотипов, среди которых следующие: Управление классом — это не самоцель, а показатель авторитета учителя, его внутренней силы, межличностных отношений и лидерской роли. Учебная среда, которая стремится к сотрудничеству между учащимися и учеником и учителем минимизирует дисциплинарные проблемы. Профилактическое управление в классе может быть достигнуто путем планирования правил и процедур заранее, а также развития личной ответственности учащихся за их учебную работу и поведение в классе. Учителям придется позаимствовать навыки вмешательства эффективных менеджеров, чтобы быстро и справедливо справляться с деструктивным поведением. Развитие личностных качеств и профессиональных навыков, необходимых для эффективной организации и управления учебным процессом, достигается с помощью освоения теории, наработки практик и эффективного мониторинга [3].

В центре внимания подготовки учителей по-прежнему, знания в предметной дисциплине и методика преподавания и обучения. Однако контент этих частей учительской подготовки, по сравнению с предыдущими эпохами совершенно иной. Сегодня и в обозримой перспективе, в подготовке учителя всё более и более будет снижаться потребность к сверх глубинному освоению узко предметного содержания, в пользу осмысления межпредметных связей своей

дисциплины со смежными и возможно изрядно далекими. В свою очередь, методика преподавания будет ориентирована на столько на передачу учащимся определенного объёма знаний, сколько формирования у них навыков самообразования и специфических типов мышления, ориентированных на решение проблем, в том числе и не стандартных, требующих творческого подхода. Особое место в этом вопросе, в контексте постоянных общественных изменений, будет играть не только профессиональная подготовка учителей в вузе, но и дальнейшая переподготовка и повышение квалификации педагогических кадров, в том числе и без отрыва от работы.

Сегодня такая модель получила название «Кластерная подготовка учителей». Это система наставничества, при которой специальные преподаватели и/или профессиональные учителя оказывают поддержку начинающим учителям, непосредственно в их классах реализуя модели коучинга и наставничества и через обсуждения на собраниях и конференциях в школах и в кластере школ, с целью развития рефлексивных практик и рефлексирующих практиков. Условия глобальной конкурентоспособности требуют, чтобы как учебная программа, так и методы обучения были в большей степени ориентированы на развитие компетенций и специфических навыков мышления, таких как критическое мышление и проблемно ориентированное мышление, а также содействие национальному развитию [2].

Образовательная политика и глобализация

В последнее время, признаками глобализации образования, в особенности школьного, наиболее часто предлагалось считать стандартизацию образования и широкую интеграцию практик тестирования, как абсолютный инструмент определения качества его результатов. Однако, как мы указывали выше, магистральным направлением глобализированного обучения будет выступать формирование специфических типов мышления и привитие учащимся навыков самоорганизации, а не столько передача определенного объёма знаний, что отойдет на второй план. В таких условиях, возможно, традиционный стандартный тест, включенный в чисто тематический учебный план, не подходит для оценки результатов обучения более высокого порядка, выраженных в развитии мышления, а не усвоении материала. Позитивным шагом в этом направлении, возможно, является формирование и реализация инновационной дидактической системы, включающей аутентичные оценки результатов обучения, которые опосредованы образовательными потребностями современной эпохи глобализации. В её сути:

1. разработать познавательные стратегии учащегося для самоконтроля и прогресса;
2. способствовать развитию у ученика навыков мышления высшего порядка;
3. оценивать учебный (образовательный) прогресс в контексте объективного развития ученика, а не нормой;
4. выработать механизмы и инструменты, способные обеспечить более точные доказательства способностей ученика, чем традиционные тесты.

Тем не менее, необходимо отметить, что принятию альтернативной или аутентичной оценки результатов обучения должны предшествовать изменения в учебной программе и методике, а не наоборот. Аутентичные оценки обеспечивают множественные подходы к измерению обучения посредством разнообразных наблюдений и использования множества различных типов инструментов в конкретном контексте, с индивидуальным подходом.

Заключение

Акцент образования в глобализированных обществах заключается в создании культуры, дружественной к обучению. В большинстве обществ должна быть создана совместная среда обучения, в которой все ресурсы должны быть удобными для обучения подрастающего поколения и непрерывного образования взрослых. Все это связано с глобализованной необходимостью более осмысленной оценки результатов обучения, которая будет более точно отражать жизненно важные результаты, которых учащиеся должны достичь, чтобы успешно реализовать свои профессиональные и личностные жизненные траектории в современных обществах. Компьютерные технологии настолько распространены в глобализованной жизни, что для оценки образования необходимо их широко использовать. Возможно, для любого гражданина глобализированного мира станет невозможным получение базового образования без достаточного знания компьютерных технологий, а его результаты будут оцениваться не в статике усвоенного материала, а в динамике мышления и способности решать стоящие перед человеком проблемы.

Литература

1. Jones, P. W., & Coleman, D. The United Nations and education: Multiculturalism, development and globalization. New York: Routledge Falmer. 2012. – 170 p.

2. Kishan, N. R. Global Trends in Teacher Education. APH Publishing Corporation. 2007. – 230 p., p. 13-14.

3. Linde, G. The Meaning of a Teacher Education Reform: national storytelling and global trends // European Journal of Teacher Education, 2003, Vol. 26, (1), pp. 109-122.

4. Mundy, K. Globalization and educational change: New policy worlds. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Eithwood & D. Ivingstone (Eds.), International Handbook of Educational Policy. The UK: Springer. 2005., PP. 3-17.

5. Priestley, M. Global discourses and national reconstruction: The impact of globalization on curriculum policy // Curriculum Journal, 2012, 13 (1), pp. 121- 138.

6. Young, M. Rethinking Teacher Education for a Global Future: some lessons // Journal of Education for Teaching, 2010, Vol. 24, (1), pp. 51-62.

*Д. С. Молоков**

ВЛИЯНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ФАКТОРА НА ТРАНСФОРМАЦИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ

Отечественная система педагогического образования, сложившаяся как система непрерывной профессиональной подготовки в советский период истории [9, с. 13], не могла и не может существовать вне политики. С 1917 года именно политический фактор стал определяющим, доминирующим, обуславливающим траекторию развития педагогического образования. Централизация управления, государственное регулирование и контроль — характеристики как советской, так во многом и современной модели подготовки педагогических кадров. Отсюда вытекает необходимость изучения проблемы влияния политического фактора на развитие этой системы.

Актуальность подобного исследования определяется, прежде всего, тем, что в историко-педагогическом контексте изучение основ образовательной политики началось относительно недавно, — с середины 80-х годов XX века, когда отечественный исследователь Э. Д. Днепров ввел в научный оборот понятие «школьная политика». Политический фактор в развитии образования рассмотрен в работах Н. И. Булаева [3], И. Э Кондраковой [7], И. Д. Фрумина [10] и др. Историки педагогики (К. И. Васильев, Н. А. Желваков, Ф. Г. Паначин) уделили внимание исследованию проблемы становления и развития системы педагогического образования в советский период отечественной истории. В их трудах изучены документы, лежащие в основе преобразований системы подготовки педагогов, структура и специфика, содержание педагогического образования. Однако исследований, посвященных государственному управлению системой непрерывного педагогического образования, в педагогической историографии практически не встречается.

Политическое влияние на развитие системы подготовки педагогов обусловлено тем, что с приходом к власти большевиков были значительно укреплены позиции государства в управлении образованием. Под политическим влиянием понимают «уровень, эффективность, масштабы, воздействия субъектов политики (государств, партий, политических лидеров, сил) на социальные слои, национальные образования и на жизнедеятельность общества в целом [4]. На наш взгляд, именно политическое влияние предопределило трансформацию педагогического образования в Советской России.

Трансформация предполагает изменение целевой направленности действия [11], коренное преобразование структур, форм и методов; перемену вида, формы чего-нибудь, преобразование [2]. Попробуем доказать, исходя из указанных трактовок понятия, что в результате смены политического курса после

* **Молоков Дмитрий Сергеевич** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского».

революции произошла трансформация системы подготовки педагогов, а не ее полное разрушение (именно такая оценка превалирует в трудах современных исследователей).

В нормативно-правовых документах ярко прослеживаются изменения, коснувшиеся системы педагогического образования после 1917 года. 5 июня 1918 г. декретом Совета народных комиссаров все учебные и общеобразовательные учреждения и заведения страны были переданы в ведение Народного комиссариата по просвещению. Подобные шаги обеспечивали единство школьной реформы, проводимой на всей территории государства. Все декреты о народном просвещении, принятые в первые месяцы Советской власти (более 30) [5], нашли отражение в двух главных документах: «Основные принципы единой трудовой школы» и «Положение об единой трудовой школе». В них утверждалось научно-материалистическое содержание образования, рекомендовался производительный труд учащихся, было введено совместное обучение мальчиков и девочек, отменены наказания, введено самоуправление.

В документах отмечалось, что воспитать человека-гуманиста сможет только учитель, сознательно принявший социалистическую идею. Поэтому особенно большое внимание начали уделять подготовке новых учителей, привлечению к работе в школе новых людей. Все эти задачи, определившие образовательную политику молодого советского государства, потребовали усиленного внимания к подготовке учительского корпуса. Исходя из предпринятых в этой области действий, можно судить об увеличении (по сравнению с дореволюционным периодом) роли государства в организации педагогического образования. Таким образом, систему педагогического образования затронули процессы идейной трансформации: были переосмыслены ее цели и задачи, определены новые идеологические ориентиры.

Становление Советского государства в годы гражданской войны происходило в условиях жёсткого подавления народного недовольства большевиками, укрепления власти Советов. В этой связи чрезвычайно важно было взять под контроль сферу образования и способствовать принятию педагогами ценностей, пропагандируемых большевиками. Эту задачу чётко осознало руководство большевиков, особенно на фоне массовой стачки учителей, организованной реакционным Всероссийским учительским союзом (ВУСом), насчитывавшем 75 тысяч человек.

Система профессиональной подготовки педагогов после 1917 года прошла путь структурной трансформации, проявление которой в дальнейшем связано с выделением системы дополнительного профессионального педагогического образования. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогов прочно вошли в структуру этой системы именно в советский период истории. Подобные достижения советского образования можно рассматривать как истоки современной модели непрерывного педагогического образования.

Ярким примером влияния политического фактора на трансформацию педагогического образования в Советской России служит преобразование частных учебных заведений по подготовке педагогов в государственные [8]. Речь

идет о земских и частных учительских семинариях, частных высших женских курсах, церковных педагогических учреждениях (например, Женском богословско-педагогическом институте в Скорбященском монастыре в Москве, который был открыт в 1914 году по решению Св. Синода) [1, с. 214]. Большинство этих учебных заведений были преобразованы, а вовсе не ликвидированы, что подтверждает тезис о трансформации педагогического образования.

Политический фактор развития педагогического образования наряду с идеологическим в советский период обусловили трансформацию аксиологических основ в системе подготовки педагогов [12, p. 155], закреплению таких ее новых ценностей, как равенства и свободы, государства и партии.

Ценности равенства и свободы были отражением преобразований политической и социальной сферы в советский период. Демократический характер этой ценности обусловил ориентацию на социальное равноправие в системе подготовки педагогов, в том числе, равноправие полов; государственно-общественный характер управления системой подготовки педагогов.

После революции 1917 года были уравнены в правах женщины и мужчины, что привело к повсеместному допуску женщин к педагогическому образованию, в том числе, высшему. На волне демократических сдвигов коренным образом менялась и система управления педагогическим образованием. Избавление от сословных ограничений привело к допуску к этой системе выходцев из слоев общества, ранее не привлекавшихся к организации подготовки педагогов, а также женщин. Очевидно, что опора на управленческие кадры из народа была оправдана выбранным политическим курсом.

Таким образом, советская система педагогического образования выстраивалась на демократических основах, её по праву можно назвать общенародной и общесословной. В свою очередь, необходимо отметить, что обратной стороной подобного демократического курса была дискриминация представителей дворян, купечества и духовенства.

Противоречия советской эпохи обусловили контрастность системы ценностей педагогического образования. Наряду с демократическими в этой системе проявились авторитарные ценности, основанные на беспрекословном подчинении системы подготовки кадров власти. Очевидно, что система педагогического образования была призвана ретранслировать нормы, сложившиеся в советском государстве, учитывать партийные требования к педагогам, выполнять государственный заказ. Все это обусловило ценности государства и партии в системе подготовки педагогов советского периода.

Итак, новые политические и идеологические задачи, определившие образовательную политику молодого советского государства, потребовали усиленного внимания к подготовке учительского корпуса. За время советской власти полностью исчезла система частного педагогического образования, оно стало монополией государства. Исходя из предпринятых в этой области действий, можно судить об увеличении (по сравнению с дореволюционным периодом) роли государства в организации педагогического образования.

Очевидно: чтобы закрепить успехи революции, требовалось распространить ценности нового строя. Эта миссия была возложена на учителей и нашла

отражение в системе их профессиональной подготовки. Большевики прекрасно осознавали значение школы в первую очередь как средства пропаганды и распространения коммунистической идеологии. Таким образом, можно подытожить: влияние политического фактора на трансформацию педагогического образования в Советской России было определяющим для последующего развития системы профессиональной подготовки педагогов.

Литература

1. Авдеева, Т. К. Эволюция педагогического образования в России XIX – начала XX века [Текст] / Т. К. Авдеева // Учёные записки Орловского государственного университета., 2012. — № 4. — С. 213–219.

2. Большой словарь иностранных слов [Текст]. — М., 2007.

3. Булаев, Н. И. Государственное управление развитием системы отечественного образования [Текст] : монография. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. — 261 с.

4. Власть. Политика. Государственная служба [Электронный ресурс] : Словарь / В. Ф. Халипов, Е. В. Халипова. — М. : Луч, 1996. — Режим доступа : https://power_politics.academic.ru/212/ (дата обращения: 06.04.2019).

5. Декреты Советской власти [Текст]. — Т. 1–3. — М. : Политиздат, 1957.

6. Днепров, Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки [Электронный ресурс]. — М. : Мариос, 2011. — 456 с. — Режим доступа : http://old.gnpbu.ru/downloads/dneprov/ (дата обращения: 10.03.2019).

7. Кондракова, И. Э. Образовательная политика: содержание понятия [Текст] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. — С. 116–125.

8. Молоков, Д. С. Источниковая база исследования профессиональной подготовки педагогов [Электронный ресурс] : свидетельство о регистрации базы данных RUS 2018620763 03.04.2018 // Программы для ЭВМ. Базы данных. Топологии интегральных микросхем. Официальный бюллетень Федеральной службы по интеллектуальной собственности (Роспатент). — 2018. — № 6. — Режим доступа : http://www1.fips.ru/wps/PA_FipsPub/res/BULLETIN/PrEVM/2018/06/20/INDEX.HTM (дата обращения: 05.04.2019).

9. Молоков, Д. С. Предпосылки становления и развития непрерывного педагогического образования [Текст] // Ярославский педагогический вестник, 2017. — №2. — С. 13–18.

10. Фрумин, И. Д. Образовательная политика: практика анализа [Текст]. — М., 2002. — 168 с.

11. Энциклопедический словарь экономики и права. — М., 2004.

12. Kamińska, M. Cognitive and social culture aspects of cooperation of teachers / Education and Upbringing in Theory and Practice. – Ed. A. Solak, K. Dziuriński. – South Jordan, 2014. – P. 154-179.

*О. Н. Монахов**

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА

Актуализация внимания к проблеме профессиональной ответственности преподавателя военного вуза обусловлена теми изменениями, которые происходят в военной сфере. Новые принципы организации, новые требования к профессиональной подготовке военнослужащих, новые приемы ведения боевых действий, новые типы вооружения и военной техники – все это приводит к глубокой трансформации деятельности профессионального военнослужащего и самого института вооруженных сил.

Необходимость обеспечения национальной безопасности страны в условиях существенных изменений современной военно-политической обстановки в мире обусловила потребность государства и общества в уровне подготовки военных специалистов, который соответствовал бы современному состоянию военного дела и перспективам его развития.

В таких условиях возрастают требования к профессиональной ответственности преподавателя военного вуза в реализации объективных требований общечеловеческой и профессиональной этики, ее норм и ценностей, а также реализации педагога в профессионально-педагогической деятельности.

Исследование феномена ответственности позволяет говорить о том, что это междисциплинарная научная категория. Она является предметом изучения философии, права, психологии, педагогики, социологии и других сфер научного знания. Ответственность находит свое отражение как на обыденном, так и научном уровнях сознания.

Профессиональная ответственности личности рассматривается в работах В. А. Бодрова и А. Г. Луценко, Л. И. Дементий, которые показывают, что данный вид ответственности проявляется в содержании профессиональной деятельности, в отношении к коллегам и самому себе в процессе труда. В рамках данной статьи необходимо определять профессиональную ответственность в качестве отношения личности к содержанию и результатом своего труда, необходимости четкого выполнения профессиональных требований, а также готовности давать отчет о полученных результатах своей профессиональной деятельности [1, с. 78].

В педагогической деятельности ответственность связана с исполнением педагогом своих профессиональных обязанностей. А профессионально-педагогическая деятельность обусловлена профессионально-педагогической направленностью педагога и представляет собой определённую систему устремлений, взглядов, позиций, мотивов, обеспечивающих положительное отношение личности к профессии, устойчивый интерес к ней [3, с. 36].

---

* **Монахов Олег Николаевич** — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны.

Сущность профессиональной ответственности рассматривается: в контексте понятия свободы; как ядро структуры совести; как одно из свойств личности; в рамках профессиональной деятельности [5].

Обращение к профессиональной ответственности в контексте понятия свободы предполагает, что личность изначально не только свободна, но и ответственна за свое существование и существование других. Человек должен учитывать в первую очередь, объективные, общественные потребности и в связи с этим предвидеть последствия для общества своих поступков, сделанных на основе свободного выбора. Тем самым свобода и ответственность всегда устанавливают выбор между реализацией человеком своих планов, но с учетом интересов и мнений других людей. В таком ключе понимание ответственности предполагает признание человека в качества автора своей жизни. Это должно проявиться в нравственной позиции педагога, который реализует не только обучающую функцию, но и оказывает воспитательное воздействие на обучающихся. В педагогической деятельности сочетание свободы и ответственности нашло нормативное закрепление в правах и обязанностях педагогических работников применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания. Наравне с этим для преподавателя военного вуза четко закреплены цели занятий, проводимых с обучающимися, для достижения которых ему предоставлена свобода выбора методики проведения занятий.

Согласно научным подходам, совесть проявляется в самоконтроле личности, способности личности самостоятельно создавать нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и осуществлять самооценку своих действий. Ученые также настаивают на том, что совесть имеет общественное происхождение и определяется внешними социальными условиями. «Совесть — это субъективное осознание личностью своего долга и ответственности перед обществом» [4, с. 322].

В процессе педагогической деятельности механизм совести конкретизируется в виде требования соответствия деятельности педагога профессиональным ценностям и идеалам. Она наиболее ярко выражает ощущение удовлетворенности результатами педагогического труда, а также проявляется в форме глубоких эмоциональных переживаний в ситуациях, не позволяющих эффективно и творчески выполнить профессиональные обязанности. В данном аспекте интересна позиция С. Л. Рубиштейна, в соответствии с которой ученый связывает ответственность не только с последствиями содеянного, но и с упущенным.

Являясь одним из свойств личности, ответственность выполняет определенную роль во внешней и внутренней регуляции поведения личности. В рамках образовательного процесса преподавателю приходится принимать решение и осуществлять выбор педагогически обоснованных средств и методов обучения и воспитания. Условием выбора является рефлексия, которая тесно связана с ответственностью личности за принятие решений и выбор ценностей. Тем самым ответственность становится отправной точкой для проявления самостоятельности и творчества в педагогической деятельности.

В рамках образовательной деятельности профессиональная ответственность военного педагога обусловлена определенной системой отношений к таким профессионально-педагогическим ценностям как:

- военно-педагогическая компетентность;
- гуманистическая позиция в сочетании с требовательностью;
- общая культура, стиль военно-педагогической деятельности,
- самоорганизованность, эмоциональная устойчивость.

В соответствии с этими положениями стоит отметить, что ответственность как свойство личности, выполняя функции регулирования, контроля и самоконтроля, имеет нравственную сторону, представленную личностными ценностными ориентациями, совестью, и правовую сторону, которая задается нормами со стороны общества, интересами профессиональной деятельности и других людей.

Ответственность в рамках профессиональной деятельности, выполняет ряд важный функций [8, с. 50], которые проявляются в деятельности военного педагога:

Во-первых, ценностно-ориентационная функция. Ее реализация позволяет преподавателю военного вуза выстраивать взаимоотношения с участниками образовательного процесса, которыми являются не только обучающиеся, а также педагогические и научные работники, командиры курсантских подразделений, руководство военно-учебного заведения. Данная функция ориентирует педагога на развитие нравственных, эстетических, познавательных ценностей, существующих в военной среде, и управление ими.

Во-вторых, стимулирующая функция, направляющая личность на выполнение профессиональной деятельности и задающая устойчивость различных психических процессов в ходе реализации форм и методов обучения и воспитания. Данная функция мобилизует военного педагога на постоянное совершенствование; на проявление готовности к разумному риску, креативности и инициативности; умения работать самостоятельно и в коллективе

В-третьих, функция внешнего контроля, устанавливающая для педагогического работника подотчетность в рамках реализации им требований общества, в сочетании с определенным применением санкций в зависимости от невыполнения обязанностей. Так в соответствии с приказом Минобороны России в целях противодействия коррупции педагогические работники военных вузов обязаны представлять сведения о своих доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера [7]. Другим приказом Минобороны России определен такой элемент методической деятельности как контроль учебных занятий, который проводится в целях совершенствования методики, повышения эффективности и качества проведения всех видов учебных занятий [6].

В-четвертых, функция самоконтроля. Ее реализация связана с проявление такого личностного качества, как совесть. Данное качество возлагает нравственные обязанности на личность, контролирует исполнение и осуществляет самоконтроль. К. Муздыбаев, занимаясь проблемой психологии ответственности, соотносит ее непосредственно с долгом, выделяя при этом роль ответственности в отражении «пределов долга». «Долг есть обязанность человека перед кем-то или

перед своей совестью. Совесть же представляет собой осознание и переживание ответственности, основанное на самооценках исполнения обязанности» [2, с. 4]. Одним из ключевых вопросов в реализации данной функции является соотношение прав и обязанностей военного педагога, определяемых спецификой образовательного процесса военного вуза. Профессионально ответственным человек может быть только за то, на что распространяются его права и обязанности. В то же время наличие обязанностей в сфере профессиональной деятельности порождает необходимость профессиональной ответственности. Следовательно, границы профессиональной ответственности педагога определяются правами, обязанностями и полномочиями, которыми наделен преподаватель военной вуза.

Таким образом. с позиций педагогической науки профессионально-педагогическая деятельность изначально ответственна, и, если человек встает на эту стезю, он становиться активным субъектом процесса деятельности, которая способствует его формированию как педагога.

Литература

1. Дементий, Л. И. Ответственность: типология и личностные основания [Текст] . — Омск : ОмГУ, 2001.

2. Муздыбаев, К. Психология ответственности [Текст]. — М., 2010.

3. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М. : Школа-Пресс, 2000.

4. Словарь по этике [Текст] / под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. — 6-е изд. — М. : Политиздат, 1989.

5. Становление профессиональной ответственности будущего педагога: теоретико-методологические предпосылки [Текст] : монография / С. С. Быкова. — Киров : Научное изд-во ВятГУ, 2018.

6. Приказ Министра обороны РФ от 15.09.2014 № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Текст] // Российская газета — № 298 — 30.12.2014.

7. Приказ Министра обороны РФ от 04.04.2016 N 175 «О Перечне воинских должностей, должностей федеральной государственной гражданской службы в Министерстве обороны Российской Федерации, должностей в организациях, создаваемых для выполнения задач, поставленных перед Министерством обороны Российской Федерации, при замещении которых военнослужащие, федеральные государственные гражданские служащие, работники, а также граждане при назначении на должности в организациях, создаваемых для выполнения задач, поставленных перед Министерством обороны Российской Федерации, обязаны представлять сведения о своих доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера, а также сведения о доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера своих супруги (супруга) и несовершеннолетних детей» [Текст] // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти — № 24 — 13.06.2016.

8. Яновская, М. Г. Эмоционально-ценностные технологии нравственного воспитания [Текст] / М. Г. Яновская. — Киров : Изд-во ВГПУ, 1998.

Т. Г. Мухина, П. А. Егорова*

АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Вектор подготовки обучающейся молодежи к выбору профессии в образовательных организациях во многом обусловлен современными социально-экономическими (трудовая миграция, снижение численности трудоспособного населения, сокращение рабочих мест и т.п.) и социально-педагогическими условиями — стандартизацией образования, научно-теоретической подготовкой к ЕГЭ и др., при этом учет личностного потенциала человека, его интересов, ценностей, мировоззрения уходит «на второй план». При этом по оценке Л. М. Митиной, С. Н. Чистяковой и нашему практическому опыту работы, обучающиеся определившиеся с выбором профессии уже во время учебы в школе в процессе обучения в вузе или на первых сроках поступления на работу разочаровываются в выбранном виде деятельности. К причинами данного явления отечественные ученые относят: недостаточную подготовку педагогов образовательных организаций среднего общего и профессионального образования (С. Н. Чистякова [8]); замену профессиональных ценностей, ориентированных на становление профессионала — мастера своего дела, на «идеальный образ жизни — американский, европейский и т.д.» [5]; внедрение информационных технологий в жизнь общества; поддержка программы самозанятости населения со стороны государства и т.п.

В сложившихся условиях, по мнению, С. Н. Чистяковой, «профессиональное самоопределение следует рассматривать как процесс формирование отношения личности к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности, нахождение себя в образах профессионального мира» [9]. Данный подход ориентирует педагогов, занятых в системе профориентации на обеспечение комплексной психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения и профессиональной карьеры как средства самореализации молодежи [9].

Комплексная психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения и профессиональной карьеры обучающейся молодежи в настоящее время осуществляется на базе МАОУ «СОШ № 187 с углубленным

* **Мухина Татьяна Геннадьевна —** доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и реабилитационных технологий ФГБНУ «Федеральный научно - клинический центр реаниматологии и реабилитологии», г. Москва; профессор кафедры культуры и психологии предпринимательства ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», г. Нижний Новгород;
Егорова Полина Александровна — доцент кафедры психологии и реабилитационных технологий ФГБНУ «Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии», г. Москва.

изучением отдельных предметов» г. Н. Новгород. Школа реализует общеобразовательные программы (нормативный срок обучения 2 года); общеобразовательные программы с углубленным изучением экономики (нормативный срок обучения 2 года); общеобразовательные программы с углубленным изучением математики (нормативный срок обучения 2 года).

В рамках реализации психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения и профессиональной карьеры старшеклассников коллективом школы совместно с учеными ведущих вузов Приволжского федерального округа (ННГУ им. Н. И. Лобачевского и др.) создан интегративный комплекс «школа – вуз», реализующий программу развития образовательного учреждения «Школа — комплекс инновационного образования». Данный комплекс включает в себя деятельность Центра духовно-нравственного воспитания и гражданского образования; Центр здоровья; Предпринимательский центр; Информационный центр и Тьюторский центр. В свою очередь на базе центров осуществляется деятельность различных лабораторий, в работе которых принимают участие старшеклассники. Например, «Школа молодого предпринимателя», «Школа будущих лидеров», лаборатория социально-психологической службы и др. Особое внимание уделяется использованию активных технологий обучения [6], формированию духовно-нравственных ценностей [2; 3; 4] и профессионального интереса [7], развитию эмоционального интеллекта [1] и предпринимательской культуры [10].

Для определения исходных особенностей профессионального самоопределения старшеклассников проведено пилотажное исследование. Диагностический инструментарий составили: опросник личностных ориентаций Э. Шострома, адаптирован Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, М. В. Загика — измеряет самоактуализацию личности (САТ); опросник терминальных ценностей И. Г. Сенин, Методика изучения факторов привлекательности профессии (В. А. Ядов, модификация И. П. Кузьминой, А. М. Реана). Далее представим наиболее показательные результаты исследования, полученные на начало 2016–2017 уч.г. и конец 2017–2018 уч.г. по методике САТ.

Экспериментальную группу (ЭГ) составили обучающиеся с углубленным изучением экономики — 37 человека и контрольную группу (КГ) — 35 чел. (математический профиль).

Полученные результаты по методике САТ позволили провести сравнение исходной ситуации в экспериментальной и контрольной группах. Наиболее благоприятные результаты обучающиеся ЭГ и КГ показали по шкалам гибкости поведения (ЭГ — 64 % и 12 % - средний и высокий уровень соответственно; КГ — 60% и 16 % — средний и высокий уровень соответственно) и уровню познавательных потребностей (ЭГ — 64 % и 16 % — средний и высокий уровень соответственно; КГ — 58% и 16 % — средний и высокий уровень соответственно). И это вполне объяснимо. Гибкость поведения и познавательная активность сама по себе является одной из самых ярких особенностей раннего юношеского возраста. Относительно низкий уровень сензитивности к себе у 30 % обучающихся экспериментальной группы и 24 % в контрольной группе свидетельствует о недостаточном умении школьников вычленять и подвергать анализу свои

индивидуальные особенности, свои сильные и слабые стороны. Результаты по двум основным шкалам: компетентность во времени и независимость ценностей и поведения имеют ещё более низкий уровень (Рис. 1 и 2).

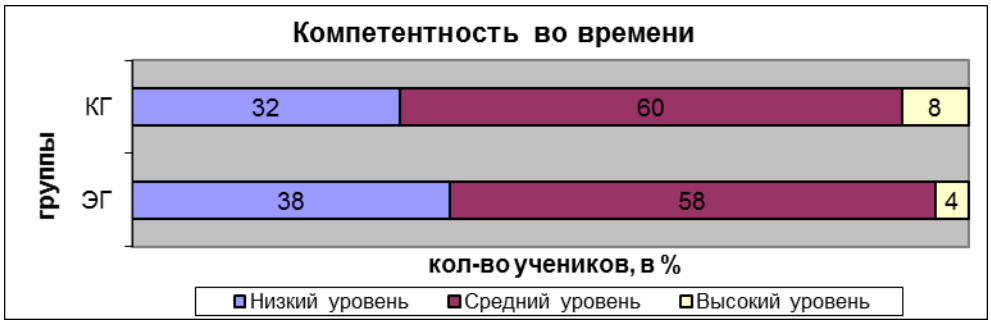


Рис. 1. Сравнительная диаграмма показателей экспериментальной и контрольной групп по итогам констатирующего этапа эксперимента (по САТ)

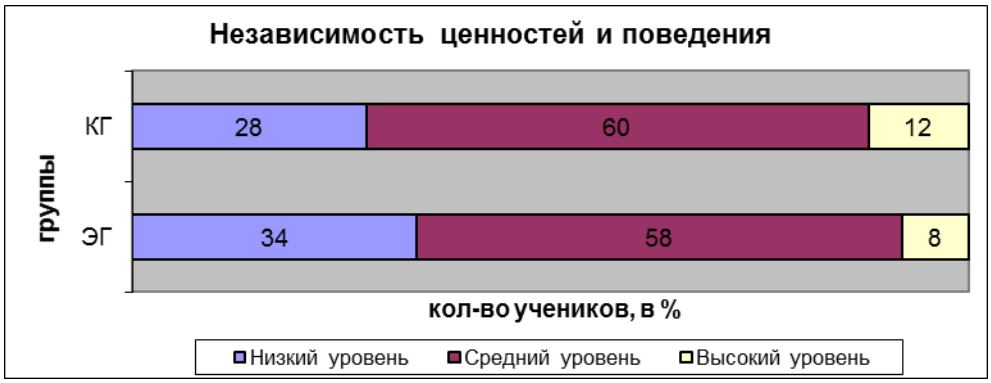


Рис. 2. Сравнительная диаграмма показателей экспериментальной и контрольной групп по итогам констатирующего этапа эксперимента (по САТ)

Показатели диаграммы наглядно показывают относительно низкий уровень компетентности во времени, что говорит в целом о противоречивости восприятия времени. Большинство старшеклассников не обладают необходимым умением соотносить прошлое и будущее, воспринимать настоящее с точки зрения будущего. Сравнительно низкие показатели по шкале независимости ценностей и поведения свидетельствуют о преобладании у старшеклассников высокого уровня конформности, недостаточной ориентации на собственные взгляды и убеждения. Таким образом, на начальном этапе пилотажного исследования выявлен недостаточный уровень развития по ряду показателей. Между тем целенаправленный и осознанный процесс профессионального самоопределения на этапе выбора профессии немыслим без развития данных качеств старшеклассников. По итогам формирующей работы по обеспечению комплексной психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения и профессиональной карьеры как средства самореализации молодежи в рамках работы интегративного комплекса «школа — вуз» получены следующие результаты.

По шкале сензитивность к себе в ЭГ улучшились показатели на 12 %, по шкале «независимость ценностей и поведения» — средний и высокий уровень демонстрируют — 80 % обучающихся (ЭГ).

Результаты по шкалам — «компетентность во времени» и «независимость ценностей и поведения» по итогам исследования представлены на рисунке 3 и 4.

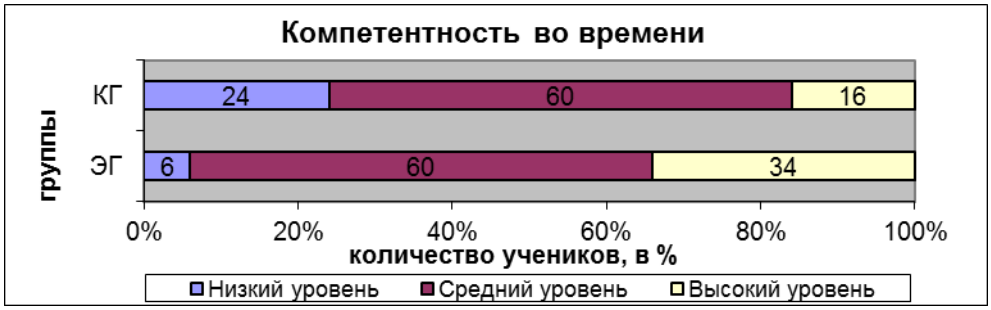


Рис. 3. Сравнительная диаграмма показателей экспериментальной и контрольной группы по итогам контрольного этапа эксперимента (базовые шкалы САТ)

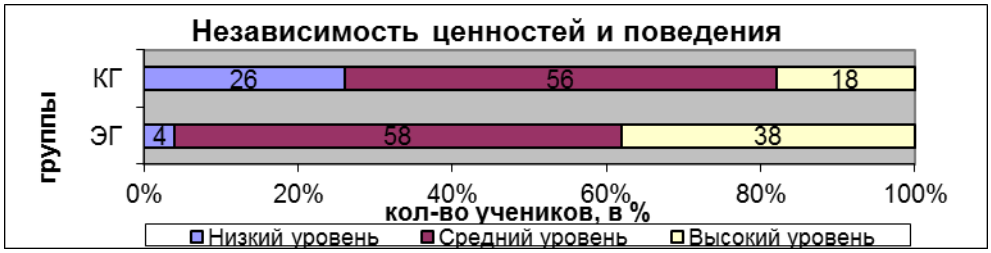


Рис. 4. Сравнительная диаграмма показателей экспериментальной и контрольной группы по итогам контрольного этапа эксперимента (базовые шкалы САТ)

За два года проводимого нами исследования выявлена значительная динамика в экспериментальной группе — в среднем на 32 % (компетентность во времени) и на 30 % по шкале «независимость ценностей и поведения». Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности проводимого исследования с достоверностью результатов по t-критерию Стьюдента не превышающих 0,05. Качественные и количественные показатели мониторинга поступления обучающихся в профессиональные образовательные организации опубликованы на официальном сайте МАОУ «СОШ № 187 с углубленным изучением отдельных предметов»: http://www.school.unn.ru.

Литература

1. Development of emotional intelligence of students as a condition of successful adaptation to training Muhina, T., Aboimova, I., Kulagina, A., Trophimov, V., Chigarov E. Iejme: Mathematics education. 2016. т. 11. № 10. URL: https://elibrary.ru.

2. Малинин, В. А., Мухина, Т. Г., Елисеева, Н. Ю. Миссия современной школы — духовно-нравственное воспитание молодежи [Электронный ресурс] //

Вестник Мининского университета. — 2017. — № 4 (21). — С. 6. — URL : https://elibrary.ru/item.asp?id=32446793.

3. Мухина, Т. Г., Малинин, В. А., Сорокоумова, С. Н. К вопросу об оценке эффективности духовно-нравственного воспитания обучающихся в условиях школьного образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования, 2016. — № 5. — С. 233. — URL:https://elibrary.ru/item.asp?id=27181856.

4. Малинин, В. А., Мухина, Т. Г., Тюнтяева, Е. М. Духовно-нравственное воспитание и развитие личности на основе православных ценностей (из опыта работы МАОУ «школа № 187»): сб. стат.: XXV Рождественские православно-философские чтения. НГПУ им. К. Минина [Электронный ресурс], 2016.— С. 234–243. — URL : https://elibrary.ru/item.asp?id=27499086.

5. Митина, Л. М. Профессиональное и личностное самоопределение молодежи: вчера, сегодня, завтра [Текст] // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в период социально-экономической стабилизации России : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. 30 июня – 1 июля 2008 г. — Самара : Самарская гуманитарная академия, 2008. — 264 с.

6. Мухина, Т. Г. Использование кейс-метода в профессиональном образовании: сб. Великие реки' 2012 [Электронный ресурс] // Труды конгресса 14-го Международного научно-промышленного форума : в 2-х томах — ННГАСУ, 2013. — Т.2. — С. 137–139. — URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=24785641.

7. Мухина, Т. Г. Начальная общепедагогическая подготовка как средство формирования у старшеклассников профессионального интереса к педагогической деятельности (на материале профильных педагогических классов) : автореф. дис. ... к.п.н. [Электронный ресурс] — Нижний Новгород : НГПУ, 2003. — 24 с. — URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=30323278.

8. Чистякова, С. Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях [Текст] // Профессиональное образование и рынок труда — 2018. — № 1. — С. 54–60.

9. Чистякова, С. Н. Теоретико-методологические основания подготовки учащейся молодежи к профессиональному самоопределению и профессиональной карьере в современных условиях [Электронный ресурс] // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2015. — №4 (20). — URL: https://cyberleninka.ru/article.

10. Мухина, Т. Г., Щербакова, Е. Е., Щербакова, М. В. Проблемы развития малого инновационного бизнеса в нижегородской области: сб. ст. по материалам VIII Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов «Непрерывное профессиональное образование: теория и практика» [Электронный ресурс], 2017. — С. 150–153. URL:https://elibrary.ru/item.asp?id=29037842

*А. В. Невзорова**

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА

Профессиональное становление в педагогической деятельности предполагает постепенное вхождение в профессию учителя и присвоение профессиональных задач, трудовых функций как личностно значимых направлений деятельности. Предложены разные варианты периодизации стадий профессионального становления личности, например, такими авторами как Т. В. Кудрявцев, Е. А. Климов, А. К. Маркова и др. [1, 2, 3]. Несмотря на отличия в критериях, все они сходятся в выстраивании логики, начиная с выбора профессии, через профессиональное обучение к освоению профессиональной деятельности, мастерству и завершению. Нас интересует период профессионального становления, совпадающий с обучением в вузе, который характеризуется подготовкой к профессиональной деятельности, освоением необходимых компетенций, привыканием к профессии, профессиональной адаптацией, апробацией своих сил, самоактуализацией в профессии, первичным формированием своей профессиональной репутации, складывающейся из оценочных суждений преподавателей вуза и учителей, осуществляющих руководство практикой студентов в образовательных организациях.

В процессе обучения в бакалавриате студенты включены в теоретическое и практическое обучение в соответствии с направлением и профилем подготовки. Очевидно, что продуктом теоретического обучения являются преимущественно знания, а практического — умения, навыки, опыт деятельности.

Проведенное нами эмпирическое исследование было посвящено изучению взаимосвязи теоретической и практической подготовки будущих учителей начальных классов — 37 студентов 4 курса педагогического бакалавриата очной формы обучения. Предметом исследования явилась воспитательная деятельность как компонент профессионального становления педагога. Профессиональное становление воспитательной деятельности измерялось с помощью самооценки студентами по десятибалльной шкале трудовых действий, необходимых знаний и необходимых умений, сформулированных в соответствии с профессиональным стандартом педагога. Полученные данные были подвергнуты статистической обработке с помощью r-коэффициента ранговой корреляции Спирмена и выявлена значимая взаимосвязь между необходимыми знаниями и необходимыми умениями. Это свидетельствуют об осознанности студентами взаимосвязи их профессиональных знаний и опыта практической деятельности в успешности выполнения трудовых действий. Это говорит также о том, что

* **Невзорова Анна Витальевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского».

студенты понимают, что в основе профессиональных умений лежат прочные глубокие знания психологии и педагогики, так как большая часть сформулированных для самооценки суждений связаны именно с этими науками. Установлена также еще более тесная связь между необходимыми умениями и трудовыми действиями. А именно, студент чувствует уверенность и готовность к выполнению трудовой функции в том случае, если пробовал выполнять эту трудовую функцию на практике и на достаточном или высоком уровне оценивает свои умения, связанные с данной трудовой функцией.

Рассмотрим более детально содержательную характеристику диагностируемых знаний и умений студентов. В среднем по выборке, наиболее высокие показатели самооценки студентами знаний зафиксированы по следующим параметрам:

- основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий;
- научное представление о результатах образования, путях их достижения и способах оценки;
- основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития и социализации личности, индикаторы и индивидуальные особенности траекторий жизни и их возможные девиации, приемы их диагностики.

Наименьшие показатели самооценки соответствуют следующим необходимым в области воспитательной деятельности знаниям:

- основы законодательства о правах ребенка, законы в сфере образования и федеральные государственные стандарты общего образования;
- нормативные правовые, руководящие и инструктивные документы, регулирующие организацию и проведение мероприятий за пределами территории образовательной организации (экскурсий, походов и экспедиций);
- история, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных (педагогических) систем, роль и место образования в жизни личности и общества.

Таким образом, исходя из полученных денных, мы можем констатировать высокую самооценку студентами сформированных у них знаний в области психологии развития и теории воспитания и недостаточность правовой подготовки наряду с несформированность обобщенных представлений об образовании междисциплинарного характера.

Среди необходимых для воспитательной деятельности умений студенты наиболее высоко оценили сформированность следующих:

- общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их;
- анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу;
- создавать в учебных группах разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;
- управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность;

- сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач.

В основе формирования перечисленных умений лежит как теоретическая, так и практическая подготовка студентов. В образовательной программе, по которой осуществлялась подготовка студентов-участников исследования, содержатся дисциплины, направленные на формирование этих умений: методика обучения и воспитания в области начального образования, социальная психология, проектная деятельность младших школьников, взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса, педагогическая психология, управление воспитательными системами. Наряду с этим, психолого-педагогические задания на практику включали необходимость отработки этих умений в реальном учебно-воспитательном процессе школы. Среди них можно отметить, например, проведение воспитательного мероприятия в классе, диагностика классного коллектива и составление его психолого-педагогической характеристики, подготовка и проведение родительского собрания и др. Очевидно, что представленные выше умения связаны и с теми знаниями, сформированность которых была высоко оценена студентами.

Недостаточно сформированными студенты посчитали следующие умения:

- строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей;
- находить ценностный аспект учебного знания и информации, обеспечивать его понимание и переживание обучающимися;
- владеть методами организации экскурсий, походов, экспедиций и т.п.

Относительно первого из перечисленных умений, в теоретической подготовке студентов присутствовали такие дисциплины как этнопедагогика, психолого-педагогический практикум, организация работы детей с разным уровнем обучаемости. Однако в содержании заданий на период практики заданий, направленных на формирование этих профессиональных умений было недостаточно. Причиной слабой развитости данной группы профессиональных умений мы видим также и в том, что базы практик зачастую не могут создать условия для выполнения студентами подобных заданий (многонациональный класс, возможность работать в разных классах в период практики, разработка и реализация программ индивидуальной помощи, поддержки или сопровождения обучающегося). Низкую сформированность второго из перечисленных умений можно объяснить недостаточностью жизненного опыта, кругозора, общей эрудиции студентов [4]. Несмотря на то, что средние показатели ЕГЭ поступающих на педагогический факультет растут с каждым годом, все же в педагогический вуз поступают не самые сильные абитуриенты. Само содержание образовательной программы и усилия профессорско-преподавательского состава направлены на то, чтобы обеспечить качество подготовки выпускников, но эта задача является трудноразрешимой при отсутствии саморазвития, самообразования и самовоспитания студентов. Для организации и повышения качества этой работы необходимо обеспечение целого спектра факторов, в первую очередь, это корпоративность, скоординированность всей работы, направленной на профессиональное становление студента, единство требований, предъявляемых

к результатам работы студента, полнота, разнообразие, постоянное обновление содержания учебных дисциплин, разнообразие форм работы. Преподаватели кафедры педагогики и психологии начального обучения применяют целый спектр современных методов и форм работы со студентами, вовлекают их в мероприятия, проводимые совместно с партнерами кафедры в профессиональной и научной сферах. Однако при всей интенсивности проводимой работы преподавателями отмечается низкая заинтересованность и активность студентов, низкая мотивированность к овладению профессией. Устный опрос студентов показал, что часть из них вообще не собирается работать в образовании, они нацелены лишь на получение диплома. Возможно, при поступлении на педагогические профили подготовки, необходимо проводить профессионально-ориентированное анкетирование абитуриентов. Что касается третьего умения, оно напрямую связано с дефицитом соответствующих знаний, обозначенном нами выше.

Таким образом, проведенное нами эмпирическое исследование показало наличие тесной взаимосвязи между необходимыми знаниями и учениями студентов для осуществления воспитательной деятельности. Это свидетельствует в более общем контексте о наличии взаимосвязи теоретической и практической подготовки в процессе профессионального становления будущих педагогов. В современных условиях пересмотра и обновления образовательных программ, считаем необходимым тщательно продумывать и грамотно планировать соотношение и содержание практической и теоретической подготовки будущих учителей с целью оптимизации процесса их профессионального становления, что обозначает обеспечение максимально возможного результата подготовки учителя за отводимое стандартом аудиторное и внеаудиторное время. Значимость этой работы отсрочена во времени, поэтому не всегда оказывается первостепенной, подменяется стремлением к решению кадровых или финансовых задач. Однако, главным субъектом в образовательном процессе вуза остается все-таки студент, и вклад в его профессиональное становление — это инвестиции в человека, в профессионала, а в конечном счете — в качество отечественного образования.

Литература

1. Климов., Е. А., Психология профессионального самоопределения [Текст]. — Ростов-на-Дону, 1996.

2. Кудрявцев, Т. В., Шегурова, В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности [Текст] // Вопросы психологии. — 1983.— № 2.

3. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст]. — М : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.

4. Невзорова, А. В. Изучение личностной позиции педагога во внеурочной деятельности [Текст] // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы сборник научных статей шестой всероссийской интернет-конференции, 2016. — С. 159–162.

*Е. И. Приходченко**

ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

В настоящее время в сфере образования происходит переориентация пространства обучения на личностную сферу обучаемых. Диалог в данных условиях является неотъемлемым компонентом, внутренним содержанием обучения, основанным на возможности студента осознать себя и разбудить собственную активность и внутренние силы, чтобы самому делать выбор, принимать решения и отвечать за них. Самообучение строится как поле диалогических взаимодействий на различных уровнях:

- на уровне формального диалога (диалог как форма общения участников учебного процесса);
- на уровне содержательного диалога (представление в диалогической форме изучаемого содержания);
- на уровне личностно-смыслового диалога (диалог как способ установления ценностно-ориентированного единства). Это может быть и невербальное эмоционально-эстетическое переживание, и вхождение студента в своеобразную ауру педагога-мастера, педагога, поддерживающего обучаемого [2].

Диалогичность является одной из сущностных характеристик педагогического процесса, которую он приобретает в новой социальной ситуации, т.к. взаимодействие через взаимопроникновение, во-вторых, диалог — оформление, источник личностного опыта обучаемого в педагогическом процессе.

Педагогический диалог или педагогическое общение может осуществляться лишь в системе межсубъектных отношений. Поэтому взаимодействие на уровне диалога предполагает наличие специфического межсубъектного пространства, в котором пересекаются индивидуальные смыслы и ценности. В педагогическом процессе такое пространство не возникает само по себе, оно формируется усилиями педагога и студента. В данном случае педагогическое взаимодействие адекватно индивидуальным возможностям личности обучаемого, способствуя их максимальному проявлению. В ходе подлинного диалога возникают особые ценностно-смысловые отношения, основанные на интересе к его внутреннему миру, потребностям и интересам.

Диалог — это форма взаимодействия, позволяющая искать истину вместе. Учебный диалог — способ особых отношений. В диалоге проявляются важнейшие формы общения: взаимоуважение, взаимообогащение, сопереживание, сотворчество. Диалог — это не просто разговор, совместное дело, сотрудничество, это особая среда, в которой студенты чувствуют себя раскрепощенно и комфортно. В дружественной, коммуникативной атмосфере обучаемые обо-

* **Приходченко Екатерина Ильинична** — доктор педагогических наук, Заслуженный учитель Украины, академик Международной академии наук педагогического образования, профессор кафедры социологии и политологии ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет».

гащают друг друга новыми мыслями, раскрывают свой творческий потенциал, развиваются личностно, интеллектуально и эмоционально.

Диалог можно подразделить на три уровня:

1) Диалог с собственным Я (собственные размышления) — это личностный уровень.

2) Я и другой (взаимодействия двух ценностно-интеллектуальных позиций). Это межличностный уровень.

3) Мультидиалог (возникает при обсуждении проблем в малых группах по 5–7 человек) [8].

Диалог — это разговор двух или нескольких лиц. Основной единицей диалога является диалогическое единство – тематическое объединение нескольких реплик, представляющее собой обмен мнениями, каждое последующее из которых зависит от предыдущего. На характер реплик оказывает влияние так называемый кодекс взаимоотношений коммуникантов. Выделяют три основных типа взаимодействия участников диалога: зависимость, сотрудничество, равенство [9].

Под определением диалога как технологии обучения понимаем как форму обмена информацией, позволяющую реализовать единовременно несколько функций: побуждение к проблеме, получение новой информации, более глубокое её понимание, поиск смыслов, определение системы индивидуальных ценностных ориентаций, утверждение личности, ее самовыражение.

Любой диалог имеет свою структуру: зачин — основную часть — концовку. Размеры диалога теоретически безграничны, поскольку его нижняя граница может быть открытой. На практике же любой диалог имеет свою концовку [5].

Диалог рассматривается как первичная форма речевой коммуникации, поэтому он получил свое наибольшее распространение в сфере разговорной речи, однако диалог представлен и в научной, и в публицистической, и в официально-деловой речи. Будучи первичной формой коммуникации, диалог представляет собой неподготовленный, спонтанный тип речи. Даже в научной, публицистической и официально-деловой речи при возможной подготовке реплик развертывание диалога будет спонтанным, поскольку обычно реплики-реакции собеседника неизвестны или непредсказуемы. Для существования диалога, с одной стороны, необходима общая информационная база его участников. Неинформативность может отрицательно сказаться на продуктивности диалогической речи.

В соответствии с целями и задачами диалога, ситуацией общения, ролью собеседников можно выделить следующие основные типы диалогов: бытовой, деловая беседа, интервью атмосферы взаимной поддержки и дружелюбия. Внедрение технологии диалогового обучения дает возможность изменить отношение к объекту обучения, превратив его в субъект, то есть сделать студента соавтором лекции, семинарского или практического занятия, способствовать выработке социально важных навыков культуры дискуссии, умения общаться, презентовать результаты, ориентироваться в нестандартных ситуациях. Процесс сотрудничества студента со студентом, преподавателя со студентом помогает открывать новые знания, самостоятельно решать проблемы, учиться искать

их разные решения. Обучаемый начинает мыслить самостоятельно, мыслить творчески. Если же говорить о личностно-ориентированном развитии, то диалогическое обучение способствует развитию таких качеств, как: рефлексивность — умение делать анализ своих действий, поступков; инициативность — способность к преимущественно активной позиции; ассеритивность — выработка стремления отстаивать собственную позицию; коммуникативность — навык общения в различных социальных позициях, достижение не только академических успехов, формирование проактивной личности [3].

Следуя за исследованиями Мерсера, который придает окрас ведущего метода общения в диалоге-беседе. Куммулятивную ее форму используют с целью обмена знаниями, развития навыка говорения, выражения собственного понимания через толерантное отношение к пониманию рассматриваемого вопроса другими участниками беседы, которая строится по линии «преподаватель-студент». Задаются как закрытые (уточняющие) вопросы, направленные на констатацию и уточнение каких-либо фактов, так и открытые (восполняющие) вопросы, направленные на выяснение интересующих нас фактов и процессов. На этом этапе работы проблемы связаны с неумением некоторых студентов четко излагать свои мысли, используя предметную терминологию. Поэтому следует продолжить развитие куммулятивной беседы в групповой работе, через разнообразие заданий, с учетом создания комфортной атмосферы в группе (формирование групп по способу «деление по желанию»).

Групповая работа организовывается по методу «Радуга», т.е., изучив свой материал, один представитель из первой группы объясняет этот материал второй группе, другой представитель — 3-ей группе и соответственно один представитель 2-ой группы рассказывает 1-ой группе, другой — 3-ей группе и т.д.. Здесь диалог строится по линии «студент-студент». Студентам-слушателям предлагается для лучшего усвоения учебного материала задавать вопросы. Для этого нужно научить студентов правильно формулировать вопросы и задавать их в группах. Для формирования навыков постановки вопросов и ведения беседы большое значение имеет метод примера: навыки формулирования вопросов у студентов формируются на основе тех вопросов, которые задает преподаватель, например, по содержанию учебного материала. Важная роль в диалогическом обучении должна отводиться знанию терминологии изучаемого предмета. По мнению исследователя, только в диалоге рождается полипарадигмальность научного педагогического знания [6].

Современное образование развивается в условиях нового типа диалогического взаимодействия: проникновения и взаимовлияния педагогических концепций, критического анализа собственного взгляда на проблему, признания правомерности многих теорий. Интеграция, взаимовлияние и диалог педагогических концепций рассматриваются как внешние и внутренние факторы, способствующие гуманизации образования. Появляется новый уровень образования, нацеленный на диалогический образ мыслей, отвечающий требованиям современности. В связи с этими изменениями возникает необходимость проникновения диалога в самую сердцевину обучения, рассмотрения его психолого-педагогических аспектов, определения ценностных составляющих.

В. А. Петровский в исследовании «Феномен субъективности в психологии личности» предложил свой вариант личностного развития во взаимодействии с другими людьми. Развивая традиции С. Л. Рубинштейна, ученый высказывает мысль о том, что процесс развития «Я» в результате взаимодействия с «Ты» может быть осознан как процесс отражения собственного внутреннего мира в другом. В этом случае, как в зеркале, может развиваться, преодолевая различия самовосприятия собственного «я» и восприятия его в другом. Ученый утверждает, что отношения «Я – ты» — это логика субъективной объективности, логика, объединяющая субъективность и объективность в сознании личности, диалектическая, диалогическая логика.

Преподаватель вуза в дидактическом диалоге выполняет следующие задачи:

- ставит учебную проблему, задавая последовательность работы, реализует определенную программу обучения;
- является активным участником диалога, выводящим его соучастников на уровень актуальных проблем;
- помогает студентам оформить свою мысль о предмете обсуждения [7].

В настоящее время изменяются подходы к анализу самого взаимодействия: гносеологический подход уступает место социокультурному, при котором обучение рассматривается как способ трансляции культуры и его образующей функции. Дидактическое взаимодействие обеспечивает понимание предмета учебной деятельности его участниками (мотивы, ценностные ориентации, методы, стиль мышления и др.). Постановка проблемы культуры общения выдвигает на первый план личность (личность педагога, личность студента), культура диалога подчеркивает гуманистическую направленность общения, в которой другой человек представлен как высшая ценность. Культура педагогического общения — это мера принятия преподавателем социальных ценностей, ориентация на свободное межличностное взаимодействие, в котором реализуются субъект-субъектные отношения, формируются и проявляются личностно-своеобразные свойства партнеров [4].

Гуманитарное знание составляет основу гуманистического сознания, которое характеризуется диалогичностью и конструктивностью, вносит человеческое измерение во все сферы социума. Перевод гуманитарного знания в гуманитарное сознание предполагает становление ценностного сознания личности.

Таким образом, диалог в педагогическом образовании вуза — это многомерное ценностно-смысловое общение, глубинное единение познающей личности и предмета познания. Ценностный смысл выступает характеристикой целостности содержательных структур педагогических концепций, гармоничности межличностных отношений, складывающихся в педагогическом процессе, и личности, активной в своем самоосуществлении, саморазвитии.

Анализ проведенных исследований показал, что в педагогической науке актуальна идея диалога. Акцентирующая внимание на позиции сотворчества, сотрудничества, партнерства в различных концепциях образования. Вместе с тем очевидно, что применение отдельных элементов диалогической технологии без изменения содержания и формы образовательного процесса, самой сути

отношений между преподавателями и студентами в вузе, отсутствие целостного проявления личности в общении приводят к декларированию диалогических отношений на практике.

Таким образом, следует признать, что в настоящее время назрела необходимость построения концепции дидактического диалога как методологической основы профессионально-педагогического образования. При этом в современных исследованиях проблем высшей школы нет единства взглядов на феномен дидактического диалога, не определена его специфика применительно к профессионально-педагогической подготовке преподавателя. В связи с этим к наиболее серьезным, фиксируемым общественным и педагогическим сознанием противоречиям следует отнести следующие:

- между универсальностью, диалогическим по своей онтологической социальной сущности существованием субъекта и уникальностью, связанной с индивидуальным воплощением;
- между диалогом и монологом как формами организации взаимодействия и управления педагогической системой, пребывающими на подвижной границе между обособлением и идентификацией, свободой и зависимостью, реальным и идеальным;
- между профессиональной деятельностью преподавателя, требующей развитого диалогического мышления, творческой активности и выстраиванием преимущественно монологических форм взаимодействия в образовательном процессе вуза;
- между устойчивостью отношений, определяющих целостность личностной позиции педагога, преимущество монологического и диалогического типа, и ситуативностью ее воплощения в конкретной динамике повседневной жизни;
- между ценностной составляющей диалогических отношений и возможностью ее резонирования в ценностной системе личности.

Литература

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст]. // Л. С. Выготский — Собр. соч. в 6-ти т. — Т. 2. — М. : Астриль, 2011.— 504 с.

2. Загвязинский, В. И. Теория обучения : современная интерпритация: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский. — М. : Издат.центр «Академия», 2001 — 22 с.

3. Кучерявый, А. Г. Стратегические детерминанты и структура содержания образования в высшей школе: аксиологический подход к его проектированию / А. Г. Кучерявый // Ціннісні приорітети освіти у XXI столітті:орієнтири та напрямки сучасної освіти:материіали IV Міжнародної науково-практичної конференції, Луганськ, 3-5 жовтня 2007р. – Ч.І. – Луганськ:Альма-метер, 2007. – С. 127-134.

4. Пєхота, О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя:[монографія] / О. М. Пєхота, А.М. Старєва – Миколаїв: Вид-во «Zion», 2007. – 272 с.

5. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс: [учебник для студентов высшего учебного заведения]: в 2-х томах/ И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2005 – Кн.1:Общие основы. Процесс обучения. – 504 с.

6. Пометун, О. І. Сучасний урок інтерактивної технології навчання: Наук. – метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Вид-во А. С. К., 2004. – 192 с.

7. Приходченко, Е. И. Управление инновационными технологиями преподавания в учебном заведении: учебно-методическое пособие / Е. И. Приходченко. – Донецк: ДРИДПО, 2016 – 52 с.

8. Приходченко, Е. И. Педагогика: инновационные подходы: учеб. пособие / Е.И. Приходченко. – [Саарбрюккен]: LAP Lambert Academic Publishing, 2018. – 689 с.

9. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г. К. Селевко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

10. Сисоєва, С. О. Основи педагогічної творчості:[підручник]/С.О. Сисоєва – К.: Міленіум, 2006 – 316 с.

Г. В. Резапкина*

РИСКИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Поиски алгоритма, позволяющего решить проблему становления профессионала без особых усилий и затрат, идут более ста лет. Сегодня ставка делается на компетентностный подход. Пока ученые спорят о терминологии, а практики пытаются уловить содержательную разницу между компетенциями и профессионально важными качествами, люди, не обремененные пониманием предмета обсуждения, охотно делятся своими представлениями о «компетенциях человека будущего». Так, по мнению одного из т.н. лидеров образования, «успешность и счастье гарантируют пять основных компетенций: конструирование, исследование, умение выходить в открытые Сети, проектирование и организационно-управленческая деятельность» [4].

«Восьмерки», «семерки», «пятерки», «четверки» компетенций — откуда они взялись и как помогут остановить деградацию человеческих ресурсов в нашей стране?

В сферу подбора персонала термин «компетенции» пришли из американской доктрины «Системы проектирования военной подготовки» (1968). Близость понятий «компетенции», «навыки», «качества» находит отражение в их использовании: в вакансиях вместо разделов «профессиональные навыки» и «личные качества» все чаще встречаются hard skills и soft skills.

Hard skills (англ. «жесткие» навыки) — специфические компетенции, которые приобретаются в ходе профессионального обучения. Очевидно, что спе-

* **Резапкина Галина Владимировна** — старший научный сотрудник Академии социального управления, Федерального института развития образования РАНХиГС (Москва).

циальные, или профессиональные компетенции, должны базироваться на универсальных, или личностных компетенциях (soft skills — англ. «мягкие» навыки). Иногда их называют личными качествами, потому что они зависят от личностных особенностей человека. Развитие универсальных компетенций начинается в раннем возрасте и продолжается всю жизнь.

Американские школьники обучаются по программе воспитания «Life skills», цель которой — научить каждого ребенка просить о помощи и помогать самому, благодарить и отказывать, справляться с негативными эмоциями, заботиться и себе и других, уважать чужое мнение и отстаивать свое… Десятки полезных навыков, которые целенаправленно формируются на специальных занятиях и поддерживаются в семье! Подобные программы давно и успешно используются в европейских странах. Всемирная организация здравоохранения определяет life skills как способность человека к адаптации в обществе.

Идеи «Life skills» двадцать лет назад были творчески переработаны коллективом российских психологов под руководством С. В. Кривцовой, однако, по мнению авторов программы, отечественная школа пока не готова к массовому внедрению «Жизненных навыков». Несмотря на то, что сценарии занятий сопровождают подробные комментарии и методические рекомендации, авторы настаивают, что программу могут вести только психологи, прошедшие специальное обучение, и только в тех школах, где сложилась организационная культура, необходимая для реализации программы «Жизненные навыки».

Отсутствие квалификации и опыта не смущают людей, далеких от психологии образования. Запрос «развитие soft skills» выдает миллионы коммерческих предложений.

Свой список ключевых компетенций XXI века предлагает НИУ «Высшая школа экономики»: критическое мышление, креативность, коммуникации и кооперация. Школам готовят «стандартизированный инструмент измерения компетенций 4К, проекты уроков, направленных на развитие этих компетенций и инструменты внутриклассного учителя». [5]

Представим, что директора школ нашли часы на развитие компетенций, а специально обученные педагоги вопреки всем законам психологии за несколько занятий развили у ребенка 10-14 лет креативность, критичность, коммуникабельность и кооперацию.

Что стоит за этими красивыми словами?

Креативность как способность находить и применять нестандартные решения возможна только при совершенном освоении стандартных операций. Нет ничего опаснее креативного дилетанта или невежды. А вот по-настоящему креативный человек плохо адаптируется в социуме («творчество антиадаптивно!») [1], нередко испытывает трудности с «кооперацией» и не всегда готов работать в команде. Как будем его «лечить»?

Критичность — одна из граней мышления. Замечательное качество, обусловленное наследственностью, физиологией и воспитанием. Однако критичность плохо совмещается с другим важным качеством — гибкостью мышления. Что будем воспитывать и как?

Коммуникабельность — свойство, во многом обусловленное особенностями нервной системы. Большинство ученых, философов, людей искусства — интроверты. Для того, чтобы делать открытия и создавать произведения искусства, им необходимо держать свое сознание расчищенным от лишней информации и необязательных контактов. Их тоже будем лечить?

Кооперация (навыки взаимодействия) — одна из пяти сторон эмоционального интеллекта. Полезное умение, которым блестяще пользуются мошенники. Ни одна ОПГ без навыков кооперации тоже долго не протянет, как и без эффективного лидера.

Тысячи креативных, коммуникабельных, умеющих решать сложные задачи лидеров, талантливых химиков, программистов, перспективных врачей, юристов, сотрудников правоохранительных органов, чиновников отбывают тюремные сроки за организацию преступных сообществ, коррупцию, мошенничество и другие преступления. И чем выше уровень развития их компетенций, тем они опаснее.

Развивать эти и другие компетенции необходимо, но недостаточно, потому что сами по себе личностные и специальные компетенции нейтральны, и только направленность личности, мотивы деятельности и жизненные ценности задают вектор их приложения.

Казалось бы, американские школьники, у которых с детства целенаправленно развивают необходимые компетенции, должны быть застрахованы от проблем социализации, проявлений агрессии, суицидальных наклонностей. Но этого почему-то не происходит.

Недостаточную эффективность компетентностного подхода даже в условиях системного воспитания жизненных навыков можно объяснить тем, что программа «Life skills» базируется на психолого-педагогической концепции технократического воспитания, основанной на исследовании поведения животных и, по мнению ученых, не обеспечивающей ни личностного, ни интеллектуального развития человека.

При выборе приоритетов в вопросах воспитания лучше идти не от устаревших подходов, абстрактных схем и личных представлений о предмете, а от успешной практики, как Р. Сент-Джон, взявший более пятисот интервью у признанных профессионалов.

Вот что объединяет всех этих успешных и счастливых людей:

1. Любовь к своему делу.
2. Трудолюбие.
3. Концентрация.
4. Умение преодолевать себя.
5. Креативность.
6. Стремление к саморазвитию.
7. Умение служить людям.
8. Упорство. [2]

В список вошли качества, несводимые к набору компетенций, это — сплав генетически заложенных черт, мотивов и ценностей, семейного воспитания, опыта, социального климата.

Но задолго до исследований Сент-Джона И. С. Сергеев (ФИРО) в статье «Эффективность: феномен наступившего века. Размышления дилетанта» привел емкий перечень признаков эффективной личности:

1. Эффективна нравственная личность, которая работает, опираясь на множество идеальных мотивов, среди которых — любовь к труду, интерес к его процессу и результатам, потребность в профессиональном росте и личном саморазвитии, стремление к самореализации и самосовершенствованию, чувство долга, служение Родине.

2. Эффективна личность, способная к саморазвитию. Основа развития человека — его саморазвитие, сущность образования — это самообразование. Ступень развития личности, на которой проявляется личная эффективность, принято называть компетентностью.

3. Эффективна самостоятельно мыслящая личность, т.е. автономная, критически настроенная по отношению к целям и ценностям социума. Самостоятельность в сочетании со здоровым скепсисом помогают держать сознание «расчищенным» (Э. Гуссерль) от штампов и стереотипов, тормозящих развитие. [3]

Простой предмет нельзя сделать, не имея хотя бы мысленного плана действий. Мы же дерзаем воспитывать человека. Поэтому надо, во-первых, осознать, какими мы хотим видеть наших детей, различая инструментальные и сущностные понятия, во-вторых, подобрать подходы и стратегии, адекватные поставленным целям, в-третьих, создать и/или найти технологии, которые способны приблизить нас к достижению этих целей. Затем годами взращивать поколение умных, добрых, честных, ответственных, трудолюбивых граждан своей страны, вкладывая ресурсы в образование, а не в подготовку амбициозных лидеров.

Перед ФИРО РАНХиГС стоит задача методического сопровождения самоопределения школьников на основе выявления, поддержки и развития их ценностно-смысловой сферы — без этого формирование любых компетенций не только бесполезно, но и опасно.

Литература

1. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] . — СПб, 2007.

2. Сент-Джон, Р. Большая восьмерка качеств [Текст] . — М.: Манн, Иванов, Фарбер, 2016.

3. Сергеев, И. С. Эффективность: феномен наступившего века. Размышления дилетанта [Электронный ресурс] // Кадры образования — Режим доступа — http://www.teacher-edu.ru/wmc/arts/1107265567 (дата обращения: 11.03.2019).

4. Сетевой издание «Вести образования». Пять компетенций человека будущего. [Электронный ресурс] — Режим доступа : https://vogazeta.ru/articles/2018/11/6/quality/5121-pyat_kompetentsiy_cheloveka_buduschego (дата обращения: 11.03.2019).

5. 4К: измерение критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации [Электронный ресурс] — Режим доступа : https://ioe.hse.ru/monitoring/4k (дата обращения: 11.03.2019).

*А. В. Репина**

МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Как известно, для качественного прорыва в системе подготовки педагогических кадров необходимо обеспечить Единый стандарт качества педагогической деятельности. Как указывает большинство исследователей данной проблемы [5], для этого необходимо формирование единого пространства педагогического образования, в котором уровень подготовки педагогов соответствует задачам опережающего развития.

Главным условием формирования единого пространства и обеспечения качества педагогического образования является его содержание, нормативное регулирование.

В системе непрерывного педагогического образования понятие «интеграция» рассматривается как состояние связанности отдельных частей системы в целое (образовательный кластер) и как процесс, и как совокупность взаимодействий между элементами системы (сетевое взаимодействие), и как объединение усилий различных подсистем (региональный комплекс) [1; 6 и др.].

Идея интеграции созрела уже давно и опирается на многочисленный опыт совместной деятельности различных типов учебных заведений, только в последние годы она получила в нашей стране своё приоритетное направление.

В изученных источниках интеграция в системе непрерывного педагогического образования происходит, основываясь на нескольких принципах: горизонтальный, вертикальный, диагональный. Горизонтальный принцип — в этом случае объединяются образовательные организации, реализующие программы педагогической направленности, которые имеют такие признаки: находятся на одном уровне развития, могут осуществлять взаимовыгодное сотрудничество. Вертикальный — объединение образовательных организаций, связанных между собой объективной технологической зависимостью. Диагональный принцип — образовательные организации находятся на разном уровне развития и не связаны между собой. Каждый из объектов автономен, служит дополнением других объектов. Интеграцию деятельности обычно рассматривают на четырех уровнях [3; 8 и др.].

В системе непрерывного педагогического образования рассмотрим интеграцию на межорганизационном уровне.

Межорганизационный уровень интеграции исходит из того, что устойчивость открытой системы обеспечивается не за счет внутренней функциональной иерархичности, а за счет развитого взаимодействия с внешней средой. Взаимодействие образовательных организаций, реализующих программы подготовки педагогических кадров выстраиваются на принципах социального парт-

* **Репина Алевтина Валентиновна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского».

нерства: равноправие сторон; уважение и учет интересов сторон; заинтересованность сторон в участии в договорных отношениях; полномочность представителей сторон; свобода выбора при обсуждении вопросов; добровольность принятия сторонами на себя обязательств; реальность обязательств, принимаемых на себя сторонами; обязательность выполнения коллективных договоров, соглашений; контроль за выполнением принятых коллективных договоров, соглашений; ответственность сторон, их представителей за невыполнение по их вине коллективных договоров, соглашений.

Социально-экономические преобразования в обществе, науке, производстве актуализировали проблемы образования с позиций повышения его качества. В первую очередь это касается педагогического образования, которое объявлено приоритетным направлением модернизации российского образования и должно обеспечивать формирование профессионально-компетентной личности педагога, способного к саморазвитию, самосовершенствованию и самообразованию на протяжении всей жизни, самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, нести ответственность за ее результаты [7]. Именно педагогическое образование в конечном итоге определяет качество подготовки кадров для всех сфер функционирования общества и государства. В силу этого назрела необходимость реагирования на вызовы времени и создания условий для становления инновационной компетентности педагога посредством формирования инновационных подходов к структурному и функциональному изменению педагогического образования на региональном уровне.

В настоящее время во многих регионах страны реально функционируют различные образовательные кластеры, опыт которых требует более детального изучения и осмысления. Несомненно, что кластерный подход можно рассматривать как одну из новых перспективных технологий в региональной образовательной политике. Сформирован образовательный кластер педагогического образования в Свердловской области. Образовательный кластер в Свердловской области представлен образовательными округами, а также имеет разноуровневую систему — региональный и муниципальный уровни. Образовательный кластер объединяет образовательные организации различных уровней подчинения, образования на добровольных началах. Объединение образовательных организаций происходит на основе «синтеза» — дополнения, взаимопроникновения ресурсов [11].

В тоже время появляются новые ориентиры в системе непрерывного педагогического образования направленные на формирование единого образовательного пространства, в котором управление образовательным пространством рассматривается как совокупностью образовательных программ, реализуемых организациями на определенной территории. Появляются новые контексты формирования системы непрерывного педагогического образования как новая межуровневая модель управления в сфере образования, а система непрерывного педагогического образования рассматривается как одно из направлений совершенствования управления развитием кадрового потенциала сферы образования [9; 10 и др.].

В целях более эффективного управления системой непрерывного педагогического образования в Ярославской области создан Региональный комплекс. Это принципиально другая модель управления в системе непрерывного педагогического образования. Управление образовательным пространством как совокупность образовательных программам, реализуемых организациями на определенной территории. Региональный комплекс непрерывного педагогического образования рассматривается как договорное пространство институтов подготовки педагогических кадров, повышения квалификации педагогов и органов исполнительной власти.

Под региональным комплексом понимается объединение образовательных учреждений, называемых элементами или компонентами образовательного комплекса, и органов исполнительной власти в сфере образования.

Целью создания Регионального комплекса является создание условий для построения системы непрерывного педагогического образования в Ярославской области. Определены три основных направления деятельности. В рамках направления «Научно-методическая деятельность» планируется: организация совместной деятельности по совершенствованию системы учебно-методического обеспечения образовательного процесса; координация образовательных программ, учебных планов, рабочих программ образовательных организаций СПО и ВО; создание методических объединений по направлениям подготовки и отдельным учебным дисциплинам; открытие филиалов кафедр ЯГПУ на базе организаций СПО; проведение комплекса исследований в сфере дидактики педагогического образования; создание сети инновационных площадок; создание единой информационной базы учебно-методических, научных и иных материалов, обеспечивающих образовательную, научную и управленческую деятельность в системе непрерывного педагогического образования; проведение совместных научно-методических конференций, семинаров с целью анализа и распространения результатов исследовательской деятельности и тиражирования инновационных практик.

В рамках направления «Образовательная деятельность» планируется: организация деятельности по реализации программ в сетевой форме; проведение совместных занятий для обучающихся организаций — участников Регионального комплекса, в том числе в формате вебинаров, открытых лекций и др.; создание условий для организации педагогических и иных практик обучающихся организаций СПО и ВО, организация участия преподавателей организаций — участников Регионального комплекса в работе государственных экзаменационных комиссий; проведение конкурсов профессионального мастерства, олимпиад, студенческих конференций обучающихся организаций — участников Регионального комплекса; организация совместной внеучебной деятельности; создание единой системы профессиональной ориентации школьников на педагогические профессии.

В 2018 году получил свой старт комплексный проект «ЯГПУ им. К. Д. Ушинского: модернизация педагогического образования» на 2018–2020 годы.

На сегодняшний день существуют проблемы в решении вопросов взаимодействия организаций СПО и ВО.

Нормативная база, регулирующая образовательную деятельность в СПО и ВО, в настоящее время не позволяет обучать студентов по сокращенным срокам, что становиться не привлекательным для студентов СПО для поступления в высшие учебные заведения.

При взаимодействии организаций СПО и ВО проблематично говорить об интегрированных учебных планах и интегрированном обучение вообще. Речь может идти только об отдельных его форматах — о системе перезачёта отдельных курсов и индивидуальных учебных планах и ускоренном обучении.

Новая модель управления системой непрерывного педагогического образования на региональном уровне позволит определить пути интеграции среднего профессионального образования и высшего образования и выстроить эффективную систему подготовки педагогических кадров, сформировать единое пространство педагогического образования, в котором уровень подготовки педагогов соответствует задачам опережающего развития.

Литература

1. Абинова, Н. М., Интеграция в образовании [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://ido.tsu.ru/ss/?_unit=356&page=1158 (дата обращения: 11.03.2019).

2. Арнаутов, В. В. Непрерывное педагогическое образование как стратегический ресурс социально-экономического и общественно-политического развития России [Текст] // Непрерывное педагогическое образование. — Волгоград, 2011. — С. 16–21.

3. Берулава, М. Н. Теоретические основы интеграции образования [Текст]. — М. : Совершенство, 1998. — 192 с.

4. Величко, Е.Д., Концевая М.А. Интеграционные процессы в образовании. [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://festival.1september.ru/articles/517197/ (дата обращения: 11.03.2019).

5. Запороженко, М. Н., Интеграционные модели [Текст] / М. Н. Запороженко, П. И. Самойленко, Т. В. Гериш // Специалист, 2010 — № 5. С. 31–34.

6. Кейслер, Г., Чэн, Ч. Ч. Теория моделей [Текст] . — М., 1977. — 614 с.

7. Материалы сайта Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского» [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://yspu.org/Main_Page (дата обращения: 11.03.2019).

8. Новиков, М. В., Коряковцева, О. А. Совершенствование повышения квалификации научно-педагогических кадров в системе непрерывного педагогического образования [Текст] // Совершенствование деятельности ассоциации образовательных учреждений в условиях реализации новых образовательных моделей. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. — С. 11–12.

9. Новиков, М. В., Родонова, С. Ю. Подготовка научно-педагогических кадров в ассоциации «Непрерывное педагогическое образование» [Текст] // Совершенствование системы непрерывного профессионального педагогического

образования в Ярославской области. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2005. — С. 20–29.

10. Новиков, М. В., Афанасьев, В. В. Региональная модель непрерывного педагогического образования [Текст] // Славянская педагогическая культура, 2007. — № 6. — С. 102–106.

11. Профессиональное образование в контексте регионального развития [Текст] : моногр. / под ред. Ю. Е. Шабалина. — М. : Образование 3000, 2013. — 126 с.

А. Д. Розыев, Е. В. Мельникова*

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

В настоящее время в условиях модернизации современного образования все большую актуальность приобретает исследование профессиональной компетентности педагогов. Комплексное развитие профессиональной компететности педагогов, в том числе и в области оценивания учебных достижений учащихся, является одной из важнейших национальных стратегических задач, определенных национальным проектом «Учитель будущего».

Компетентностный подход ставит акцент на деятельностном содержании образования, при котором в качестве основного содержания обучения выступают действия и операции. Под компетентностным подходом в педагогической науке понимается готовность использовать полученные знания и умения в жизненных ситуациях [5, с. 16–17].

В основе компетентностного подхода лежат такие понятия, как «компетентность» и «компетенция».

Дж. Равен связывает ключевые компетентности с такими категориями как «готовность», «способность» и такими психологическими характеристиками, как «самоконтроль», «ответственность», «уверенность» [4].

Э. Ф. Зеер определяет компетентность как «глубокое доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков; совокупности знаний, позволяющих судить о чем - либо со знанием дела» [2, с. 94].

Согласно энциклопедическому словарю понятие «компетенция» происходит от лат. competo — добиваюсь, соответствую и определяется:

- как круг полномочий, представленный на основании закона органу или должностному лицу;

* **Розыев Аман Довран оглы** — аспирант кафедры непрерывного психолого-педагогического образования первого года обучения, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново;

Мельникова Елена Валерьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново.

- как знания и опыт, в той или иной области, в которой данное лицо обладает познаниями, опытом [6, с. 621].

Профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденного приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н [3] определена трудовая функция учителя, включающая в себя знания, умения и трудовые действия, в том числе, составляющие компетентность учителя в области оценивания учебных достижений учащихся. Осуществление общепедагогической трудовой функции предполагает организацию контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися.

Реализация компетентностного подхода требует понимания сущности компетенции, знания показателей и параметров, через которые она проявляется.

Рассмотрим содержание компетентности в области оценивания учебных достижений учащихся и ее показателей более подробно.

Целевым ориентиром оценивания является развитие учащегося от внешней оценки к самооценке. Педагогическая оценка фиксирует уровень образованности ученика, степень соответствия данного уровня нормативно одобренным требованиям, является основой для контроля и регуляции педагогической деятельности, так как отражает степень достижения ее целей.

Параметры проявления компетентности педагога:

- учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при оценивании,
- определяет критерии оценивания,
- аргументирует оценки, показывает обучающимся их достижения и недоработки, объясняет критерии оценивания до выполнения учениками задания,
- применяет различные методы оценивания обучающихся,
- сочетает методы педагогического оценивания, взаимооценки и самооценки обучающихся,
- способствует формированию навыков самооценки учебной деятельности, разъясняет учащемуся соответствие самооценки требованиям к выполнению заданий, не допуская возможного непонимания, обиды или агрессии обучающегося.

По мнению Т. А. Вороновой, контроль и оценка учебных достижений учащихся в условиях введения ФГОС ОО могут быть организованы с помощью следующих действий и операций:

- выделение базовых понятий (фактов, идей, умений и т.д.) при изучении нового материала;
- ведение учащимися справочников по базовому материалу;
- использование уровневого подхода при изучении нового материала;
- использование уровневых заданий при закреплении учебного материала, с предоставлением учащимся возможности выбора уровня заданий;

- уровневый подход в определении домашней работы (задания базового и повышенного уровня, обязательные для всех, задания углубленного уровня — по желанию);
- стимулирование выполнения детьми заданий по желанию различными методами;
- выделение базового, повышенного и углубленного уровней усвоения материала при составлении контрольных заданий;
- использование принципов избыточности и выбора, например, базовый уровень — из 6 заданий надо сделать правильно 4, чтобы получить отметку «3» и т.д.
- использование принципа открытости при подготовке к контрольным работам;
- реализация принципа «самооценка впереди оценки»;
- комментирование каждой отметки на основе критериев, обучение учащихся выделять критерии оценки (отметки) при разных видах контроля;
- проведение различных видов рефлексии (предметной, деятельностной, личностной) на уроке;
- оценивание как предметных, так и метапредметных результатов освоения образовательной программы [1].

С целью выявления использования педагогами указанных выше действий в рамках оценивания учебных достижений учащихся в условиях введения ФГОС общего образования среди педагогов МБОУ «СШ № 14» города Иваново был проведен опрос. В опросе использовался лист рефлексии использования перечисленных действий при оценивании учебных достижений учащихся в условиях введения ФГОС ОО.

В выборочную совокупность вошли 32 педагога, 16 из которых реализуют общеобразовательные программы начального общего образования, 16 — программы основного общего образования. В опросе приняли участие как молодые учителя, так и педагоги, работающие после выхода на пенсию, соответственно обладающие различным педагогическим стажем и уровнем образования. Нами рассмотрена зависимость использования оценочных действий от стажа работы опрашиваемых учителей.

Выделение базовых понятий при изучении нового материала является приоритетным действием практически среди всех опрошенных педагогов вне зависимости от стажа работы. Метод ведения справочников по новому материалу учащимися практикуют в основном педагоги с опытом работы от 3 до 10 лет (67 %) и от 10 до 20 лет (100%), а также большим стажем работы (78%). Задания повышенного и углубленного уровня с их разбором в классе систематически предлагают лишь некоторые молодые педагоги (22%) и педагоги с большим стажем работы (26%), остальные респонденты иногда используют указанное действие в образовательном процессе. Уровневый подход на этапе закрепления знаний с предоставлением возможности учащимся самим выбрать уровень задания для выполнения в сравнении с уровневым подходом на этапе изучения материала несколько чаще используется педагогами со стажем работы свыше 20 лет (47%). Учителя с меньшим стажем работы в равной степени ис-

пользуют уровневый подход, как на этапе изучения нового материала, так и на этапе закрепления знаний.

В случае с дифференциацией домашних заданий по уровням сложности картина несколько меняется: педагоги со стажем работы от 20 лет реже используют подобный метод в своей практике (53%), остальные респонденты также не всегда используют этот метод, или не используют вовсе. Результаты опроса показывают, что учителя также часто используют уровневый подход при составлении контрольных заданий. Респонденты, систематически применяющие указанное действие, распределились следующим образом: 33% — педагогов со стажем менее 3-х лет; 67% — со стажем от 3 до 10 лет; 100% — со стажем от 10 до 20 лет; 85% — с педагогическим стажем более 20 лет. Стимулирование выполнения заданий детьми с помощью различных методов систематически или иногда используется большинством педагогов. Так, 53% учителей с большим стажем работы систематически используют данный метод, 67% учителей со стажем работы от 3 до 10 лет иногда прибегают к его использованию в образовательном процессе, респонденты с небольшим опытом работы (до 3-х лет) систематически и иногда использующих данный метод распределились равным образом (по 44%). Более половины опрошенных педагогов со стажем работы свыше 20 лет (53%) при составлении контрольных работ используют принципы избыточности и выбора, в то время как «неопытные» педагоги применяют его лишь иногда (44%). Также часто применяемым принципом среди учителей, вне зависимости от педагогического стажа, является принцип открытости при подготовке к контрольным работам. Его применяют 78% педагогов с наименьшим стажем, 69% опытных педагогов, и 67% педагогов со стажем работы от 3 до 10 лет, однако при этом некоторые из педагогов с педагогическим стажем более 20 лет (5%) не используют данный принцип в своей практике. Систематическое применение данного принципа учителями свидетельствует об их заинтересованности в успешном выполнении учащимися контрольных заданий. Реализация принципа «самооценка впереди оценки» не всегда применяется и используется учителями. Такой метод время от времени реализуют молодые специалисты (78%), при этом остальные педагоги данной группы (22%) признают его важность и значимость, планируя использовать его в дальнейшем, среди педагогических работников с большим опытом работы применение данного принципа не является столь распространенным, только 47% опытных педагогов иногда используют его в своей практике, и 16% педагогов указанной группы совершенно его не используют и при этом не признают его значимость. Такое процентное распределение респондентов позволяет сделать вывод о том, что для опытных педагогов оценка учителя является центральной в процессе оценивания учебных достижений учащихся, что характеризует традиционный подход к организации образовательного процесса.

Среди всех групп педагогов часто используемым является также метод критериального оценивания. Все учителя стараются комментировать ученику критерии при выставлении отметок. Систематическое проведение предметной, деятельностной и личностной рефлексии на уроках наиболее свойственно педагогам со стажем работы более 3-х лет. 67% — педагогов со стажем от 3

до 10 лет, 100% педагогов со стажем работы от 10 до 20 лет, 69% — педагогов со стажем работы более 20 лет. Учителя со стажем работы менее 3-х лет иногда проводят указанные виды рефлексии на своих уроках (56%). Систематически оценивают предметные и метапредметные результаты освоения образовательной программы 56% молодых педагогов и 53% учителей с большим стажем работы, а учителя со стажем от 3 до 10 лет значительно реже реализуют такое оценивание учебных достижений в практике.

Таким образом, все из предложенных форм, оценочных действий систематически или иногда используются как педагогами начальной школы, так и педагогами средней школы в рамках организации педагогического оценивания учебных достижений учащихся. Однако, результаты устного опроса показывают, что применение данных действий на практике приводит к определенным затруднениям, что свидетельствует о недостаточной компетентности учителей в области оценивания учебных достижений учащихся, а следовательно, о необходимости ее совершенствования.

Литература

1. Воронова, Т. А., Малыгин, А. А.. Изменения в контрольно-оценочной деятельности учителей и учащихся в соответствии с требованиями ФГОС ООО [Текст] // Тенденции развития образования: кто и как использует и оценивает образовательные стандарты: материалы XIV ежегодной Международной конференции (Москва 16–18 апреля 2017 г.) — М. : Издательский дом «Дело» РАНХ и ГС, 2018. — С. 163–176.

2. Зеер, Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург : Издательство РГППУ, 1998. — 126 с.

3. Профессиональный стандарт «Педагог». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Текст] // «Российская газета» — № 285 — 18.12.2013.

4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / пер. с англ. — М., «Когито-Центр», 2002. — 396 с.

5. Сергеев, И. С., Блинов, В. И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности [Текст] : практическое пособие. — М., 2007. — 132 с.

6. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983 — 840 с.

Ю. В. Сенько*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: В ПОИСКАХ СМЫСЛА

1. В основании каждой профессиональной культуры находится паттерн — определенная исторически сложившаяся матрица, формирующая «ядро» культуры и ею же сформированная. Он артикулирует культуру, является своеобразным метафизическим или онтологическим символом этой культуры и имплицитно содержит ее универсальные представления. В педагогической культуре эта роль принадлежит профессиональному образу мира педагога. Именно он конституирует деятельность каждого педагога: определяет ценностно-смысловые координаты педагогической деятельности, ее предмет, онтологические представления о самом педагогическом процессе, его методологические ориентиры.

Паттерном классической педагогики является патернализм (это созвучие мне кажется не случайным) с его четко выраженной доминантой на реализацию *целерациональных*, субъект-объектных отношений в образовательной практике. Такая схема органично встроена в технократическую парадигму образования. В этой ситуации предметы внешнего мира и обучающиеся воспринимаются педагогом как условия и средства педагогической деятельности, ориентированной на достижение его профессиональных целей.

Паттерн постнеклассической педагогики — другодоминантность с ее четко выраженной ориентацией на реализацию *ценностнорациональных*, субъект-субъектных отношений в образовательной практике. Эти отношения определяются изначально признаваемой ценностью Другого, осознанной верой в ценность определенного способа деятельности как такового, независимо от конечного ее успеха. Другодоминантность означает установление взаимного принятия друг друга, внутри которого каждый ставит себя на место Другого. Это нечто большее, чем эмпатия и сопереживание. Это и готовность педагога всегда учиться у своих воспитуемых. В этом случае у педагога нет монополии на учителя, наставника, советника, но есть взаимоучение жизни между всем и каждым (Г. С. Батищев). Другодоминантность — это и понимание, признание педагогом за Другим права быть другим по отношению к педагогу и обучающимся, быть самим собой.

2. Профессиональное педагогическое образование предполагает, как минимум, встречу трех культур: культуру будущего педагога, в т.ч. его жизненный опыт; культуру вузовского преподавателя, в т.ч. его профессиональный опыт; «ставшую культуру» — социальный опыт — часть общественно-педагогического опыта, ему изоморфную и зафиксированную в проектах содержания профессионального образования (стандарт образования, учебный

* **Сенько Юрий Васильевич** — доктор педагогических наук, профессор, , действительный член Российской академии образования, профессор кафедры педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий Алтайского государственного университета, г. Барнаул.

план, учебная программа, учебные пособия и др.). По М. М. Бахтину, культура своей территории не имеет и существует только на грани других культур: моя педагогическая культура обнаружится во встрече с культурой студента. Поэтому-то и образование — это место встречи в осмысленном мире.

3. В педагогике считается сегодня признанным тот капитальный факт, что встреча (обмен не только значениями, но и смыслами) непосредственных участников институциализированной образовательной практики конституирует процесс образования и придает ему собственно педагогический смысл. является ее онтологическим основанием и определяет сам факт существования образования как педагогического феномена. Эта встреча, однако, в технической и гуманитарной парадигмах образования несет разную содержательную нагрузку, характеризуется далеко не совпадающими параметрами.

4. Педагогическое образование действительно в той мере, в какой оно развертывается как гуманитарная практика, как практика обращения к Другому за со-мыслием, со-чувствием, со-действием. Смысл действительной педагогической деятельности состоит в создании условий развития «Эго», «Самости» Другого. Поэтому определение ее цели парадоксально: деятельность моя, но ее цель я формулирую в терминах, ориентированных на Другого. Взаимодействие «преподаватель – студент» только тогда и постольку содержит действительно (не внешне) педагогическую деятельность, является действительно педагогическим, когда и поскольку педагог связывает с ним субъективный смысл. О педагогической деятельности можно говорить лишь в том случае, когда ее смысл соотносится с деятельностью Другого, ориентирован на обнаружение и осуществление Другим смысла его деятельности. При этом имеется в виду не какой-то «объективно правильный» или метафизически «истинный», а субъективно переживаемый самим педагогом смысл творимого им взаимодействия с Другим. Такая позиция педагога органично вписывается в гуманитарную парадигму образования. Иными словами, другодоминантность — паттерн современной развивающейся педагогической культуры — в свернутом виде представляет профессиональный образ мира педагога. Профессиональный образ мира педагога как феномен одного порядка, равномощен таким универсалиям педагогической культуры, к которым относятся педагогическое мировоззрение, профессиональная картина мира образования, Я-концепция педагога. Эти универсалии в своем единстве образуют своеобразную «систему координат», в которой обнаруживаются и осуществляются смыслы профессиональной деятельности педагога: творчество, долг, переживание, общение.

5. Профессиональное педагогическое образование развертывается на определенном содержании. В технократической парадигме оно (содержание) в каждом конкретном случае обретает статус предмета деятельности преподавателей и студентов, который постоянно меняется в зависимости от учебной дисциплины, задач курса, темы занятия. В гуманитарной парадигме предмет педагогической деятельности един: построение обращения к Другому за со-мыслием, со-чувствием, со-действием (доказательство теоремы, анализ исторического события, методический прием — средства построения обращения).

6. Как предмет деятельности вузовского преподавателя педагогическое бытие в каждой конкретной ситуации становится для него профессиональной задачей. Сама деятельность его выступает как решение непрерывного ряда не только специальных (предметных), но и собственно педагогических задач. Однако парадокс профессиональной педагогической деятельности в том и состоит, что педагогическая задача преподавателю не задана. Ему непосредственно «дана» конкретная образовательная ситуация, внутри которой находится и он сам. Собственно, и образовательной ситуации в педагогическом смысле тоже нет. Есть кусочек жизни, «жизни такой, какая она есть», так как место события (университет, студенческая группа) однозначно не определяют это событие как педагогическое. Чтобы из (в) этой социоультурной ситуации «вычерпать» задачу как цель, данную в определенных условиях, педагог должен определить эти условия, оценить связи между ними, обнаружить смыслы, скрывающиеся за данной ситуацией и внутри ее, переиначить, перетолковать на свои — педагогический — манер эту ситуацию как текст культуры. То есть поставить для себя профессиональную задачу.

Выполнение всех этих действий связано с доопределением условий, оценкой их влияния на ситуацию, их интерпретацией, переводом на профессиональный язык и язык внутренней, ментальной речи, построением гипотез и др. Иначе говоря, с пониманием ситуации и контекста, в котором она дана, себя и Другого в ней. И все же, несмотря на это, педагогическая задача никогда не совпадает — как «выразительное говорящее бытие» — сама с собой. Это несовпадение связанно, в первую очередь, с тем, что текст культуры, которым представлена наличная ситуация содержит множество смыслов. Какой из них будет обнаружен педагогом «здесь и сейчас» — большой вопрос. Компетентный преподаватель — специалист по обнаружению, постановке и решении неточных педагогических задач.

Обнаружение педагогического смысла в культурном явлении, то есть преобразование текста культуры в текст педагогический есть педагогическая работа понимания. Оно предполагает преобразование потенциального педагогического содержания социокультурной ситуации в актуальное педагогическое бытие с его профессиональными смыслами, ценностями, целями, профессиональным образом мира, стилем мышления, технологиями, предметным содержанием.

6. Образование — это «место смысла», а смысл образования — в образовании смыслов. Воспринимаемая как игра слов, эта экзистенциальная целевая установка образования, по-видимому, нуждается в пояснении. Дело в том, что образование «само по себе» смыслов не создает. Оно может создать условия для стремления человека образующегося к смыслу, его выявления и постижения. Согласно концепции В. Франкла, смыслы человеком не создаются, не производятся, но обнаруживаются и реализуются: смысл нельзя дать, его нужно найти… при восприятии смысла речь идет об обнаружении возможности на фоне действительности. Смысл «вненаходим», он всегда лежит вне человека, его ищущего. Поэтому-то основная задача педагогического образования состоит не в том, чтобы довольствоваться передачей традиций и знаний, а в том,

чтобы совершенствовать способность будущего педагога, которая дает ему возможность находить смысл в самом образовании и — с помощью образования — в мире. Ведь образование, онтологически не что иное, как внесение в мир смысла и уже одним этим — изменение мира и изменение человека образующегося.

7. Становление гуманитарно ориентированного профессионального образа мира педагога как универсалии педагогической культуры может быть признано доминирующей тенденцией, несмотря на наличие противоположных тенденций, отклонений, исключений. То, что делает эту универсалию в педагогической культуре общим элементом профессиональной деятельности, есть предпочтение, которое отдает данному взгляду, данному типу поведения большинство педагогов, независимо от того, соответствует ли их собственная профессиональная деятельность предпочитаемому культурному императиву.

А. Э. Симановский*

СЦЕНАРНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Адаптация студентов с инвалидностью к обучению к вузе одна из задач психолого-педагогического сопровождения. Необходимость такой адаптации достаточно очевидна, так как абитуриенты, имеющие инвалидность обычно имеют целый ряд ограничений (физических и психологических) и трудностей на пути нормального осуществления образовательного процесса в вузе. Многие из этих трудностей имеют объективный, но многие и субъективный характер. От количества этих трудностей во многом зависит уровень учебной мотивации и степень настойчивости, проявляемых студентом-инвалидом в образовательном процессе, уровень адекватности при решении возникающих проблемных ситуаций. Задачей психологического тренинга для студента-инвалида является снижение субъективных проблем и барьеров, создание благоприятной психологической атмосферы вокруг такого студента, повышение его самооценки и обучение решению реальных коммуникативных проблем в социальной, бытовой и учебной сферах жизни.

Однако, при организации такого тренинга возникает несколько проблем, часть из которых имеют теоретико-методологический, часть — практический характер.

Рассмотрим теоретико-методологические проблемы. Обычно тренинг начинается с диагностики личностных особенностей студента-инвалида. Эти личностные особенности выявляются с помощью стандартных методик (например, Тимоти-Лири, 16-ти факторный опросник Кеттела, опросников на

* **Симановский Андрей Эдгарович** — доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики ФГБОУ ВО Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.

самооценку, тревожность, агрессивность и т.д.). Выявленные личностные качества необходимо использовать при организации тренинга, и либо усиливать, либо ослаблять. Однако часто не принимается в расчет то обстоятельство, что выявленные личностные качества — это более или менее отрефлексированные самим человеком характеристики себя. Это образ, который человек, которого опрашивают соотносит со своим типичным поведением. При этом Образ Я часто имеет компенсаторный характер и выполняет функцию внутренней согласованности и является источником ожиданий дальнейшего поведения [1, с. 46]. Другими словами — это достаточно устойчивое образование, которое формируется при обобщении способов поведения человека. Кроме того, образ — Я часто не отражает напрямую реальных межличностных отношений, которые складываются вокруг человека с инвалидностью. Используя терминологию К. Маркса Образ-Я является «превращенной формой» реальных человеческих отношений, в которые включен человек с инвалидностью [3]. Его сознание не может осмыслить многообразие действующих психологических переменных, и отражает эту реальность в форме выработанных обществом шаблонов (стереотипов). Парадоксально, но психологические диагностические опросники зачастую не вскрывают истинный характер отношений и причин этих отношений, а позволяют онтологизировать (осознавать как реально существующие) субъективные представления человека о самом себе, то есть давать «превращенной форме» статус самостоятельного существования.

Проблемой практического характера является то, что тренинговая работа с инвалидом либо игнорирует данные самопрезентации, либо ориентирована на изменение этих самопрезентаций. В случае игнорирования самопрезентаций тренинг организуется на основе стандартных коммуникативных ситуаций, заложенных в его программе, а случаи изменения представления о себе напоминают попытки воздействовать на температуру тела больного, вместо того, чтоб лечить болезнь, которая вызвала эту высокую температуру.

Решение указанных проблем мы видим в использовании сценарного подхода к организации психологических тренингов. Данный подход показал свою эффективность при анализе многих психологических явлений [2; 4]. Сценарный подход позволяет выявить структурные элементы поведения и рассмотреть возможные варианты развития событий. Сценарий мы рассматриваем в качестве устойчивого поведенческого стереотипа или модели для планирования и реализации будущего поведения личности. В отличии от личностных качеств при осознании которых происходит абстрагирование от реальных межличностных отношений, сценарии, напротив, основываются на реализации определенных типов межличностных отношений, и, следовательно, они обладают сущностными характеристиками. Проблема адаптации инвалида при реализации сценарного подхода заключается в том, что в его поведенческом репертуаре могут преобладать негативные сценарии развития межличностных отношений. Это порождает тревожность, недоверие к окружающим людям и программирует будущие отношения тоже как негативные. Таким образом, перед началом тренинга необходимо выявить существующие сценарии развития деловых и межличностных отношений у поступившего студента-инвалида, разработать

программу тренинга с учетом коррекции существующих сценариев, дать опыт позитивного развития сценариев в игровых и воображаемых ситуациях, и , таким образом, сформировать тактику и стратегию действий, приводящих к успеху. Данные, полученные с помощью стандартных личностных психологических методик также могут быть использованы, но лишь как детектор происходящих изменений и как показатель наличия определенных личностных проблем.

Для работы со сценариями их необходимо структурировать. С нашей точки зрения структурирование наиболее целесообразно проводить на основе перечня основных коммуникативных ситуаций. Мы выделяем такие группы ситуаций:

1. Отношения с другими студентами.
2. Отношения с преподавателем.
3. Отношение с руководством факультета и университета.
4. Отношения с персоналом университета.

Каждая группа ситуаций включает набор сценариев, в основе каждого из которых лежит проблемная ситуация (ситуация разрыва деятельности) и какое -то эмоциональное переживание. Это может быть: страх, тревога, досада, злость, зависть, разочарование, фрустрация, любопытство, сочувствие и сопереживание и т.д. Коррекция на основе сценарного подхода включает два варианта работы:

а) замена базового чувства в сценарии, что приводит к переформатированию всего сценария (страх — в тревогу, тревогу — в любопытство, любопытство — в дружелюбие и эмпатию по отношению к собеседнику);

б) замена окончания сценария (нахождение позитивного выхода из проблемной ситуации).

Формы работы с клиентом могут быть самые разные: обсуждение сценариев на материале опыта других студентов, психодраматическое обыгрывание их, психогимнастические упражнения на отработку отдельных компонентов сценария, использование сказок или произведений фольклора, отражающих архитипические отношения между людьми.

Таким образом, знакомясь и обыгрывая варианты разных сценариев студенты с инвалидностью могут получить опыт благополучного разрешения многих жизненных проблемных ситуаций, настроиться на конструктивное преодоление проблем и адаптироваться в новой для себя социокультурной среде.

Литература

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст]. — М.: Прогресс, 1986 — с. 46.

2. Ван, Вэньцзя. Культурный сценарий «Супружеская ссора» в зеркале русских паремий [Текст] // Научный диалог. — 2017. — № 1. — С. 22–34.

3. Мамардашвили, М. К. Формы и содержание мышления [Текст] — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. — 288 с

4. Полатовская, О. С. Когнитивный анализ фрейма-сценария «дискредитация» (на материале выступлений американских политических деятелей по ситуации в Сирии) [Текст] // Вестник ОГУ. — 2013. — № 11 (160). — С. 106–110.

*Е. С. Смирнова**

ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В ПРОЦЕССЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Как в свое время утверждал один из выдающихся представителей мировой философской мысли Георг Вильгельм Фридрих Гегель образование не может быть навязано, оно входит в обязанность человека перед самим собой. Человек как духовное существо нуждается в образовании, в приведении своей единичности к всеобщности. У него совмещены две стороны — единичная и всеобщая, что обуславливает его долг перед собой: сохранять себя физически, и поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы, образовать себя. Образование есть «трудная раздражающая борьба» человека с самим собой, образование нельзя представить всецело как активность только общества, государства, школы, педагога [7, с. 67].

Необходимость высококачественной профессиональной подготовки сотрудников полиции определяется требованиями, предъявляемыми современным обществом и государством. На сегодняшний день это должен быть не только физически развитый человек, способный выполнить установленные приказами нормативы, но и профессионально грамотный, эрудированный специалист, в чьей компетенции не должно возникать никаких сомнений. Сотруднику полиции необходимо владеть грамотной речью, знать основы психологии для построения диалога в том числе и с агрессивно настроенными лицами, гражданами, находящимися в стрессовой ситуации и т.п. Также, от него требуется уверенное знание нормативных актов, на которые он ссылается в процессе служебной деятельности, быть в курсе изменений текущего законодательства, владеть оружием, специальными средствами и техникой, стоящей на вооружении органов внутренних дел. Кроме того, необходимо быть морально безупречным, способным выполнить поставленную задачу как правило в ситуации дефицита времени, стресса, повышенных психо-эмоциональных нагрузок.

В наибольшей степени отвечает заданным требованиям так называемое непрерывное образование, или как его называют за рубежом «образование длиною в жизнь». Можно даже утверждать, что концепция непрерывного образования является одной из ключевых современных образовательных концепций в мире [3, 8], [1, 24-28].

Исходя из современных реалий строится система подготовки сотрудников полиции, которым является гражданин Российской Федерации, который осуществляет служебную деятельность на должности федеральной государственной службы в органах внутренних дел и которому в установленном порядке присвоено специальное звание [6].

---

* **Смирнова Елена Сергеевна** — майор полиции, старший инспектор Учебно-методического центра , ГУ МВД России по Московской области, адъюнкт первого года обучения Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя кафедры педагогики учебно-научного комплекса, психология служебной деятельности.

Обязательной для всех граждан, впервые пришедших на службу в органы внутренних дел (ОВД), является первоначальная подготовка в специальных учебных заведениях — центрах профессиональной подготовки. В зависимости от должности разрабатывается программы подготовки для различных категорий сотрудников, составляется учебный план с обязательной итоговой аттестацией по окончании обучения. И только по окончании первоначальной подготовки сотрудники ОВД (которыми являются в том числе и сотрудники полиции) допускаются до самостоятельного несения службы. Но на этом процесс получения новых знаний и закрепления полученных не заканчивается.

Сотрудник ОВД (сотрудник) обязан повышать свою квалификацию один раз в пять лет, в случае смены рода деятельности — проходить переподготовку по новой должности.

В ОВД развит институт наставничества, когда за сотрудником, впервые назначенным на должность или переведенным из другого подразделения, закрепляется наставник, задачей которого является обеспечение условий, способствующих усвоению молодым сотрудником новых знаний, ознакомление со структурой и историей создания и работы подразделения, правовой основой деятельности, традициями органов внутренних дел, обязанностями по должности. Данная деятельность необходима для полноценного вхождения в должность молодого сотрудника, овладения им всеми аспектами будущей профессии, необходимыми для успешного прохождения службы [2].

Профессиональное обучение продолжается весь период службы сотрудника (на сегодняшний день — 20 дет в календарном исчислении) и проходит в рамках занятий по профессиональной служебной и физической подготовке. Такие занятия проводятся наиболее подготовленными сотрудниками, руководителями ОВД, а также специалистами других структур (прокуратуры, судов, образовательных организаций и т.п.) привлекаемыми в рамках обмена опытом.

Занятия проводятся в течение года по направлениям: служебная подготовка (изучение тем по направлению оперативно-служебной деятельности), правовая подготовка (изучение норма действующего законодательства, его изменений), физическая подготовка (включает в себя общую физическую подготовку: выполнения силового комплекса упражнений на время с количеством повтором в зависимости от возрастной группы) и боевую подготовку: изучение боевых приемов борьбы по разделам, обеспечивающим потенциальную готовность сотрудника к задержанию правонарушителя и его обезвреживанию с применением физической силы.

Также сотрудники изучают огневую подготовку, основную часть которой составляют практические занятия по отработке навыков стрельбы из пистолета Макарова. Но до практической стрельбы допускаются только сотрудники, успешно сдавшие зачет по теоретической части «Огневой подготовки», знающие тактико-технические характеристики оружия, правила поведения на огневом рубеже и в полном объеме изучившие меры безопасности при обращении с оружием.

По окончании учебного года 100 % личного состава любого подразделения ОВД проходят итоговую проверку имеющихся знаний. В случае получения

неудовлетворительной оценки сотрудник отстраняется от исполнения служебных обязанностей, связанных с возможностью применения табельного огнестрельного оружия, и ему не выплачивается ежемесячная премия за добросовестное исполнение служебных обязанностей, составляющая примерно ¼ ежемесячного денежного довольствия.

В случае же успешной сдачи зачетов сотрудник имеет право при условии продолжительности службы в ОВД более 3-х лет претендовать на получение квалификационного звания «Специалист 3 класса». Такое право в случае успешной сдачи итоговой ежегодной проверки знаний имеется у каждого сотрудника каждые три года после получения первого квалификационного звания. Всего квалификационных званий четыре: «Специалист 3 класса», «Специалист 2 класса», «Специалист 1 класса» и «Мастер». Каждое звание предполагает процентную надбавку к окладу денежного содержания сотрудника.

Однако, несмотря на наличие системы поощрительных мер, направленных на поддержание сотрудником своего профессионального уровня, в системе профессиональной подготовки отмечается ряд недостатков.

При оценке эффективности деятельности подразделения руководители не учитывают общий уровень профессиональной подготовленности личного состава. Состояние профессиональной служебной и физической подготовки (ПСФП) личного состава оценивается в отрыве от показателей оперативно-служебной деятельности. Информация, доводимая в ходе совещаний, носит статистический характер. Руководители ученых групп, имеющие низкие результаты в обучении подчиненного личного состава, не заслушиваются, меры дисциплинарного воздействия не принимаются.

Во всех У(О)МВД Московской области в 2018 году отмечалось недостаточное внимание отдельных руководителей подразделений к организации практических занятий, составлению формализованных документов, разбору порядка действий по конкретным уголовным и административным делам, проведению дополнительных занятий. Передовые формы и методы подготовки личного состава практически не используются. Как результат в ряде подразделений большинство сотрудников не воспринимают учебные занятия как способ повышения собственного профессионального уровня.

Не на достаточном уровне используется возможность обучения личного состава в режиме видеоконференции, посредством Интернета. Отсутствует заинтересованность сотрудников в повышении уровня своих знаний. Отмечается низкая посещаемость занятий. Время занятий по физической подготовке сокращается до 15–20 минут. Уровень физического развития некоторых сотрудников не позволяет им выполнить контрольные упражнения.

Как известно одним из способов поддержания навыков осуществления силового задержания правонарушителей, а также формирования устойчивых знаний нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность органов внутренних дел, являются ежедневные инструктажи перед заступлением на службу. Однако в ряде У(О)МВД имели место упущения и недостатки в их организации и проведении. По итогам 2018 года неудовлетворительно оценены 2 (4,2%) территориальных подразделения ГУ МВД России по Московской об-

ласти. Самые низкие результаты в ходе итоговых занятий показали комендантские подразделения, подразделения по контролю за оборотом наркотиков, предварительного следствия и дознания, дежурные части, изоляторы временного содержания, от 32% до 40% которых оценены на «неудовлетворительно» [4, 2–4].

В ходе проведенного анонимного опроса среди сотрудников одного из подразделений ГУ МВД России по Московской области большая часть респондентов (сотрудники полиции в возрасте от 23 до 50 лет) отвечали, что учатся, потому что заставляют 20 (40 % опрошенных), или потому что хотят повысить квалификационное звание (а значит увеличить размер ежемесячного денежного содержания) — 12 (24%), 7 опрошенных ответили, что учатся, потому что все сейчас учатся (14%).

Но все же у некоторых сотрудников отмечалась положительная мотивация к получению знаний в системе ПСФП. Некоторые отмечали, что учатся, потому что понимают опасность для профессиональной деятельности накопления пробелов в юридических знаниях 6 (12%), а также были ответы, связанные с тем, что привлекает сам процесс учебы, и с тем, что сотруднику нравится заниматься самообразованием 5 (10%). Учусь, потому что хочу больше знать, стремлюсь получить глубокие и прочные знания — такой ответ не был выбран никем из респондентов, что может быть косвенным свидетельством низкого уровня проведения занятий, недостаточной подготовки сотрудников, в круг должностных обязанностей которых входит проведение занятий по ПСФП.

В ходе опроса использовался образец опросника «Мотивы учебной деятельности», представленный в учебном пособии С. Н. Тихомирова переработанный для сотрудников со стажем службы в полиции от 3-х лет [5, 40].

В ходе анализа сложившейся ситуации были выявлены следующие причины недостатков уровня ПСФП сотрудников:

1) отсутствие должного контроля за организацией ПСФП личного состава со стороны отдельных руководителей;

2) проведение занятий по правовой и служебной подготовке только в форме урока или лекции, зачастую без использования наглядных средств обучения (пособия, схемы, фильмы, презентации и т.п.);

3) недостаточный уровень положительной мотивации к учебе самих сотрудников.

В связи с изложенным, для достижения поставленных задач в системе ПСФП сотрудников и повышения ее уровня необходимо:

- обеспечить необходимые условия для качественной профессиональной подготовки (учебно-материальная база, ее оснащение и оборудование);
- руководителям ОВД осуществлять контроль за организацией обучения, проводить занятия лично, приглашать для проведения занятий профессорско-преподавательский состав образовательных организаций МВД России, специалистов других правоохранительных органов, федеральных органов исполнительной власти;
- обеспечить постоянную практическую направленность занятий по ПСФП, проводить их в форме семинаров, решения вводных задач, деловых игр,

разборов уголовных дел и дел об административных правонарушениях, создать необходимые условия для подготовки сотрудников полиции, уделив особое внимание развитию и совершенствованию у них навыков упреждающего применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия при отражении нападения;

- поставить в зависимость от уровня профессиональной подготовки принятие решений о назначении сотрудников на вышестоящие должности, присвоении им квалификационных званий, а также учитывать его при проведении аттестации.

Поиск новых методов передачи знаний и технологий обучения, использование интернет-технологий и дистанционного обучения сотрудников откроет новые возможности в подготовке сотрудников полиции и органов внутренних дел в целом, сделав ее более качественной и современной.

Литература

1. Ерофеева, М. А. Гендерные критерии развития культуры, науки и образования [Текст] // АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), посвящённой видному учёному-педагогу, профессору Куфаеву Василию Исидоровичу (1894–1977), 2015.

2. Ерофеева, М. А. Общие основы педагогики. Конспект лекций [Текст] — Москва, 2006. (СанПиН. Соответствует требованиям).

3. Перспективы развития системы непрерывного образования в новых социально-экономических условиях [Электронный ресурс] / С. Ю. Нейман, С. Ю. Буренкова, С. Е. Груенко [и др.]; под ред. С. Ю. Нейман. — электрон. текстовые данные. — Омск : Омский государственный институт сервиса, Омский государственный технический университет, 2015. — 351 с. — 978-5-93252-356-8. — Режим доступа : http://www.iprbookshop.ru/32789.html (дата обращения: 14.02.2019).

4. Приказ ГУ МВД России по Московской области от 01.01.2019 № 1 «Об организации подготовки кадров для замещения должностей в ГУ МВД России по Московской области, подчиненных ему органах и организациях в 2019 году».

5. Тихомиров, С. Н. Профессионально-педагогическая практика адъюнктов [Текст] : учебное пособие. — М. : Московская академия МВД России, 2001.

6. Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 01.04.2019) «О полиции» [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/403d4e44e81f7506a6e34aa580d263b4897a1909/ (дата обращения: 14.02.2019).

7. Философия образования: учебное пособие [Текст] / А. Л. Золкин. — М : Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя, 2017.

*Е. Л. Тихомирова**

ТЕХНОЛОГИЯ МОДЕРАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Модерация групповой работы относится к интерактивным технологиям обучения, которые основаны на взаимодействии субъектов образовательного процесса (преподаватель — студенты, преподаватель — студент, студент — студент, студент — группа студентов, группа студентов — группа студентов) и предполагают многостороннюю коммуникацию между ними [5].

Модерация позволяет педагогу эффективно управлять самостоятельной познавательной деятельностью студентов, максимально полно вовлекать всех обучающихся в образовательный процесс, поддерживать высокую познавательную активность обучающихся на протяжении всего занятия, нацеливать их на достижение конкретной цели, стимулировать к формулировке и аргументации собственного мнения, тем самым создавать условия для реализации субъектной позиции студентов.

Технология модерации сегодня становится особенно востребованной при подготовке специалистов профессий типа «человек-человек», так как их основное содержание составляют взаимоотношения с людьми. Профессия педагога в большей степени, чем другие профессии этого типа, ориентирована на управление деятельностью других людей, поэтому будущим педагогам необходимо в совершенстве овладеть способностью направлять усилия обучающихся на достижение общественных целей, заявленных в федеральных государственных образовательных стандартах и других нормативных документах в сфере образования.

На наш взгляд, технология модерации групповой работы является одной из наиболее подходящих для формирования профессиональных компетенций педагога, понимаемых нами как способность субъекта профессиональной деятельности выполнять работу в соответствии с требованиями должности, что в свою очередь подразумевает выполнение определенных трудовых функций и трудовых действий.

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» определяет две обобщенные трудовые функции:

1. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования.

* **Тихомирова Екатерина Леонидовна** - кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора института педагогики, психологии и физического воспитания по образовательной деятельности ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда

2. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ [3].

Именно на эти функции и связанные с ними трудовые действия должны ориентироваться вузы при определении профессиональных компетенций будущих педагогов в соответствии с требованиями ФГОС ВО поколения 3++. Выясним, как овладению ими может способствовать применение технологии модерации групповой работы в образовательном процессе вуза.

Модерация в этом отношении эффективна потому, что используемые методы, средства и формы организации познавательной деятельности ориентированы на:

- активизацию самостоятельной поисковой, аналитической и рефлексивной деятельности студентов;
- формирование исследовательских и проектировочных умений;
- развитие коммуникативных и организаторских способностей;
- формирование навыков работы в команде в различных ролях (генератор идей, исполнитель, критик, модератор и др.);
- развитие творческого мышления и способности принятия нестандартных решений;
- воспитание ответственности, самостоятельности, решительности, целеустремленности и других важных качеств личности будущего педагога;
- формирование адекватной самооценки, уверенности в себе;
- мотивацию к саморазвитию, самореализации, использованию личного творческого потенциала, самостоятельному освоению новых способов деятельности;
- формирование субъектной позиции студентов, проявляющейся, прежде всего, в умении планировать, организовывать, контролировать, корректировать и оценивать свою деятельность, умении формулировать, аргументировать и корректно отстаивать собственное мнение;
- овладение деловой коммуникацией и нормами профессиональной этики.

Кроме того, модерация — это процесс совместной работы, направленной на достижение общей цели, где каждый вносит посильный вклад и несет ответственность за результат. Она имеет синергетический образовательный эффект. Овладение технологией достижения такого эффекта крайне важно для будущего педагога, так как педагогическая деятельность является по своему характеру коллективной: результат образовательного процесса достигается усилиями всего педагогического коллектива, а не отдельного педагога, и если деятельность педагогов оказывается совместной и согласованной, то их педагогическая активность является эффективной.

Мы согласны с У. К. Раимбековой, что технология модерации в отличие от традиционных методик обучения предоставляет широкие возможности обучающимся для рефлексии, которую можно проводить не только в конце занятия, но и по его ходу [4]. Это, по нашему мнению, является одним из неоспоримых достоинств технологии модерации в плане освоения профессиональных компетенций будущим педагогом, так как умение осуществлять анализ хода

и результатов собственной педагогической деятельности выступает основой ее эффективности. В связи с этим преподавателю вуза следует обращать особое внимание на аналитический этап технологии модерации групповой работы, не жалеть на него времени, так как «об успешной модерации можно говорить в том случае, если по ее окончании все участники имеют результаты, способствующие переосмыслению и совершенствованию их деятельности» [2, с. 69].

Применение технологии модерации повышает качество усвоения предметного содержания по любой учебной дисциплине за счет активной и осознанной познавательной деятельности студентов, что приводит к формированию способности осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний, не механически зазубренных, а осмысленных, понятых, обобщенных и примененных будущим педагогом в ходе решения учебно-профессиональных задач.

Так как в основе модерации лежит организация группового взаимодействия, то у студентов появляется возможность получить опыт делового взаимодействия с людьми, отличающимися друг от друга по многим характеристикам (полу, национальности, темпераменту, когнитивному стилю, уровню обучаемости и обученности, состоянию здоровья и пр.), научиться эффективно взаимодействовать с ними. Все это способствует овладению приемами, методами, формами, средствами, технологиями профессиональной деятельности, необходимыми для индивидуализации обучения, развития и воспитания, а также формированию способности воспринимать культурное разнообразие общества.

Также необходимо отметить, что, участвуя на занятиях в модерации, студенты приобретают опыт для проведения своих собственных занятий с использованием этой технологии, имеют возможность увидеть ее «положительные стороны и ограничения, а также соотнести со своими возможностями, личностными качествами, профессиональными способностями» [1, с. 38].

Результативность технологии модерации обеспечивают ее процессы: визуализация, вербализация, презентация и обратная связь. Их качественное освоение студентами на занятиях в вузе гарантирует технологически верное применение этих процессов на собственных занятиях в ходе будущей педагогической деятельности, что обеспечит ее высокую результативность.

Визуализация применяется для оптического представления мнений и идей. Для этого используются графические схемы и другие средства наглядности. Визуализация сопровождает все методы модерации. Поэтому студент овладевает различными способами графического представления информации, что в будущей профессиональной деятельности поможет ему реализовывать принцип наглядности.

Вербализация подразумевает представление информации в виде письменной или устной речи. Основной вид вербализации – «вопрос-ответная» модерация. Будущий педагог, участвуя в модерации, обогащает свой словарный запас, учится логично, просто и ясно излагать свои мысли, использовать в речи афоризмы, образные выражения и метафоры для облегчения формирования образа у слушателей, а также формулировать аргументы и контраргументы, вопросы различных типов.

Овладение процессом презентации является необходимым условием успешной педагогической деятельности, в связи с чем студентам необходимо научиться отправке вербального и невербального послания с учетом того, что каждый человек может получать информацию через три репрезентативных канала: аудиальный, визуальный, кинестетический. Если студент научится в процессе презентации задействовать все три канала (а этому способствует технология модерации), то в будущем это повысит результативность его уроков и занятий.

Обратная связь, как один из базовых процессов модерации, представляет собой взаимообмен информацией между участниками групповой работы с целью корректировки дальнейших действий и улучшения эмоционального фона групповой работы. Студент имеет возможность научиться позитивной и негативной формам выражения обратной связи, как вербальным, так и невербальным способами, не нарушая основного требования к модератору — сохранение нейтральной позиции, а также поддерживая позитивный эмоциональный настрой участников.

Овладение различными методами модерации (мозговой штурм, горячий стул, карточный опрос, смысловое поле и др.) позволит будущему педагогу применять их не только в рамках этой технологии, но и творчески переносить их в другие, что также способствует эффективному выполнению трудовых функций.

Таким образом, технология модерации групповой работы, применяемая на вузовских занятиях с будущими педагогами, является эффективным средством формирования их профессиональных компетенций.

Литература

1. Балашова, И. В. Формирование инновационной компетенции будущих педагогов в организациях высшего образования [Текст] / И. В. Балашова // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2018. — С. 36–39.

2. Губанова, М. И. Организация групповой рефлексии профессиональной деятельности педагогов средствами модерации [Текст] / М. И. Губанова // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2015. — №2(18). — С. 67–71.

3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 3.04.2019).

4. Раимбекова, У. К. Модерация — современная образовательная технология интерактивного обучения [Электронный ресурс] / У. К. Раимбекова // Молодой ученый. — 2016. — № 26.1. — С. 31–34. — Режим доступа : https://moluch.ru/archive/130/36286/ (дата обращения: 3.04.2019).

5. Тихомирова, Е. Л. Интерактивные технологии обучения как средство формирования общекультурных компетенций магистра по направлению подготовки «Социальная работа» [Текст] / Е. Л. Тихомирова // Развитие профессиональных компетенций специалистов сферы социального обслуживания населения: материалы Международной научно-практической конференции (Вологда, 1–2 марта 2018 г.) / М-во образ. и науки РФ; Вологод. гос. ун-т. — Вологда : ВоГУ, 2018. — С. 47-51.

И. В. Ульянова*

ПРОБЛЕМА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБНОВЛЕНИЯ И ЦИФРОВИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА

Вопрос технологического обновления и цифровизации педагогического образования — явление весьма неоднозначное. Диалектический подход к его анализу требует рассмотреть позитивные и негативные аспекты. Именно в этом случае появляется реальная возможность содействовать оптимизации образовательного процесса, прогрессу дидактики и вместе с тем сохранить те педагогические традиции, которые содействуют гармоничному развитию личности, формированию у подрастающего поколения социокультурной идентичности, сохранению национальной культуры, жизни в целом.

В. Г. Халин, Г. В. Чернова указывают на то, что следует различать феномены «цифровизация» и «информатизация и компьютеризация», в техническом плане первое пришло на смену второму, « когда речь шла в основном об использовании вычислительной техники, компьютеров и информационных технологий для решения отдельных экономических задач». «Большие возможности цифрового представления информации приводят к тому, что она (цифровизация) формирует уже целостные технологические среды «обитания» (экосистемы, платформы), в рамках которых пользователь может создавать для себя нужное ему дружественное окружение (технологическое, инструментальное, методическое, документальное, партнерское и т. п.) с тем, чтобы решать уже целые классы задач» [5, С. 46]. В целом данное явление является главным политико-экономическим мировым трендом, обеспечивающим в XXI веке лидерство государства на планете. В этих условиях интенсивно развивается киберкультура. Интерпретация данного понятия весьма разнообразна: от вида современной массовой культуры, основанной на использовании возможностей компьютерных игр и технологий виртуальной реальности до маркера эпохи компьютеров, Интернета, цифровых технологий. Киберкультура обладает рядом несомненных достоинств, с дидактической точки зрения — это широкий и быстрый доступ к информации, интенсивное общение, стимулирование самостоятельности, экономия времени и проч.

* **Ульянова Ирина Валентиновна** — доктор педагогических наук, профессор, Член-корреспондент РАЕ, МАНПО.

Однако экстраполяция феномена киберкультуры на гуманитарную сферу выявляет целый комплекс рисков и опасностей, среди которых — очевидная девальвация традиционных гуманистических ценностей (смысл жизни, ответственность, нравственная свобода, семья, общество и проч.), снижение интеллектуальной активности, качества устной и письменной речи, физического здоровья и проч. Все это провоцируется архи-либеральными качествами самой киберсреды: она анархична и стихийна, уводит от реальности, обостряет индивидуальные особенности (тревожность, агрессивность и проч.) и проблемы (социализации, общения и проч.), усиливает поиск их компенсаций, провоцирует ненормативность, искажение реального Я. В итоге в стране постоянно увеличивается количество субъектов, страдающих кибераддикцией (киберманией) — патологическим пристрастием человека нахождению к киберсреде (за компьютером, смартфоном). В частности, Всемирной организацией здравоохранения зависимость человека от видеоигр включена в 11-е издание Международной классификации болезней.

Следует подчеркнуть, что апологеты киберкультуры являются сторонниками философии постмодернизма с ее культивированием идей иллюзорности мира, его непознаваемости, деконструкции, где человек — лишь номад (кочевник) без прошлого и будущего и проч. (Ж.Делез, М. Фуко и др.). Очевидно, что влияние данных идей на обучающихся влечет за собой личностную деструкцию, дизгармонию субъекта, экзистенциалный вакуум; школьник, студент становятся манипулируемыми, пессимистичными. В свою очередь, в своих докладах Д. Н. Песков — магистр политологии Манчестерского британского университета, директор направления «Молодые профессионалы» Агентства стратегических инициатив при Правительстве РФ дал прогноз эффективного российского образования, связывая с той «мировой рамкой», которая ориентирована на трансгуманистическое кастовое общество, состоящее из «людей одной кнопки» с ограниченным набором «компетенций» и управляющих ими «людиардерами» — собственниками человеческого капитала. Д. Н. Песков отмечает роботизацию современного человека как единственный способ сохранения конкурентноспособности России. В транслируемой концепции выявляется выхолащивание из системы образования культурологического контекста: философии, психологии, этики, литературы и т.д. Абсолютизируя дидактогению, автор предрекает вырождение школы, кастовость высшего образования, где уже не находится традиционное место педагогу, ибо с ним связаны финансовые издержки и проч. [4].

В связи с вышесказанным выявляется проблема определения сущности совершенствования российской системы образования в XXI веке, возникает вопрос: она, система, отказывается от принципов гуманизма, целостности, культурогизации в организации целостного педагогического процесса, где неразрывно связаны воспитание и обучение (пренебрегая тем самым предшествующими достижениями истории, педагогики, других гуманитарных наук и входя в лоно киберкультуры) или способна рационально интегрировать в реалии современной общества технократическую компоненту, обеспечивая эффективное коррекционно-профилактическое сопровождение подрастающего поколения

в зоне цифровизации? Во втором случае остается надежда на гуманитарный прорыв России, способный на основе мобилизации человеческого ресурса выстроить эффективную экономику, в первом случае — очевиден регресс общества в целом.

Прогрессивные тенденции развития общества во многом обусловлены теми педагогическими условиями, в которых формируется подрастающее поколение, где особую значимость обретает феномен педагогической парадигмы.

В монографии «Педагогика XXI века» (И. В. Ульянова, 2017) раскрываются особенности трех педагогических парадигм, функционирующих в мире в XXI веке: гуманистическая (включающая два направления: рационально-этико-экзистенциальное и либеральное), сциентистско-автократическая, антигуманистическая. В связи с ограниченными возможностями статьи, остановимся на тех характеристиках указанных парадигм, которые непосредственно связаны с дидактикой педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации.

Рационально-этико-экзистенциальное направление гуманистической парадигмы ориентировано на содействие личности в гармоничном развитии, в интериоризации ею гуманистических ценностей, постижении смысла жизни, ответственном жизнетворчестве. Философской основой парадигмы является синтез философских концептов светского гуманизма (В. А. Кувакин, П. Куртц и др.), диалектического материализма (К. Маркс и др.), позитивного экзистенциализма (Н. Аббаньяно, В. Франкл). Отношения в системе «педагог-подопечный» выстраиваются на субъект-субъектной основе, опираясь на взаимоуважение, взаимопонимание, заботу старшего о младшем при направляющей роли педагога. Воспитание выступает базовой основой педагогической деятельности, обучение — ее важнейшим аддендумом. Соответственно, приоритет в целостном педагогическом процессе отдается реальному общению, взаимодействию на уровне разнообразных форм, методов, где свое достойное место обретают разнообразные технические средства и технологические сферы, Интернет-пространство, вся операционная система для смартфонов, планшетов, электронных книг, цифровых проигрывателей, наручных часов, фитнес-браслетов, игровых приставок, ноутбуков, нетбуков, смартбуков, очков Google Glass, телевизоров.

На основе Интернет-ресурса педагог использует возможности контактов с обучающимися, не способными по какой-либо причине посещать учебные занятия, с родителями, но не заменяя абсолютно реальное взаимодействие виртуальным.

Вместе с тем педагогом ведется системная профилактическая работа по предупреждению у подопечных кибераддикции, в которую включаются не только обучающиеся, но и их родители (наиболее эффективной показала себя форма работы «Семейный клуб класса», благодаря чему реализуются Программы «Умный читатель», «Умный пользователь Интернета», «Умный телезритель» и проч.).

Практика показывает, что в условиях тотального навязывания современному обществу киберкультуры возникает необходимость реализации в школах

по инициативе классных руководителей, учителей –предметников, администрации воспитательных систем, способствующих формированию духовно-нравственной культуры подрастающего поколения в условиях реального взаимодействия с привлечением киберпространства как эффективного дополнительного ресурса. На необходимость подобной переориентации указывает и статистика: по данным Лаборатории Касперского (исследование «Растим детей в эпоху Интернета»), почти постоянно в Сети находятся более половины всех опрошенных несовершеннолетних пользователей в России (56%) (тогда как в США, Европе — 51% и 40% соответственно); 68% российских подростков (14–16 лет) почти постоянно находятся онлайн. Преимущественно дети используют Интернет для общения с друзьями и семьей, развлечений и получения информации; 56% несовершеннолетних пользователей в России говорят, что не могут обойтись без него[1].

Соответственно, и сама подготовка будущих педагогов должна осуществляться с учетом обозначенной проблематики. В этом случае в системе высшего образования педагогического профиля должны быть актуализированы два аспекта: 1) Освоение студентами цифровых технологий и их рациональное использование в самообучении, самовоспитании, профессиональной деятельности; 2) Формирование гуманистической киберкультуры педагога, учеников, родительского сообщества. Именно в гуманизации киберкультуры нами видится инновационность дидактики педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации.

Рассмотрение либерального направления гуманистической педагогической парадигмы раскрывает попустительское отношение взрослых к нахождению подопечных в киберпространстве, отсутствие контроля за ними, в связи с чем у них закономерно формирование кибераддикции и нередко — социальная, культурная (реальное общество) депривация.

В сциентистско-автократической педагогической парадигме наблюдается забота педагогов о качестве знаний подопечных, их конкуретноспособности, учебном продвижении, однако в приоритете находятся те ученики, кто обладает высоком уровнем интеллектуальных способностей. Педагога интересуют учебные достижения обучающихся, а не их гармоничное развитие.

Философской основой парадигмы является синтез философских концептов диалектического материализма (К. Маркс и др.) и прагматизма (Дж. Дьюи). Отношения в системе «педагог-подопечный» выстраиваются разнопланово: их субъект-субъектная основа связана с успешными учениками, субъект-объектная — с отстающими. В воспитании акцент ставится на формирование таких качеств, как лидерство, сильная воля и т.п. Цифровизация образования ориентирована на эффективную работу с актуальной информацией, тогда как сопровождающие ее риски не становятся заботой педагога.

Антигуманистическая педагогическая парадигма сопряжена с дуальным отношением к вопросам цифровизации. Педагогическая деятельность в этом контенте может быть откровенно антигуманистической направленности (философская основа — фашизм, неофашизм), когда посредством Интернет-ресурсов осуществляется воспитание и обучение антигуманистического характера

(например, навязывание личности экстремистской идеологии, научение изготовлению бомбы и проч., яркий пример чему — история В. Карауловой). Наряду с этим антигуманистические тенденции данной парадигмы проявляются и в пренебрежении к рискам, опасностям киберкультуры, следовательно, можно выявить возможность ее сближения с либеральным направлением гуманистической парадигмы.

Литература

1. Лаборатория Касперского: 56% детей постоянно в Сети [Электронный ресурс] : Россия обгоняет Европу и США по показателю интернет-увлеченности — Режим доступа : kaspersky.ru›about/press-releases/2016_news (дата обращения: 1.03.2019).

2. Losenkova, T. A. Vzaimosvyaz' internet-zavisimosti s trevozhnymi sostoyaniyami podrostkov / Molodoy uchenyy. 2014. № 4. S. 702-703.

3. Набойченко, Е. С., Окунева, Л. И. Типология подростков, склонных к кибераддикции [Текст] // Педагогическое образование в России — 2016. — №1. — С. 94–98.

4. Социальные лифты цифровой экономики [Электронный ресурс] // Лекция Дмитрия Пескова, АСИ ok.ru 10 июля 2017 — Режим доступа : https://ok.ru/live/298784399003 (дата обращения 07.01.2019).

5. Халин, В. Г., Чернова, Г. В. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски [Текст] // Управленческое консультирование. — № 10. — 2018. — С. 46–63.

А. Н. Ундозерова, О. Н. Близнюк*

О ВНЕДРЕНИИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМУ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННОГО ВУЗА

Нормативными документами Министерства образования и науки Российской Федерации (ныне преобразованными в Министерство просвещения Российской Федерации и Министерство науки и высшего образования Российской Федерации) установлены основные направления деятельности инновационных площадок на 2019 год, среди которых отметим разработку, апробацию и (или) внедрение методик подготовки, профессиональной переподготовки и (или) повышения квалификации кадров, в том числе педагогических, научных и научно-педагогических работников и руководящих работников сферы образования,

* **Ундозерова Алла Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры автоматики и вычислительных средств ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» МО РФ, г. Ярославль;
Близнюк Ольга Николаевна — старший преподаватель кафедры автоматики и вычислительных средств ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» МО РФ, г. Ярославль.

на основе применения современных образовательных технологий и программ повышения квалификации, переподготовки и непрерывного профессионального развития педагогов, обеспечивающих их готовность к реализации современных моделей образовательного процесса [4]. Вслед за инновационными площадками задачи совершенствования образовательного процесса, внедрения педагогических инноваций и новых методик и программ подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических работников решают и традиционные, в том числе, военные образовательные учреждения высшего образования.

Так, Министерством обороны РФ разработана целевая программа, предусматривающая профессиональную переподготовку по гражданским специальностям, в соответствии с которой в Ярославском высшем военном училище противовоздушной обороны реализуется дополнительная профессиональная программа переподготовки военных специалистов для выполнения педагогической деятельности на воинских должностях профессорско-преподавательского состава в военных образовательных организациях высшего профессионального образования. Целью данной программы является подготовка вновь назначенных преподавателей к образовательной, методической и научной деятельности в учреждениях высшего образования Министерства обороны Российской Федерации в рамках имеющейся квалификации [1, с. 161].

Для успешного осуществления научно-педагогической деятельности преподаватели военных образовательных организаций высшего инженерного образования должны обладать профессиональными компетенциями в предметных областях и владеть как традиционными, так и современными инновационными образовательными технологиями. Учебные планы по программе переподготовки и программам повышения квалификации в обязательном порядке содержат дисциплины, включающие разделы, касающиеся современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий, критериев их выбора и механизмов внедрения в образовательный процесс.

Педагогическая инновация рассматривается как процесс усвоения новшества - новации (нового средства достижения педагогической цели, метода обучения, методики преподавания, образовательной технологии, программы и т.п.). Данный процесс характеризует поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление, направленные на совершенствование педагогической системы в целом, улучшение практической педагогической деятельности [3, 6 и др.].

По мнению Г. К. Селевко организация и управление инновационным процессом развития образовательных систем «основываются на определенной базе, которая включает: банк педагогических технологий, информационную базу их концепций, алгоритмов, учебно-методического обеспечения; критерии выбора педагогической технологии, отправные позиции проектирования новой образовательной практики; механизмы включения (использования, внедрения, освоения, выращивания) инновационной педагогической технологии в реальный учебно-воспитательный процесс» [5].

Для формирования информационного массива инновационных педагогических технологий с целью развития и совершенствования образовательного процесса в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения, обмена опытом инновационной деятельности в высших военных учебных заведениях ежегодно проводятся научно-методические конференции, организуются учебно-методические сборы, проходят показные и открытые занятия, публикуются сборники материалов, посвященных обобщению опыта кафедр по преподаванию учебных дисциплин основных образовательных программ.

В связи со спецификой военных учебных заведений в образовательном процессе используются в основном традиционные педагогические технологии к которым относятся: развивающее обучение; проблемное обучение; разноуровневое обучение; коллективная система обучения; технология решения задач; исследовательские методы обучения; проектные методы обучения; технологии модульного обучения; лекционно-семинарско-зачетная система обучения; использование в обучении игровых технологий (ролевые, деловые и другие виды обучающих игр); обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа); информационно-коммуникационные технологии; здоровьесберегающие технологии.

К инновационным технологиям, активно применяемым в образовательном процессе Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны, относится технология развития критического мышления (ТРКМ). Это трехфазная технология, включающая в себя: вызов (активизацию уже имеющихся знаний и опыта, мотивацию на дальнейшее изучение проблемы); осмысление (изучение нового материала, его переработку с учетом личностного восприятия, соотнесение с имеющимся личным опытом); рефлексию (систематизацию нового учебного материала, самооценку уровня усвоения новых знаний). Для организации рефлексивного сопровождения образовательного процесса служит технология «Портфолио», являющаяся частью ТРКМ.

Портфолио в педагогике — это средство оценки и самооценки учебных и образовательных достижений, предназначенное для систематизации накапливаемого опыта, знаний, для определения вектора своего дальнейшего развития в профессиональной деятельности. В рамках военного вуза портфолио могут применяться как: инструменты (средства), используемые при обсуждении результатов обучения с сокурсниками, преподавателями; средства для рефлексии работы преподавателя; документ, в котором отражено развитие курсанта, и результаты его самовыражения; инструмент, дающий возможность для курсантов рефлексии собственных изменений установки связи между начальным и итоговым знанием. Портфолио упрощают процесс оценивания результатов обучения, показывая диапазон навыков и умений курсантов, а также позволяют фиксировать динамику изменения уровня обученности за определенный период времени [2].

ТРКМ — универсальная технология, легко сочетаемая с другими педагогическими подходами, удовлетворяющая современным требованиям образования. Она особенно эффективна, в тех дисциплинах, где необходимо проследить процессы решения единой открытой комплексной задачи. Так в рамках дисци-

плин «Моделирование и проектирование систем», «Программирование» (раздел «Технологии программирования»), на практических занятиях успешно применяется технология «Портфолио» в сочетании с проектным методом. Проект автоматизированной системы, разрабатываемый курсантами в рамках дисциплины «Моделирование и проектирование систем», изучаемой на третьем курсе, выступает в роли комплексного задания, выявляющего повышенный уровень сформированности информационно-технологических компетенций, начальный уровень которых развивается на первом курсе, при изучении дисциплины «Информатика», а базовый уровень формируется в процессе освоения дисциплин «Программирование» и «Базы данных». Задача таких проектов формировать навыки работы с CASE-средствами и интегрированными средами программирования, используемыми в процессе разработки программных продуктов. Проекты синхронизируются с прохождением теоретического материала соответствующей тематики и являются одной из форм результативности его изучения. В результате выполнения проектов на протяжении всех практических занятий курсанты получают знания и умения, формирующие информационно-коммуникативные и профессиональные компетенции. Результаты всех этапов разработки программных продуктов накапливаются в портфолио, и, по окончании изучения дисциплины, каждый курсант может оценить не только результаты своего труда, но и весь процесс создания программного продукта, динамику развития проекта. Перед традиционной формой оценки знаний (экзаменом) проводится защита портфолио, на которой курсанты должны представить свои работы и, что немало важно, провести их самооценку, обсудить работы товарищей, высказать свою точку зрения. К защите привлекаются другие преподаватели кафедры в качестве независимых экспертов.

Также при проведении практических занятий по информационно-технологическим дисциплинам хорошо зарекомендовала себя инновационная технология развития информационно-интеллектуальной компетентности (ТРИИК), включающая следующие этапы: самоопределение в деятельности; учебно-познавательная деятельность; интеллектуально-преобразовательная деятельность; рефлексивная деятельность. Технология была опробована при проведении занятий по информатике и программированию в Ярославском высшем военном училище противовоздушной обороны.

На первом этапе организуется стимулирование интереса обучающихся к изучению алгоритмов и освоению инструментальных средств разработки программного обеспечения посредством ситуативного задания. Результатом данного этапа является формирование внутренней мотивации, самоопределение обучающегося, основанное на осознании потребности изучения учебного материала и постановки личностно значимой цели деятельности. Проведенные исследования [7, 8] показали, что задания, относящиеся к военно-технической предметной области, повышают мотивацию курсантов к приобретению необходимых знаний и умений для их выполнения в контексте изучаемой темы.

На втором этапе организуется освоение новой информации, необходимой для выполнения ситуативного задания путем выполнения учебных заданий на «знание» (работа с компонентами, классами и методами), «понимание» (раз-

работка моделей, оценка вычислительной сложности алгоритмов), «умение» (применение новых знаний в деятельности, реализации алгоритмов).

На третьем этапе обучающимся предлагается вернуться к ситуативному заданию, относящемуся к военно-технической предметной области, выбрать уровень его выполнения (информативный — преподаватель предоставляет источники информации и порядок выполнения задания; импровизационный — преподавателем предоставляются только источники информации; эвристический — предоставление возможности полностью самостоятельного решения), способ деятельности (индивидуальный или коллективный) и реализовать поставленную задачу.

На четвертом этапе (рефлексивная деятельность) обеспечиваются педагогические условия для сопоставления полученных результатов с установленными учебными целями, проводится самоанализ и самооценка осуществленной деятельности в соответствии с разработанным дескрипторным описанием информационно-технологических компетенций и критериями оценки их сформированности.

Описанные инновационные образовательные технологии предполагается включить в дополнительную профессиональную программу переподготовки военных специалистов для выполнения педагогической деятельности. Внедрение инновационных образовательных технологий будет способствовать улучшению качества образовательного процесса, повышению уровня обученности курсантов военно-инженерных специальностей, успешной подготовке высококвалифицированных компетентных военных специалистов.

Литература

1. Близнюк, О. Н. Электронные междисциплинарные учебно-методические комплексы в дополнительном военно-профессиональном образовании [Текст] / О. Н. Близнюк, А. Н. Ундозерова // Евразийский образовательный диалог : материалы международного форума / под ред. И. В. Лободы, А. В. Золотаревой. — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. — 302 с.

2. Загашев, И. О., Заир-бек, С. И. Критическое мышление : технология развития. — Спб : Изд-во «Альянс «Дельта», 2003. — 284 с.

3. Лазарева, Л. И. Информационная культура и инновационная деятельность учителя: монография [Текст] . — Кемерово : МБОУ ДПО «НМЦ», 2013. — 144 с.

4. Основные направления деятельности инновационных площадок на 2019 год [Электронный ресурс]. URL: https://минобрнауки.рф/ документы/13131.

5. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст]. — Народное образование, 1998. — 256 с.

6. Сластенин, В. А. Педагогика : инновационная деятельность. — М.: ИЧП «Издательство Магистр», 2014. — 224 с.

7. Ундозерова, А. Н. Методика определения начального уровня мотивации курсантов высших военных учебных заведений к изучению информатики программирования [Текст] / А. Н. Ундозерова, О. Н. Близнюк // Формирование

профессионально-инновационного потенциала в условиях непрерывного образования. — Северодвинск, 03 апреля 2013 г.: сборник материалов международной научно-практической конференции., 2013. — С. 124–129.

8. Ундозерова, А. Н. Методы оценки уровня сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций курсантов инженерных специальностей [Текст] / А. Н. Ундозерова, О. Н. Близнюк // Ученые записки ИУО РАО. —2018. — № 2 (66). — С. 68–74.

О. А. Фиофанова*

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КАК ИЗМЕНИЛАСЬ В УНИВЕРСИТЕТАХ ОРГАНИЗАЦИЯ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 44.04.01

Проанализируем: как изменились подходы в университетах к проектированию и организации портфеля магистерских программ по направлению подготовки «Педагогическое образование», и связанных с ним направлениях подготовки управленческих, юридических, методических кадров для сферы образования (по направлениям подготовки «Государственное и муниципальное управление», «Инноватика», «Менеджмент», «Право», «Экономика»).

Рост спроса на новые компетенции на рынке труда в сфере образования как в ее традиционных институциональных форматах (школьные, дошкольные образовательные организации, организации дополнительного образования, университеты, органы управления образованием), так и в новых институциональных форматах (городки профессий, интерактариумы, частные школы IB, консалтинговые и экспертные центры развития образования, центры оценки квалификаций в сфере образования) — обусловливает изменение подходов к организации программ подготовки кадров для сферы образования.

Для изучения параметров вышеназванных изменений бы проведен контент-анализ образовательных программ и информационных материалов для абитуриентов, размещаемых университетами на своих сайтах. Проанализировано текущее состояние развития рынка образовательных услуг по магистерским программам высшего образования (по направлению «Педагогическое образование», «Менеджмент», «Инноватика», «Государственное и муниципальное управление», «Право», «Экономика» для подготовки кадров в сфере образования).

В связи с изменением организационных подходов в сфере образования (изменение технологического уклада, необходимость формирования новых типов функциональных грамотностей (компетенций XXI века), изменения методологии образования в логике развития человеческого потенциала), в связи с возрастанием ценностей индивидуализации и персонализации в образовании

* **Фиофанова Ольга Александровна** — доктор педагогических наук, профессор кафедры ЮНЕСКО, член ФУМО «Образование и педагогические науки», РАНХиГС, г. Москва.

— в образовательной практике востребованы новые профессиональные компетенции как в общеобразовательных организациях, так и в университетах, а также во внесистемных (внешкольных) образовательных практиках. В настоящее время такие компетенции достаточно узко представлены на рынке труда педагогических работников в силу недостаточности специализированных программ развития таковых.

Фиксация «новых» компетенций педагога в профстандарте педагога, проекте профстандарта руководителя образовательной организации, профстандарте педагога профессионального обучения, высшего образования и дополнительного профессионального образования и их будущее подлежание оцениванию, сертификации квалификаций — повышает ставки на целенаправленное развитие таких компетенций у заинтересованных лиц, планирующих получение высшего образования, профессиональную подготовку или повышение квалификации.

Результаты исследований об изменяющихся функциях учителя, педагога дополнительного образования, воспитателя, преподавателя-исследователя в университете [1; 2], аналитика спроса на рынке труда на такого рода компетенции учителя в школе, преподавателя-исследователя в университете, формируют спрос на образовательные программы высшего и дополнительного профессионального образования:

1) для педагогов, заместителей руководителя и руководителя образовательной организации (по направлению «Педагогическое образование») — «Организационное проектирование образовательной среды» (в том числе цифровой образовательной среды), «Педагогический дизайн образовательных программ на основе оценки образовательных результатов»;

2) для управленцев образования (по направлению «Менежмент») — «Управление проектами развития образовательных систем», «Управление изменениями в образовательной организации на основании данных», «Образовательная квалиметрия и управление качеством образования», «Управление софтверными проектами в образовании: проектирование электронных образовательных ресурсов и сервисов»;

3) для заместителей руководителей по управлению ресурсами, педагогов-организаторов внебюджетных образовательных услуг, бухгалтеров, контрактных управляющих в образовательных организациях, специалистов отделов формрования госзадания и госработ в региональных Управлениях (Министерствах, Департаментах) образования и науки (по направлению «Экономика») — «Экономика образования и маркетинг образовательных услуг», «Формирование квалифицированных заказов на госработы в сфере образования»;

4) для специалистов государственной (муниципальной) службы в Управлениях образованием, руководителей региональных Департаментов, Министерств образования и науки (по направлению «Государственное и муниципальное управление», «Юриспруденция (Образовательное право)» — «Анализ образовательных реформ и конструирование политик развития образования», «Образовательная политика и образовательное право».

В высшем образовании в связи с изменением функций университетов и переходом к модели университета 3:0 и 4:0 (исследовательские и предпринимательские университеты) наблюдается дефицит кадров с исследовательскими компетенциями (на основе анализа результатов мониторинга эффективности университетов — небольшая доля университетов, имеющих высокие результаты по показателю «научно-исследовательскиая деятельность» [3]. В условиях реализации национальных проектов «Наука» и «Образование», Стратегии научно-технологического развития РФ, Национальной технологической инициативы, а также формирования новых рынков академической профессии — растет спрос на кадры, обладающие компетенциями «управления исследованиями, разработками, инновациями» (руководители НИЧ, НИОКР, МИП проектов развития университетов). На рынке образовательных услуг доля программ высшего образования такой направленности чрезвычайно мала, а спрос не покрывается предложениями [4]. Поэтому для потенциальных университетских преподавателей, абитуриентов, планирующих академическую карьеру, карьеру исследователя или технологического предпринимателя университеты предлагают программы магистратуры по направлениям «Инноватика», «Менеджмент» — «Управление исследованиями, разработками, инновациями в университете».

По направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» в университетах Москвы реализуются новые программы: Дизайн образовательной среды; Экспертная деятельность в сфере образования; Проектирование и оценка образовательных программ и процессов — в Московском педагогическом государственном университете [5]; Педагогический дизайн дополнительного образования естественнонаучной и технической направленности; Управление системой оценки качества общего образования; Оценка и мониторинг образовательных результатов в системе общего образования; Образовательная политика — в Московском городском педагогическом университете [6].

По направлению 27.04.05 «Инноватика» для сферы образования в университетах Москвы реализуются следующие программы: Управление исследованиями, разработками, инновациями в организации; Управление проектами: проектный анализ, инвестиции, технологии реализации - в НИУ «Высшая школа экономики» [7]; Психолого-педагогическая инноватика — в Московском педагогическом государственном университете [5].

По направлению 38.04.05 «Менеджмент» реализуются следующие программы: Управление в высшем образовании — в НИУ «Высшая школа экономики» [7]; Менеджмент в системе образования — в Московском педагогическом государственном университете [5]; Менеджмент социально-педагогической деятельности — в Российском государственном социальном университете [8]; Менеджмент в сфере образования — в Московской высшей школе социально-экономических наук [9].

По направлению 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление» в ведущих вузах Москвы реализуются следующие программы: Доказательная образовательная политика, Управление образованием — в НИУ «Высшая школа экономики» [7]; Управление в сфере культуры, образования и науки, Управление проектами и программами, Управление образованием в регионе,

Управление социальными изменениями — в Российской академии народного хозяйства и государственной службы [10].

По направлению 38.04.01 «Экономика» в ведущих вузах Москвы реализуются следующие программы: Управление финансами общественного сектора, Управление инвестициями и инновациями в экономике, Экономика и право, Контрактный управляющий — в Российской академии народного хозяйства и государственной службы [10].

По направлению 44.04.01 «Юриспруденция» в ведущих вузах Москвы реализуются следующие программы: Юриспруденция (специализация: образовательное право и сравнительное правоведение) — в Российском университете дружбы народов [11]; Образовательное право — 44.04.01 — в Московском городском педагогическом университете [6].

Представленный перечень программ сосредоточен в узкой прослойке университетов (2–3 университета). Университеты практикуют сетевые формы реализации образовательных программ. Ведущие (топовые) университеты проектируют эксклюзивные образовательные программы на основе определения перспективных рынков компетенций/квалификаций и трудоустройства выпускников магистратуры. Университеты выстраивают траекторию непрерывного образования для студентов на следующем этапе карьеры (в том числе академической карьеры), используя возможности программ подготовки научно-педагогических кадров: 44.06.01 — Образование и педагогические науки. Развивается новое содержание магистерских программ под новый компетентностный профиль профессиональных задач в сфере образования.

В условиях развития цифровой экономики и актуальной задачи развития мобильного электронного образования университетами проектируются программы типа: «Цифровой куратор», «Управление софтверными проектами: проектирование электронных образовательных ресурсов и сервисов».

Таким образом, рост спроса на новые компетенции на рынке труда, конкуренция университетов за абитуриентов, рост требований к качеству образования, изменяющаяся политика в распределении контрольных цифр приема, развитие национальной рамки квалификаций - все это приводит к инициации университетами новых магистерских программ подготовки кадров для сферы образования.

Литература

1. Фиофанова, О. А. Новые подходы профессиональной подготовки педагогов [Текст] // Высшее образование сегодня — 2014 — №10.

2. Подготовка преподавателей-исследователей в университетах когнитивного типа (организационные принципы образовательной программы магистратуры «Управление исследованиями, разработками, инновациями в университете») [Текст] // Высшее образование сегодня — 2017 — № 10.

3. Мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://indicators.miccedu.ru/monitoring/_vpo/material.php?type=2&id=10301) (дата обращения: 2.04.2019).

4. Поступи онлайн [Электронный ресурс] — Режим доступа : https://postupi.online/journal/reyting-vuzov/samie-vostrebovannie-vuzi-i-programmi-2017/ (дата обращения: 2.04.2019).

5. Московский педагогический государственный университет [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://мпгу.рф (дата обращения: 2.04.2019).

6. Московский городской педагогический университет [Электронный ресурс] — Режим доступа : https://www.mgpu.ru (дата обращения: 2.04.2019).

7. Высшая школа экономики [Электронный ресурс] — Режим доступа : https://www.hse.ru (дата обращения: 2.04.2019).

8. Российский государственный социальный университет [Электронный ресурс] — Режим доступа : https://www.rgsu.ru (дата обращения: 2.04.2019).

9. Московская высшая школа социально-экономических наук [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://www.msses.ru (дата обращения: 2.04.2019).

10. Российская академия народного хозяйства и государственной службы [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://igsu.ranepa.ru/program/p372/ (дата обращения: 2.04.2019).

11. Российский университете дружбы народов [Электронный ресурс] / Юриспруденция (специализация: образовательное право и сравнительное правоведение) — Режим доступа : http://www.ido.rudn.ru (дата обращения: 2.04.2019).

Чжу Фанчжуань*

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧЕНИЯ О ВСЕСТОРОННЕМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ**

Основатель теории Марксизма издавна придавал большое значение всестороннему развитию личности, к тому же полагал, что конечная цель развития человеческого общества состоит в осуществлении свободного и всестороннего развития личности, а обучение — есть основной способ достижения данной цели.

Под новой обстановкой во фразе «всестороннее развитие студентов в условиях новой обстановки» подразумевается конкурентная обстановка и потребность в подготовке специалистов, обладающих талантливыми способностями в условиях интернационализации и высокого уровня глобализации. Студенты на этапе обучения в университете должны непрерывно пополнять и раз-

* **Чжу Фанчжуань** — аспирант Московского государственного педагогического университета, Москва, Россия ; проректор, доцент Школы педагогики Вэйнаньского педагогического университета, Вэйнань, Китай;

** **Фонд проекта:** исследовательская программа Вэйнаньского педагогического университета по международному сотрудничеству в сфере педагогики (изучение повышения социальных способностей студентов в ходе коллективных мероприятий). (17GJHZ13).

вивать способности, всесторонне обогащать социальные отношения, комплексно свободно развивать свою индивидуальность, то есть на этапе всестороннего развития личности осуществлять комплексное развитие в университете. Формирование творческих способностей студентов главным образом основывается на новой модели обучения, включающей в себя повышении творческих идей учащихся, духа новаторства, инновационного мышления и новаторского потенциала. Формирование творческих способностей является важным методом стимулирования всестороннего развития студентов, а также основным способом претворения в жизнь учения о всестороннем развитии личности К. Маркса. Формирование творческих способностей студентов в современной обстановке должно выступать важной задачей по подготовке специалистов высшего образования КНР. Опора и помощь формирования творческий способностей в стимулировании всестороннего развития студентов :

1. Способны удовлетворить потребности студентов

В учении о всестороннем развитии личности К. Маркса утверждается, что в процессе комплексного развития человека в первую очередь должны удовлетворяться потребности во всестороннем развитии личности. Формирование у студентов творческих способностей связывает воедино потребности студентов в развитии и уровень знаний, который они могут освоить. Под потребностями человека в учении К. Маркса о всестороннем развитием личности подразумевается «природа человека» [1, с. 201], а именно потребность человека в связи с внешним миром, в действительности, и есть его внутренняя природа. Таким образом, повышение творческих способностей студентов выступает удовлетворением их внутренних способностей, то есть их внутренней природой, что в свою очередь гарантирует возможность всестороннего развития студентов.

Основной характерной чертой образования являются инновации, в тоже время инновации также являются наивысшим показателем развития основных способностей человека. Каждый человек имеет врожденные, скрытые особенности креативного мышления. В. А. Сухомлинский считает, что «человек имеет своего рода врожденную потребность, а именно надежду на то, чтобы стать открывателем, исследователем и искателем» [2, с. 110]. Несмотря на то, что далеко не каждый человек может искать и обнаруживать истину, однако скрытые творческие способности имеются у каждой личности и могут быть раскрыты. Американский психолог К. Р. Роджерс также признает то, что образование должно стимулировать развитие студентов, к тому же максимально удовлетворять стремление студентов к знаниям и инновациям. Таким образом, креативность является внутренней потребностью студентов во всестороннем развитии, формирование творческих способностей в определённой степени может удовлетворить потребности студентов в саморазвитии. Мы знаем, что крепкие базовые знания являются важной предпосылкой к удовлетворению потребностей студентов в креативности, кроме того, также требуют от студентов обладать креативным мышлением и творческими идеями. А. Эйнштейн однажды сказал: «воображение важнее знаний, поскольку знания ограничены, а воображение обобщает все, что стимулирует прогресс в целом мире, к тому же источники

знаний постоянно эволюционируют и изменяются». Отсюда очевидно, что мощные творческие идеи являются первым этапом инноваций.

2. Способны повысить способности студентов

Всестороннее развитие, о котором говориться в учении К. Маркса о всестороннем развитии личности, подразумевает под собой необходимость комплексного развития способностей человека. При формировании творческих способностей студентов необходимо уделять ещё большее внимание гармоничному сочетанию развития творческих способностей, креативных идей и творческого мышления студентов. Говоря о всестороннем развитии личности, К. Маркс зачастую приводил следующее выражение — «раскрыть все способности и таланты человека». Ф. Энгельс, рассуждая о всестороннем развитии способностей личности, отмечал, что данное развитие — и есть «человек, обладающий способностями в различных областях», подтверждая при этом то, что способности человеке являются проявлением и демонстрацией внутренней природной силы человека, они главным образом охватывают физическую силу и умственные способности, в тоже время включают такие многообразные факторы, как сила мышления, эмоций и воли. Осуществление настоящего всестороннего развития личности возможно лишь только в том случае, если все эти способности полноценно разовьются.

В настоящее время в системе образования Китая недостаточный уровень развития творческих способностей студентов является повсеместным явлением. Используемый университетами метод простой передачи знаний делает процесс формирования мышления кадров ограниченным, а их способности к проведению самостоятельных открытий слабыми, кроме того, данный метод приводит к отсутствию у студентов практического опыта. Единственным способом разрушить такой способ обучения является непрерывное внедрение инноваций, формирование у студентов творческих способностей, осуществление обучения по формированию инновационных способностей, благодаря чему возможно будет «полностью раскрыть все способности и одаренности человека». По сравнению с прошлым современное общество ещё больше нуждается во всесторонне развитых кадрах, обладающих креативными идеями, мышлением и способностями. Талантливые кадры являются центральным звеном инноваций, поэтому высшие учебные заведения должны уделять пристальное внимание формированию творческого мышления и творческих способностей студентов. Данные способности не только позволяют студентам самостоятельно осуществлять некоторые небольшие открытия, но также в процессе формирования творческих способностей развивают у них новые способности разрешения проблем, новое мышление и проницательное чувство обнаружения новых точек зрения. Вузам необходимо вовремя обнаруживать творческие способности студентов, к тому же направлять их устойчиво и продолжительно развивать данные способности, формировать крепкие навыки для всестороннего развития.

3. Способны улучшить социальные отношения студентов

Под комплексным развитием в учении К. Маркса о всестороннем развитии личности также подразумевается необходимость всестороннего развития социальных отношений, а именно необходимость полномасштабного построе-

ния и обогащения общественных отношений человека. Вслед за повышением производственных сил «социальные отношения в действительности стали определять степень развития отдельной личности» [3, с. 153]. Таким образом, формирование и развитие способностей личности неотделимо от социальных отношений и социальных контактов. В ходе формирования творческих способностей студентов университеты должны всесторонне повышать способности студентов налаживать социальные контакты, обогащать их социальные отношения. Только лишь после развития в полной мере социальных отношений, у студентов появятся необходимые социальные условия для осуществления всестороннего развития.

Общественные отношения студентов большинства высших учебных заведений Китая крайне просты, а общественные контакты слишком узки, некоторые студенты зачастую с головой уходят в учебу и не обращают должного внимания на социальные отношения. Учение К. Маркса о всестороннем развитии личности считает, что всестороннее развитие человека неотделимо от обогащения и развития общественных отношений, поэтому студенты не только должны правильно устанавливать различные личные отношения, но также увеличивать свои социальные контакты для того, чтобы расширять индивидуальные социальные отношения. Марксизм постоянно заявлял о том, что теория должна тесно сочетаться с практикой, знания, полученные на практике, вновь должны направлять и руководить новой практикой. Поэтому студенты должны в ходе социальной практики изучать общество, соприкасаться с ещё большим количеством социальных ресурсов, накапливать социальные условия для своего личного всестороннего развития. Формирование творческих способностей студентов должно происходить на основе руководящих идей учения К. Маркса о всестороннем развитии личности. Необходимо не только позволять студентам развивать способности к обучению, но также помогать им формироваться способности понимания проблем современной эпохи, креативного мышления, эффективного выражения своих мыслей и выстраиваниям хороших социальных отношений. Таким образом, формирование творческих способностей способно улучшить социальные отношения студентов, создавать социальные условия для их всестороннего развития.

4. Способны стимулировать индивидуальное гармоничное развитие студентов

Учение К. Маркс о всестороннем развитии личности также заявляет о необходимости осуществления комплексного индивидуального развития личности. Формирование творческих способностей способно стимулировать индивидуальное гармоничное развитие студентов. К. Маркс говорил: «индивидуальное свободное развитие человека является условием для его комплексного свободного развития». Здесь под «индивидуальным свободным развитием» подразумевается всестороннее развитие, учитывающее независимость и креативность, а не свободное и произвольное развитие [4, с. 111]. Основной особенностью креативности является индивидуальность и отличие от всего другого, а также характерные черты индивидуальности, которые позволяют установить тесную связь между индивидуальностью и креативностью. Индивидуальность

является предпосылкой креативности, без раскрытия индивидуальности невозможно развивать так называемую креативность, а также раскрывать креативность мышления, творческие способности и индивидуальность.

Формирование творческих способностей может изменить традиционную концепцию обучения, начать рассматривать студентов в качестве индивидуальных и имеющих скрытые способности личностей, обращать повышенное внимание на развитие креативного мышления и творческих способностей студентов. Обучение развитию творческих способностей рассматривает каждого студента в качестве отдельного равного индивида, к тому же на основании неодинаковой подготовки студентов и различных условий осуществления обучения, предоставляет студентам одинаковые возможности для обучения и развития, позволяет им проявить свои таланты, основываясь на свои индивидуальные творческие способности. Только так можно по-настоящему раскрыть и развить инициативность и креативность студентов. Настоящая обстановка требует от университетов, исходя из реальных потребностей и желаний студентов, не только осуществлять всестороннее развитие всех групп студентов, но также уважать индивидуальное развитие каждого студента, вводить индивидуальность студентов в такие звенья, как методика обучения и управления образованием.

Литература

1. Полное собрание сочинений К. Маркса, Ф. Энгельса. — Том 46 (первая часть). [Текст] Монография. — Пекин : издательство «Жэньминь Чубаньшэ», 1979 — 201 с.

2. Цзоу Гуанхуа, Вэй Ин. Размышление о формировании творческих способностей студентов [Текст]. // Научный вестник Северо-Китайского Института Науки и Технологий — 2007 — 4(1) — С. 109–112.

3. Чжоу Миньдань. Формирование творческих способностей с точки зрения всестороннего развития личности [Текст]. // Вестник Университета Дунхуа (издание общественных наук) — 2010 — 29(2) — С. 152–155.

4. Цю Сянцзюнь. Всесторонне развитие личности и формирование творческих способностей [Текст]. // Вестник Шэньянского педагогического.

О. М. Шеренцова*

УСЛОВИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На современном этапе социально-экономического развития общества при подготовке кадров для общеобразовательных, дошкольных образовательных организаций важно вернуться к эффективной модели получения высшего педагогического образования на базе среднего профессионального педагогического образования в ускоренные сроки.

* **Шеренцова Ольга Михайловна** — кандидат педагогических наук, директор КОГПОБУ «Слободской колледж педагогики и социальных отношений».

На протяжении более 3-х лет остается низким количество выпускников колледжей, планирующих получение высшего педагогического образования. Это показатель остается на уровне 5% в первый год после окончания колледжа. В то же время выпускники колледжей успешно трудоустраиваются по полученной специальности.

Распоряжением министерства образования Кировской области от 20 марта 2019 года № 5-244 утверждена региональная инновационная площадка при КОГПОБУ «Слободской колледж педагогики и социальных отношений» по теме «Интегратор непрерывного педагогического образования» со сроками реализации проекта до декабря 2020 года. Организация-куратор инновационной площадки — ФГБОУ ВО ВятГУ (Педагогический институт).

Основная идея проекта — интеграция колледжа с организациями общего, дополнительного, высшего образования в единую систему непрерывного педагогического образования посредством социального партнерства и (или) активного участия в работе образовательного кластера Северного образовательного округа министерства образования Кировской области.

Разработка модели непрерывного педагогического образования подготовки квалифицированных педагогических работников осуществляется в условиях социального партнерства педагогического колледжа и факультета педагогики и психологии Педагогического института ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет».

Разработка условий для интеграции организаций общего, дополнительного, высшего образования в единую систему непрерывного педагогического образования ведется посредством активного участия в работе образовательного кластера, определенного распоряжением министерства образования Кировской области от 29.08.2018 №5-312. КОГОБУ «Лицей № 9 г. Слободского» Кировской области определен опорной школой, обеспечивающий работу Координационного совета образовательного кластера Северного образовательного округа. С 2017 года обучающимся «Лицей № 9 г. Слободского» и близлежащих муниципальных школ предоставлена возможность обучения в педагогических классах. С целью привлечения в школы мотивированных специалистов профильные педагогические классы сформированы также на базе школы №11 в микрорайона Зиновы г. Кирова (Кировский образовательный округ), государственной школы г. Омутнинска (Восточный образовательный округ).

Другим предприятием-партнером колледжа является дошкольная образовательная организация «Золотой петушок» г. Слободского. В соответствии с порядком создания профессиональными образовательными организациями кафедр, обеспечивающих практическую подготовку обучающихся, колледж в 2019 году создал структурное подразделение по подготовке своих студентов к работе в условиях дошкольной образовательной организации по должности воспитатель, методист, заведующий дошкольной образовательной организацией. Базовая кафедра как структурное подразделение, обеспечивающее практическую подготовку по профилю образовательной программы, позволяет реализовывать дополнительные профессиональные программы повышения квалификации для молодых воспитателей, своих выпускников.

Проект предполагает апробацию территориальной схемы взаимодействия участников непрерывного педагогического образования в Кировской области, опирающейся на существующую сеть территориальных органов управления образованием (сеть образовательных округов), государственных школ.

Главная цель проекта: предложить эффективную модель взаимодействия образовательных организаций, обеспечивающую в сжатые сроки квалифицированными мотивированными кадрами дошкольные образовательные организации (далее — ДОО).

Основные ожидаемые результаты инновационной площадки:

- Ранее трудоустройство выпускников колледжа по специальности УГС 44.00.00. воспитателей дошкольных образовательных организаций, претендующих получение высшего образования.
- Преемственность основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН 6.44.02.01 Дошкольное образование и среднего профессионального образования по УГС 44.02.01 Дошкольное образование (основа для перезачета учебных дисциплин, и сокращения срока освоения программы).
- Определены условия для функционирования единого информационно-образовательного пространства получения педагогического образования разного уровня (ЭБС, образовательная платформа для электронного обучения и размещения электронных ресурсов, общие стажировочные площадки для формирования компетенций, совместные мероприятия).
- Установлены общие единицы измерения трудозатрат по освоению профессиональных модулей, междисциплинарных курсов и дисциплин (зачетные единицы в системе высшего образования и учебные часы в колледже), определены общие подходы к измерению образовательных результатов (форма – демоэкзамен, содержание контрольно-оценочных средств и материалов).
- Увеличено количество мотивированных абитуриентов для получения педагогического образования.
- Созданы предпосылки для формирования образовательного педагогического кластера на территории образовательного округа, возможно региона.

Проблема преемственности программ педагогического образования в региональном образовательном пространстве Кировской области не является новой. На этапе 90-х её решение предлагалось через создание университетского комплекса на базе Вятского гуманитарного университета (далее — ВятГГУ) при непосредственной поддержке ректора ВятГГУ (2004г.) В.С. Данюшенкова, совместной разработки интегрированных программ под руководством заведующей кафедры дошкольного образования ВятГГУ (2004 г.) Е. А. Бусыгиной.

В регионе в 1994 году на уровне Правительства Кировской области рассматривался проект положения об университетском педагогическом комплексе Кировской области, целью создания которого являлось обеспечение «непрерывного образовательного процесса и взаимосвязь образовательных программ различных уровней для сокращения сроков их освоения».

В эти годы КОГПОБУ Слободской колледж педагогики и социальных отношений (далее — колледж) являлся членом Ассоциации «Университетский

комплекс ВятГГУ». В рамках решения задач, поставленных перед членами ассоциации, в 1992 и 1993 году в колледже были сформированы «университетские» группы, которые обучались по согласованным программам, выпускники колледжа имели возможность обучения в ВятГГУ по ускоренным программам. Колледж обладает достаточным кадровым и инновационным потенциалом для реализации проекта по разработке модели непрерывного педагогического образования.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) «Об образовании в Российской Федерации».

2. Письмо Минобрнауки России от 28.08.2015 №АК-2563/05 «О методических рекомендациях».

Е. С. Шувалова*

УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

Современная российская система образования обращает пристальное внимание на профессиональное обучение людей, имеющих инвалидность и ограничение возможностей здоровья. После подписания Конвенции ООН «О правах инвалидов» в 2012 году Российская Федерация обозначила позицию государства по отношению к людям с ограниченными возможностями. С этого момента важной задачей государства стала реализация права людей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования на ровне со всеми [7].

В России инклюзивное профессиональное образование открывает большие возможности для студентов-инвалидов по подготовке к профессиональной деятельности, улучшению их социальных навыков.

Ключевым принципом инклюзивного образования является обучение людей с особыми образовательными потребностями в обычных образовательных учреждениях, при условии, что в данных образовательных учреждениях созданы все необходимые условия для удовлетворения специальных образовательных потребностей.

В настоящее время в России одновременно применяются три подхода к обучению детей с особыми образовательными потребностями:

1. Дифференцированное обучение детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных (коррекционных) учреждениях I–VIII видов.

2. Интегрированное обучение детей в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях.

* **Шувалова Елена Сергеевна** — магистрант дефектологического факультета, кафедры олигофренопедагогики ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

3. Инклюзивное обучение, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются в классе вместе с обычными детьми.

Инклюзивное (включенное) образование понимается как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с обычно развивающимися сверстниками, в ходе которого они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии [3].

Необходимым условием реализации инклюзивного профессионального образования является специальная обучающая среда, включающая:

- наличие педагогических кадров со специальным образованием, владеющих инновационными методами и информационно-коммуникационными образовательными технологиями;
- комплекс индивидуальных учебных программ, планов, методических материалов, литературы;
- создание адекватных внешних условий (необходимый уровень комфортности, специализированные средства передвижения и организация адаптивных учебных мест, дистанционные средства обучения) и т.д. [1].

Несмотря на то, что в России проводится активная работа по реализации государственной программы «Доступная среда» и согласно этой Программе школы оснащают специальным оборудованием, учебными и методическими материалами, а для учителей организуют курсы подготовки к работе с особенными детьми, в начальном профессиональном образовании и высшем образовании лица с особыми потребностями сталкиваются с трудностями. Первопроходцами в разворачивании интеграционных процессов были Н. Э. Бенк-Миккельсен (1959 г.) и Б. Нирье (1968 г.). Они предложили концепцию «нормализации», которая была законодательно закреплена в отношении лиц с ограниченными возможностями.

К числу основных условий, тормозящих внедрение инклюзивного образования в начальные профессиональные учреждения, относят:

прямую зависимость от объема финансирования;

дефицит педагогических кадров прошедших обучение,повышение квалификации или переподготовку по реализации инклюзивногообразования в системе среднего профессионального и высшего образования;

отсутствие четкого взаимодействия между специалистами различных социальных и образовательных организаций, обеспечивающих сопровождение людей с ограниченными возможностями.

Проблемы развития инклюзивного образования в системе профессионального образования имеют определенные особенности, которые надо учитывать при создании и внедрении адаптированных образовательных программ для людей с ограниченными возможностями.

В первую очередь необходимо обеспечить создание доступной среды для полноценного введения данной категории обучаемых в учебный процесс образовательной организации. Зачастую выполнение данного условия требует кардинальных изменений внутреннего пространства и обустройства здания в соответствии со СНиП 35-01-2001 «Доступность зданий и сооружений для

маломобильных групп населения», что представляет собой дорогостоящий процесс.

Руководством и педагогическим коллективом образовательной организации должны создаваться особые условия для получения профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья. К числу данных условий относятся особые требования по кадровому составу (уровень образовательной подготовки) образовательной организации, соблюдение нормативных требований по учебно-методическому и информационному обеспечению учебного процесса, модифицирование имеющейся материально-технической базы подготовки, включая базу для прохождения производственных практик обучаемыми.

Особого внимания требует создание и развитие в образовательной организации особой толерантной социокультурной среды, способствующей социальной адаптации обучаемых.

По окончании получения профессионального образования необходимо целенаправленно заниматься адаптацией и трудоустройством на рынке труда людей с ограниченными возможностями.

Таким образом, в настоящее время государство в области общего и профессионального образования предпринимает достаточно значимые усилия для построения общества равных возможностей для всех категорий обучаемых вне зависимости от ограниченных возможностей здоровья.

Право на образование — это право любого человека. Образование — это основное и неотъемлемое условие их социализации, полноценного участия в жизни общества. На сегодня проблема инклюзивногообразования актуальна во всем мире.

В современном мире отношениее людей к инвалидам отличается предвзятостью и предрассудками. Причем в нашем обществе отношение культивируется с детского возраста.

Одним из возможных вариантов решения этой проблемы является развитие инклюзивного образования, которое направлено на:

- вовлечение детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс;
- адаптация детей-инвалидов в современном обществе;
- создание активной поведенческой установки у детей-инвалидов на уверенное позиционирование себя в современном обществе;
- умение превращать свои недостатки в достоинства;
- изменение отношения современного общества к людям с ограниченными возможностями.

По-прежнему остается ряд нерешенных проблем и барьеров на пути внедрения инклюзивного образовании:

- некорректное отношение к лицам с ограниченными возможностями;
- отсутствие специально подготовленного педагогического состава;
- очень низкий уровень материально-технической и методической оснащенности учебных заведений;

- барьер физического доступа;
- жесткие требования государственного стандарта.

Для эффективного внедрения инклюзивного обучения в начальные профессиональные учреждения предлагаю:

● Способствовать продвижению идей инклюзивного образования, принятию принципов и приоритетов инклюзии в среде специалистов общего образования.

● Организовать обучающие семинары для родителей и специалистов на базе региональных ресурсных консультативных центров по развитию инклюзивного образования.

● Организовать межведомственное взаимодействие в целях использования потенциала учреждений культуры для развития социокультурной компетентности и приобщения к участию в культурной жизни учащихся с ограниченными возможностями и инвалидов.

● Содействовать конструктивному сотрудничеству на условиях позитивного партнерства специалистов с общественными и родительскими организациями и другими социальными партнерами, в сферу деятельности которых входит сопровождение детей с ограниченными возможностями и детей-инвалидов.

● Активно кооперироваться с некоммерческим организациям, являющимися лабораториями инноваций в сфере образования для распространения эффективных и новейших форм в региональном образовательном пространстве.

● Проводить работу по профилактике эмоционального и профессионального выгорания специалистов, обеспечивающих процесс обучения детей с ограниченными возможностями в условиях массового образования.

● Освещать в СМИ позитивные прецеденты получения образования и профессиональной самореализации лиц с ограниченными возможностями и инвалидов.

В заключение хочется отметить общечеловеческие, моральные понятия, такие, как гуманизм, терпимость, чуткость. Вне зависимости от континента, страны и места проживания человека, вне зависимости от национальности и вероисповедания, каждый человек имеет право на полноценную жизнь. Культурные традиции всех народов мира имеют многовековой опыт совместного и нераздельного проживания членов общины, а современный прогресс даёт несравненно больше возможностей для объединения и сплочения всех членов общества.

Литература

1. Малярчук, Н. Н. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] / Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. — 2015. — Том 1. — № 4. — С. 251–268.

2. Ожогова, Е. Г. Проблема «психического выгорания» в деятельности педагога [Текст] / Е. Г. Ожогова // Актуальные проблемы науки и техники гла-

зами молодых ученых: материалы Международной научно-практической конференции. — Омск : СибАДИ, 2016. — С. 659–663.

3. Пилипенко, В. Б. Информационно-обучающие здоровьесберегающие технологии в работе учителя [Текст] / Пилипенко В. Б. // Студент: наука, профессия, жизнь: мат. III Всеросс. студ. научной конф. с межд. участием. — Омск: ОмГУПС, 2016. — С. 59–63.

4. Психология и педагогика начального образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» [Текст] / Н. П. Мурзина, Е. В. Чердынцева, М. В. Мякишева и др. — Омск : ОмГПУ, 2015. — 484 с.

5. Четверикова, Т. Ю. Теоретическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] // В мире научных открытий. — 2014. — № 5.1(53). — С. 475–485.

6. Якубенко, О. В. Создание здоровьесберегающей среды как условие адаптации учащихся к образовательному учреждению [Текст] / О. В. Якубенко // Развитие дорожно-транспортного и строительного комплексов и освоение стратегически важных территорий Сибири и Арктики: вклад науки: мат. межд. науч.-практич. конференции. — Омск : СибАДИ, 2014. — С. 177–179.

7. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (редакция от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации». — Режим доступа : http://www.consultant.ru (дата обращения: 02.03.2019).

О. С. Щербинина*

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ*

Современная практика образования сориентирована преимущественно на работу с особыми категориями детей, которые принято называть детьми «группы риска». При этом к одной из категорий «группы риска» многие ученые относят одаренных детей [1]. Однако они, по мнению педагогов-практиков, часто не получают необходимого внимания в образовательном процессе. Мы сталкиваемся с ситуациями, когда ребенок, проявляющий повышенные способности в том или ином виде деятельности, объективно успешный, не всегда благополучно решает задачи социального развития, возрастные задачи социализации, становится «жертвой социализации».

Результаты наших исследований говорят о существовании у одаренных школьников проблем самореализации (неумение презентовать свои навыки, успехи, высказать свою точку зрения, отстоять ее перед сверстникам); самооценки (заниженной или завышенной); проблем во взаимоотношениях

* **Щербинина Ольга Станиславовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО«Костромской государственный университет», г. Кострома.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00867.

со сверстниками (непринятие, конфликт интересов, разные точки зрения, изоляция, буллинг); недопонимание со стороны педагогов (отсутствие интереса к содержанию преподаваемого материала и предлагаемым формам работы в классе, неприятие со стороны педагогов и т.д.) [2].

В ходе бесед с одаренными школьниками (исследование 2017–2019 гг.) ребята среди своих трудностей и нерешенных, обидных жизненных ситуаций называнию недопонимание и даже «травлю» со стороны сверстников и педагогов (по их мнению). Опыт изучения проблемы свидетельствует о том, что нередко причиной перечисленных трудностей одаренного ребенка в образовательной организации становится недостаточная компетентность педагога к работе с данной категорией детей.

Представленные обстоятельства говорят о необходимости специальной работы с данной нестандартной категорией детей и подготовке практикующих и будущих педагогов к организации данного направления работы.

В Костромском государственном университете подготовка педагогов к работе с одаренными детьми ведется уже более десяти лет. Началась она с работы со студентами специальности «Социальная педагогика». В настоящее время мы готовим к работе с данной нестандартной категорией обучающихся направления «Психолого-педагогическое образование», профилей «Психология и социальная педагогика» и «Психология образования».

Наша работа ведется на базе Института педагогики и психологии Костромского государственного университета в ходе изучения студентами дисциплины по выбору «Методика работы с одаренными детьми», написания курсовых работ, внеаудиторной деятельности студентов.

В ходе изучения дисциплины студенты знакомятся со следующими тематическими блоками:

1. Одаренность как психолого-педагогический феномен. История развития проблемы работы с одаренными детьми. Концепции одаренности. Сущность феномена «одаренность».

2. Диагностика одаренности как педагогическая задача. Трудности выявления и диагностики одаренности. Диагностический инструментарий в диагностике одаренности и работе с одаренными детьми (диагностика интеллекта, креативности, специальных способностей).

3. Особенности и трудности личностного и социального развития одаренного ребенка. Особенности развития одаренного ребенка в познавательной, психосоциальной и физической сферах. Взаимодействие одаренного ребенка со сверстниками (влияния сверстников на становление личности одаренного; выделение путей и способов решения проблем взаимоотношений со сверстниками). Взаимодействие одаренного ребенка с родителями: (определение роли родителя в процессе развития одаренности; их влияния на построение Я-концепции; поиск направлений оказания помощи этим группам на основе анализа отечественного и зарубежного опыта). Взаимодействие одаренного ребенка с педагогами: анализ необходимых качеств учителя для работы с данной категорией; осмысление путей решения проблем взаимоотношений педагогов с такими детьми).

4. Опыт работы с одаренными детьми в России и за рубежом. Исторические и современные подходы в работе с одаренными детьми за рубежом. Поддержка одаренности со стороны государства и общества. Образовательные организации для одаренных детей.

5. Особенности работы с одаренными детьми на разных возрастных этапах (одаренные дошкольники, млдашине школьники, подростки, старшеклассники).

6. Работа с одаренными детьми в общеобразовательных организациях и организациях дополнительного образования (существующие подходы в обучении одаренных детей: их плюсы и минусы; педагогическая поддержка одаренных детей в организациях дополнительного образования; опыт работы общеобразовательных организаций по развитию одаренности).

7. Работа с одаренными детьми в ЗДОЦ.

8. Работа с семьями, имеющими одаренного ребенка.

9. Технология работы с одаренными детьми.

Система работы с учебным материалом по представленным блокам способствует, по нашему мнению, продуманному и глубокому его изучению и осмыслению [3].

После знакомства с особенностями данной категории и основными проблемами, встающими на пути одаренного ребенка к благополучному существованию в обществе, студентам дается задание для обобщения и интериоризации полученных сведений — разработать программу работы педагога-психолога с одаренными детьми или их родителями (самостоятельно определяется возраст детей, проблема и образовательная организация). Работа выполняется в микрогруппах по 3–4 человека. Предоставляются варианты образовательной организации, на базе которой будет реализовываться предполагаемая программа. Кроме того, студенты выбирают возраст детей, программу для которых они будут разрабатывать. На выполнение задания дается две недели, в ходе которых педагогом осуществляется необходимое консультирование. Готовые проекты представляются к защите и обсуждению в виде презентации.

Об эффективности представленной работы свидетельствуют данные опроса обучающихся 1 и 4 курса Института педагогики и психологии КГУ.

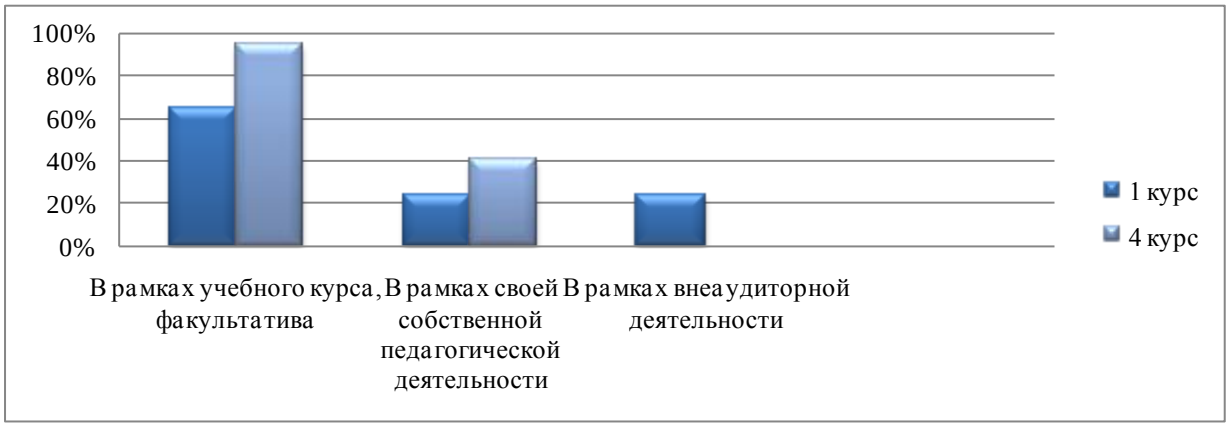


Рис. 1 Результаты опроса обучающихся ИПП КГУ об источниках знаний о работе с одаренными детьми

Результаты опроса говорят о том, что знания ребят о работе с одаренными детьми существенно возрастают как за счет специального курса, та и в ходе практической деятельности в процессе обучения.

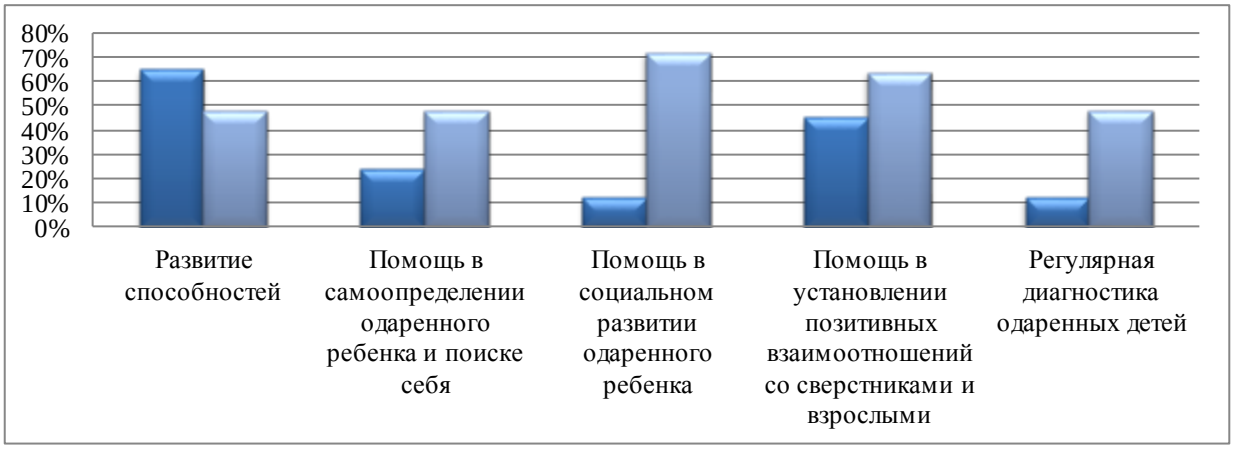
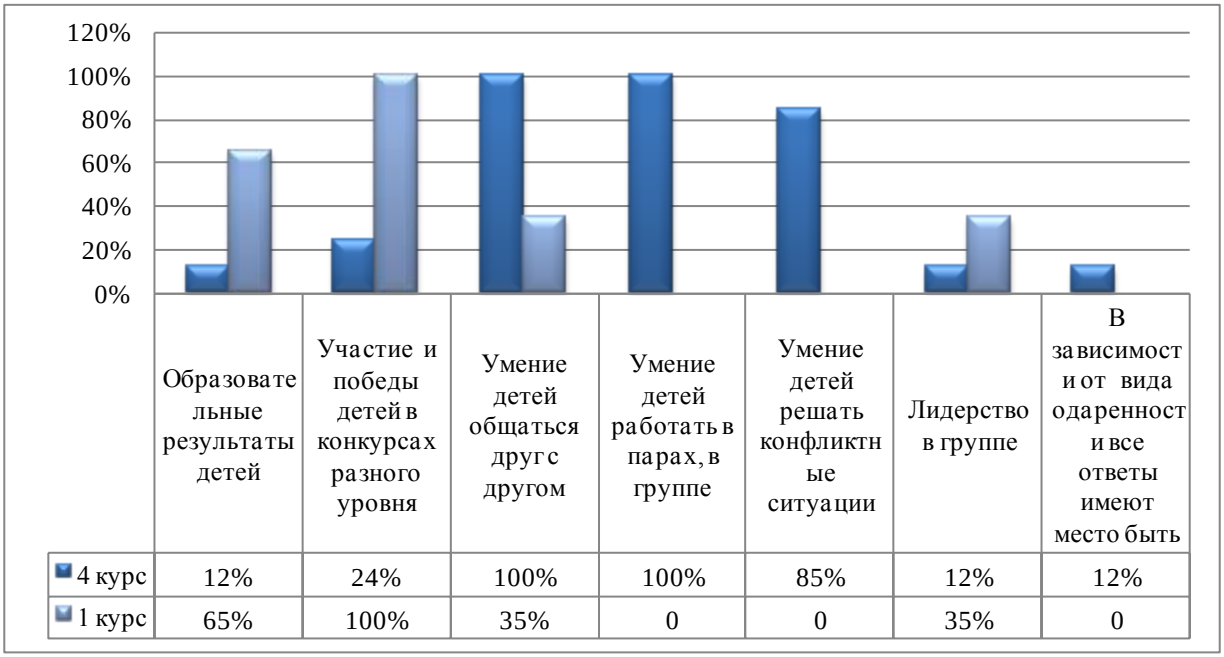


Рис. 2. Результаты опроса обучающихся ИПП КГУ о приоритетных направлениях в работе с одаренными детьми

В ходе подготовки обучающихся изменяются их представления о приоритетных направлениях в работе с одаренными детьми: на ведущие позиции выходит не развитие способностей, а помощь в социальном развитии и помощь в выстраивании позитивных взаимоотношений со сверстниками.



	Образовательные результаты детей	Участие и победы детей в конкурсах разного уровня	Умение детей общаться друг с другом	Умение детей работать в парах, в группе	Умение детей решать конфликтные ситуации	Лидерство в группе	В зависимости от вида одаренности все ответы имеют место быть
4 курс	12%	24%	100%	100%	85%	12%	12%
1 курс	65%	100%	35%	0	0	35%	0

Рис. 3. Результаты опроса обучающихся ИПП КГУ о результатах эффективной работы с одаренными детьми

По данным опроса у обучающихся в процессе получения знаний об одаренных детях и работе с ними меняется представления о результатах эффективности данной работы. Если в начале обучения они акцентировали свое внимание на образовательных результатах одаренных детей и победах их в конкур-

сах, то после получения опыта работы с данной категорией и дополнительных знаний, акцент сместился в сторону повышения коммуникативных знаний и умений у одаренных детей, умения решать ими конфликтные ситуации и т.д.

Многолетний опыт работы по проблеме имеет не только огромное практическое значение (выпускники приходят работать с готовность встретиться и сопровождать одаренных детей), но и теоретическое значение (проблема разрабатывается с научной и методической точек зрения в работах преподавателей, изучается в рамках студенческих работ на разных ступенях высшего образования), и эти результаты пополняют существующий опыт работы с одаренными детьми. Значимым результатом нашей работы мы считаем то, что выпускники данного направления работы уже несколько лет после окончания вуза становятся педагогами специализированного образовательного центра по работе с одаренными школьниками «Сириус» (город Сочи).

Таким образом, представленная система работы КГУ по подготовке будущих педагогов к работе с одаренными детьми имеет положительные результаты, подтверждающие ее эффективность и необходимость дальнейшей реализации.

Литература

1. Богоявленская, Д. Б. Рабочая концепция одаренности [Текст] // Вопросы образования. — 2004. — №2. — С. 46–68.

2. Захарова, Ж. А., Грушецкая, И. Н., Щербинина, О. С. Особенности социально-педагогической работы с одаренными школьниками в условиях современных образовательных организаций [Электронный ресурс] // Science for Education Today (предыдущее название — Вестник Новосибирского государственного педагогического университета). — 2019. — Том 9. — № 1. — С. 27–42. — URL: http://dx.doi.org/10.15293/2658 (дата обращения: 1.03.2019)

3. Щербинина, О. С. Подготовка педагогов-психологов к работе с одаренными детьми в системе профессионального образования [Текст] // Профессиональное образование: современная теория и инновационная практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной педагогическому наследию академика РАО Мухаметзяновой Г. В. (10 октября 2018 года); под научной редакцией Р. Х. Гильмеевой; в 2-х томах, том 2. — Казань: ФГБНУ «ИППСП», 2018. — С. 376–380.

В. В. Юдин*

НОВАЯ ДИДАКТИКА: ВЫЗОВЫ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

1. Термин «новая дидактика» появился недавно наряду с терминами «дидактика (3.0)», «дидактика открытого образования».

* **Юдин Владимир Владимирович** — доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.

Представители педагогической науки сразу стали связывать его с «передовыми» подходами и реалиями образования от использования компьютеров в обучении до проектного обучения. Аспектные дополнения интересны , но не отвечают на вопрос о сути «новой» дидактики. Истоки её необходимо искать вне педагогики, поскольку запрос на новые методы и подходы родился в социуме, от кадровых потребностей современных производств. Бурно развивающиеся практики неформального образования, структур корпоративного обучения окончательно развеивают миф о самодостаточности педагогики.

Явно требуют изменений в подготовке работников и соответственно выпускников школы новые технологические уклады : V–й, связанный с микроэлектронными компонентами (начиная с конца прошлого столетия) и VI–ой, становящийся сейчас, базирующийся на цифровизации всех сфер жизнедеятельности.

Легко отреагировать на вызовы производства аспектно: использовать интернет для обучения и назвать это «новой дидактикой», можно насытить учебный процесс 3D-моделированием, «soft skills», Web-квестами и назвать это дидактикой 3.0, мы можем перейти на «формирующее оценивание, событийный подход, онтопрактики и назвать это «дидактика открытого образования». Но нельзя не заметить , что даже в постановке новых результатов образования: готовности к самоопределению, к самостоятельному разрешению жизненных проблемных ситуаций стоит иной уровень образованности и качественно другой уровень процесса образования, который мы и пытаемся зафиксировать в новых терминах.

2. Всё же термин требует педагогического осмысления и структурирования его в категориях педагогики.

По образному выражению М. В. Кларина традиционная педагогика соотносится с запрашиваемой сейчас как механика в физике с квантовой механикой и её категориального аппарата не хватает, чтобы описать фиксируемые явления, тем более для проектирования решений новых задач. Это не просто, так как возможно только на новых теоретических основаниях. Они вызрели, практически оформлены, но не традиционны и стереотипы мешают их воспринять. Например, законы педагогики («закономерности» по В. И. Загвязинскому) изначально заставляют перейти к целостному представлению результатов образования и самого процесса, что, забегая вперёд, является атрибутом «новой дидактики», но мы по-прежнему раздельно используем методы формирования знаний, технологии формирования умений, формы развития мышления и совсем особняком — методы воспитания.

В то же время основные контуры новой онтологической картины образования заложены в педагогике трудами волгоградской научной школы — целостный подход (В. С. Ильин, В. В. Сериков, С. К. Сергеев), концепцией типов педагогического процесса (М. Н. Скаткин), современным пониманием единицы образовательного процесса (Б. Д. Эльконин, П. Г. Щедровицкий, Ю. В. Сенько), дидактика конструирования новых культурных норм (А. А. Попов).

3. Можно перечислить следующие утвердившиеся подходы «новой дидактики»:

- Понимание под ней не теории обучения, а теории образования, объединяющей в себе три составляющие: обучение, воспитание, развитие, неразрывно связанные по первой закономерности педагогики. Необходимо, однако, заметить, что давние предположения о реальности четвёртой составляющей процесса — оформлении образа человека (собственно образование) находят подтверждение в последних изданиях классиков в форме передачи смыслов «Смысл образования — в образовании смыслов» (Ю. В. Сенько.) и обязательной для полноценного процесса «встрече» («сретенье» по М. М. Бахтину) образовывающегося и значимого взрослого.
- Целостное представление образовательного процесса и его результата в противовес аспектному, фрагментарному. Примерами такого представления являются: понимание под образовательным результатом не суммы знаний, умений, навыков, а опыта или компетенций как единого целого; указанное выше понимание «новой дидактики» с целостным предметом — образованием в отличие от обучения; наконец типология педагогических процессов с активностью познавательной деятельности учащегося в качестве основания и системообразующей стороны процесса — это тоже целостное решение качественной оценки педагогических процессов.
- Неразрывное с ним уровневое видение всего поля системно представленных педагогических практик. В качестве последнего напомним о выявленных семи типах педагогических процессов (В.В.Юдин) в добавление в фиксированным М. Н. Скаткиным репродуктивному и продуктивному типам. Нельзя не отметить уровневого отличия дидактик 1.0, 2.0, 3.0, имеющего чёткую корреляцию с типами педагогических процессов.
- «Новая дидактика» призвана обслужить востребованный ныне субъектно-ориентированный тип педагогического процесса, целью которого является личность субъектного уровня опыта, осознающая себя, свои смыслы и претензии к миру, способная к самообразованию, что и фиксируется ФГОС. Для новой дидактики характерен выход из «пробирки урока» к живому социуму через социальные проекты, желательно коллективные, через работу в реальных социальных процессах, взятых как кейс.
- Технологическое описание модели процесса. Здесь подразумевается строгая трактовка термина «технология», требующая гарантии результата, прописывания шагов деятельности субъектов образовательного взаимодействия, в теории приводящих к нужному результату.
- Преемственность с исторически известными и действующими моделями образования. В новых схемах процессов должен быть виден генезис наших представлений, поле практик рисуется в координатах, позволяющих взаимопозиционировать новейшую и традиционную практики.

4. Таким образом, под «новой дидактикой» понимается совокупность связанных концептуальных положений нового уровня понимания образовательного результата и процесса, соответствующие парадигмы рекомендаций педагогической деятельности, выстроенные на основе субъектно-

ориентированного типа педагогического процесса, что отвечает запросам современного общества.

ЕВРАЗИЙСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИАЛОГ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ФОРУМ
29-30 АПРЕЛЯ 2019 г.

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ФОРУМА

Компьютерная верстка О. Л. Чистяковой, Т. В. Макаровой
Объем 38,4 п.л., 40 уч.-изд. л.

Издательский центр
ГАУ ДПО ЯО ИРО
150014, г. Ярославль,
ул. Богдановича, 16
Тел. (4852) 23-06-42
E-mail: rio@iro.yar.ru