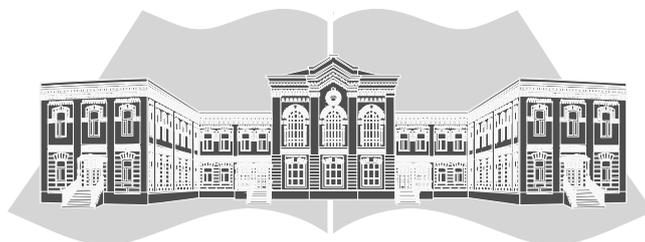


**Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»**



НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ПЕДАГОГИКИ

Коллективная монография

**Орехово-Зуево
Редакционно-издательский отдел ГГТУ
2020**

УДК 37
ББК 74
Н 53

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Государственного гуманитарно-технологического университета*

Рецензенты:

Горбунова Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

Серёжникова Раиса Кузьминична, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии

Н 53 Непрерывное образование в Высшей школе педагогики : Коллективная монография / под общ. ред. Скударёвой Г.Н. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2020. – 308 с.
ISBN 978-5-87471-369-0

В монографии систематизированы и обобщены авторские взгляды учёных-исследователей и специалистов-практиков на проблему непрерывного педагогического образования. Издание отражает инновационные идеи и современные подходы к анализу различных контекстов непрерывного педагогического образования, характеризующихся условиями социального партнёрства, инклюзивной образовательной среды; новой технологической организацией образовательного процесса, развитием одарённости личности. Материалы содержат описание специфики непрерывного педагогического образования на дошкольном, школьном и вузовском уровнях, а также особенностей его развития на довузовском, вузовском и послевузовском этапах.

Научное издание может представлять интерес для исследователей современных проблем образования, педагогической теории и практики, а также может быть полезно всем, кто интересуется данной проблематикой, в том числе студентам, магистрантам, аспирантам, слушателям курсов в системе дополнительного профессионального образования.

УДК 37
ББК 74

© Коллектив авторов, 2020
© ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2020
© Оформление.
Редакционно-издательский
отдел ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2020

ISBN 978-5-87471-369-0

**К ПРОБЛЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ОСМЫСЛЕНИЯ К РЕШЕНИЯМ
(вместо предисловия)**

Понятие «образование» в отечественной традиции восходит к понятиям «образ», «образовывать». «Образ» означает ясно очерченные контуры того или иного предмета, явления; «образовывать», – значит, совершать действия по формированию соответствующего образа человека и мира у субъекта, которому передаются знания. Терминологически образование можно определить как процесс выработки или формирования соответствующего образа мира и действия у субъекта.

В педагогическом контексте понятие «образование» относится, прежде всего, к процессу передачи и усвоения знаний, умений, навыков, формирования познавательных интересов и способностей, к специальной подготовке к профессиональной деятельности.

Нормативную интерпретацию образованию предлагает Закон об образовании в РФ, где «образование» трактуется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно-значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений и навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определённых объёмов и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Вместе с тем, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», акцентирует значимость непрерывности педагогического образования, а именно: «...Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование)».

Непрерывность образования иногда трактуется как непрекращаемость, понимается как ее продолжение после завершения так называемого базового образования. Реалии современной жизни требуют изменения отношения к сложившейся образовательной практике, чтобы повысить ее

социальную эффективность, сделать ее соответствующей логике развития человека и его интересам на различных стадиях жизненного цикла.

Актуальность непрерывного педагогического образования не вызывает ни у кого сомнений, являясь определяющим условием и метапринципом осуществления реформ образования и центром внимания как исследователей, так и практикующих специалистов. Особую социально-образовательную функцию при этом выполняют высшие учебные заведения, реализуя этап профессиональной подготовки современного учителя.

Именно поэтому сегодня непрерывное педагогическое образование переживает процесс бурного развития, в связи с чем необходима разработка иных подходов к проектированию образования, адаптации его к быстро меняющимся условиям, аккумулярованию новейших достижений теории и практики в системе профессионального образования.

Современные социальные вызовы обостряют потребность реальной практики в компетентных специалистах, владеющих не только специальными знаниями, готовых и способных к конкуренции, профессиональной мобильности, но и, в определенном смысле, универсальных, т. е. способных быстро переключаться с одного вида деятельности на другой и совмещать различные трудовые функции. Важнейшим при этом является удовлетворение образовательных потребностей личности в течение всей жизни, создание условий для трудовой и социальной адаптации в современном мире, обеспечение экономики востребованными компетентными специалистами

Исходя из вышеизложенного, представляется, что результаты теоретических исследований и успешных образовательных практик, изложенные в настоящем издании, внесут значительный вклад в разработку проблемы непрерывного педагогического образования, реализуемого Высшей школой педагогики, и обогатят научные и практические представления учёных и практикующих специалистов симбиозом новых идей, оригинальными авторскими взглядами и инновационными подходами.

УДК 379.1

ГЛАВА 1. Непрерывное педагогическое образование: проблемное поле и организационно-содержательные характеристики

Скударёва Г.Н.

*Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Государственный гуманитарно-технологический
университет» (г.о. Орехово-Зуево)*

CHAPTER 1. Continuing teacher education: the problem field and organizational and substantive characteristics

Galina N. Skudareva

*State Educational Institution of Higher Education of Moscow Region
“State University of Humanities and Technology”*

1.1. НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ОБЩЕСТВЕННЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСКУССИЙ

Аннотация. В статье обозначены приоритеты современной российской образовательной политики, определено проблемное поле феномена непрерывного педагогического образования в современной России; обоснована актуальность инновирования современного образования; сформулированы стратегические инициативы регионального педагогического вуза в разработке системы непрерывного педагогического образования в соответствии с современными социальными вызовами и предложены конструкты новой образовательной модели непрерывного педагогического образования на довузовском, вузовском и послевузовском этапах.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, инновации, профориентация, довузовская подготовка, профессиональное образование, послевузовское образование.

1.1. CONTINUING TEACHER EDUCATION AS A SUBJECT OF PUBLIC AND PROFESSIONAL DISCUSSIONS

Abstract. The article outlines the priorities of modern Russian educational policy, identifies the problem field of the phenomenon of continuing teacher education in modern Russia; The relevance of modern education innovation is substantiated; Strategic initiatives of the regional pedagogical university in the development of a system of continuing teacher education in accordance with modern social challenges

are formulated and constructs of a new educational model of continuing teacher education at the pre-university, university and postgraduate stages are proposed.

Key words: continuing teacher education, innovation, career guidance, pre-university training, professional education, postgraduate education.

Стратегические конструкты российской образовательной политики базируются на приоритетах, ориентирующих систему современного образования на объективные показатели и конкурентоспособные результаты. Данный посыл системе образования, соответственно, призывает к развитию самостоятельности образовательных организаций и повышению их ответственности. Вместе с тем, нельзя не отметить уже достигнутые высоты в реализации масштабных государственных программ и весьма значимых федеральных проектах на различных уровнях образования. В частности, проект повышения международной конкурентоспособности российских университетов демонстрирует высокую эффективность: число отечественных университетов в высших рядах международных рейтингов растет. В сфере среднего профессионального образования также отмечаются очевидные продвижения, – достаточно проанализировать результаты и показатели развития системы чемпионатов WorldSkills и созданных на его основе демонстрационных экзаменов.

Однако всё чаще предметом общественных и профессиональных дискуссий становится проблема конкурентоспособности педагогических вузов, призванных осуществлять поиск новых решений и новых возможностей подготовки современного педагога с учетом международного опыта и в соответствии с новыми вызовами Стратегии научно-технологического развития России. В данной связи не обойтись без инновирования образования, которое естественным образом ещё более усилилось и активизировалось с предложенной к реализации программы «Цифровая экономика», хотя значительная часть профессионального сообщества раздражена нововведениями, нужность которых не всегда очевидна, и считает, что системе образования надо отдохнуть от реформ, но при этом совершенно очевидно, что от новых вызовов уже не укрыться в прошлом [4].

Также очевидно, что решить проблемы современного и будущего профессионального педагогического образования в рамках традиционных методологических подходов уже невозможно. Нужна новая образовательная модель университета, ориентированная на опережающую подготовку педагогических кадров для образования, важнейшей социальной сферы. Для ее создания необходимы не только разработка новых вариативных конструкций подготовки педкадров и внедрение новых образовательных

технологий и форм организации учебной, воспитательной и социально – педагогической деятельности, но и в первую очередь, создание модели инновационного образовательного кластера. Чтобы образовательный кластер эффективно функционировал, необходим ряд условий. Среди них – оптимальное соотнесение задач государственной политики с региональными потребностями общества, социальным заказом работодателей, сложившейся конъюнктурой рынка образовательных услуг, психологической и профессиональной готовностью и доверием всех субъектов инновационной деятельности, наличием ресурсного центра и инновационной управляющей системы, координирующей основные направления структурных подразделений – участников образовательного кластера, использование позитивного опыта взаимодействия в решении общих задач, наличие инновационной и технологической инфраструктур.

Концепция профессионального образования в Государственном образовательном учреждении высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ) предполагает именно такую сущностную многоуровневую конструкцию. Ренессанс педагогической профессии и изменившиеся социально – экономические реалии определяют новые вызовы: каким должен быть школьный учитель в эпоху цифрового общества, какие требования предъявлять абитуриенту на «входе» в профессию, как формировать его профессиональную мотивацию ещё в довузовский период? Какими критериями оценивать успех молодого педагога и как выстраивать траекторию его профессионально-личностного развития?

Ответы на поставленные вопросы находят отражение в стратегических инициативах регионального вуза – образовательного кластера, уверенно занимающего магистральные позиции обновления профессионального педагогического образования, решающего актуальную проблему качественного изменения подготовки современного учителя. Целевой установкой при этом является разработка поликомпонентной многофакторной модели непрерывного педагогического образования в условиях инновационной инфраструктуры вуза, новой технологической организации образовательного процесса, цифровизации образовательной среды, кардинального изменения содержательного и организационного компонентов образования, межпоколенческой, поликультурной коммуникации субъектов образования. [5].

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г.о. Орехово-Зуево) – старейший вуз Подмосковья, подгото-

вивший более 40 тысяч педагогов для Московской области. Стратегические ориентиры региональной образовательной политики нацелили на поиск новых направлений, форм и видов инновационного взаимодействия субъектов образования в условиях моделирования нового образовательного пространства регионального университета с использованием инновационных механизмов и современного инструментария подготовки и переподготовки компетентного педагога 21 века.

ГГТУ является экспертно-аналитическим и мониторинговым центром по выявлению образовательных потребностей региона. Отсюда в его задачи входит формирование прогнозных потребностей регионального рынка труда в сфере образования, обусловленных повышением конкурентоспособности, что актуализировано введением конкурсного распределения бюджетных мест по педагогическим специальностям. Университет моделирует структуру профобразования ПОО, соответствующую запросам регионального рынка труда, открывая новые направления и профили подготовки педагогов. Чрезвычайно важным является его участие в информационной системе интерактивного мониторинга трудоустройства выпускников, который осуществляет федеральный Координационно-аналитический центр содействия трудоустройству выпускников учреждений профобразования.

Так как современное образование является важнейшим инструментом ценностного, социально-экономического, политического, культурного развития социума, оно должно, безусловно, носить опережающий характер, опираясь на прогнозные требования экономики и социальной сферы страны как минимум в 10-15-летней перспективе [2]. Однако, информация Национального центра общественно-профессиональной аккредитации, Гильдии экспертов в сфере профессионального образования, который в течение 5 лет реализует проект «Лучшие образовательные программы инновационной России» с целью выявления наиболее успешных отечественных образовательных программ высшего профессионального образования, свидетельствует об обратном. К сожалению, итоги последних лет показывают, что наибольшее доверие вызывают специальности в области здравоохранения, физико-математических наук, авиационной и ракетно-космической техники / лучшими названы, соответственно, 32.4%, 27.6%, 22.1% реализуемых программ. Однако из 3073 программ УГС «Образование и педагогика» лучшими эксперты признали лишь 4.1% [1].

Становится очевидным, что выявленные факторы формулируют новые стратегические инициативы и проектируют перезагрузку отечествен-

ного профессионального педагогического образования. Необходимым условием модернизации системы образования в России является решение первостепенной задачи – повышение качества кадрового потенциала, подготовка и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам социума [3]. Достойное поколение педагогов новой формации может появиться в российской школе при условии, если будет сделана ставка на профессиональный отбор в педвузы тех выпускников школ, которые проявили склонность к педагогической деятельности еще на довузовском этапе.

Система подготовки педагогов в Московской области, субъекте Российской Федерации, входящего в пятёрку лидеров российского образования, последние годы предпринимает очевидную попытку весьма серьёзных революционных изменений. Социально-образовательные вызовы глобального, национального и регионального масштабов требуют скорейшего решения и характеризуются сверхзадачностью: новые школы с новыми учебными местами для школьников нуждаются в молодых педагогах с опережающим мышлением, способных адекватно реагировать на изменение образовательной ситуации, специфику современных педагогических систем, новые условия профессиональной деятельности.

При этом налицо целый ряд проблем, откровенно тормозящих процесс профессиональной подготовки нового учителя в университете. Морально устаревшая технологическая организация обучения, низкая практикоориентированность основных образовательных программ, их оторванность от реалий общего образования, слабая вовлеченность работодателей в образовательный процесс лишают молодых педагогов профессиональной возможности формирования целого ряда новых компетенций, которые позволят им овладеть прагматичным и глубоким знанием предмета и метапредметности, личностными «гибко-мягкими» свойствами и качествами, и, наконец, в конечном итоге, принять на себя ответственность за страну и её будущее.

Сформулированные тезисы – прямой посыл вузам, реализующим программы педагогического профиля, и весомый аргумент в пользу перезагрузки профессионального педагогического образования.

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г.о. Орехово-Зуево в сложившихся реалиях осуществляет поиск новых смыслов педагогики, всё более вооружаясь инновационным инструментарием для выбора собственной траектории непрерывной подготовки современного учителя. Новые вызовы инициировали иной концепту-

альный подход в подготовке педагогов – вместо подготовки **к профессии** к подготовке **в профессии**.

Подготовка педагога в профессии влечёт создание новой системы непрерывного сопровождения и управления циклом профессии «учитель». Представляется, что эта цикличность базируется на трёх составляющих:

1. Мотивация к педагогической профессии на довузовском этапе с тем, чтобы исключить вход в профессию случайным людям;
2. Практикоориентированность вузовской профессиональной подготовки;
3. Социально-психолого-педагогическое сопровождение в школе молодого учителя с целью удержания его в профессии.

Наш университет, формулируя новые идеи для достижения оптимальных результатов в деле подготовки нового учителя, предлагает уровневую, ступенчатую систему непрерывного педагогического образования:

1. Педагогические убеждения – формирование педагогической мотивации школьника на этапе профориентации в школе;
2. Педагогические устремления – реализация непрерывной педагогической практики в вузе;
3. Педагогическая траектория – постдипломное разноаспектное сопровождение молодого учителя.

В теоретической и практической педагогике понятие «непрерывное педагогическое образование» является вполне устоявшимся. Если перевести процесс «подготовки педагога в профессии» в данный формат, то в результате и получится ступенчатое, уровневое, системное и последовательное непрерывное педагогическое образование, которое должно обеспечить количественную, и самое главное, новую качественную характеристику современного учителя. Новые социально-педагогические вызовы по формированию педагогических устремлений будущего учителя и выстраиванию педагогической траектории молодого специалиста в школе диктуют необходимость поиска новых форматов. Выстроенная, выверенная педагогическая траектория, её научно-практическая заданность и направленность инициируют создание практикоориентированной модели профессиональной подготовки будущего учителя в контексте феномена **подготовки педагога в профессии**. Как никогда, сегодня актуальны использование внешних и внутренних ресурсов учительского роста и новая технологическая организация профессиональной подготовки будущего учителя [3].

Литература

1. Болотов В.А., Наводнов В.Г., Мотова Г.Н., Сарычева Т.В. О проекте "Лучшие образовательные программы инновационной России" // Высшее образование сегодня. 2013. №4. С. 5-13.
2. Кондаков А.М. Системное мышление в цифровой экономике. Содержание школьного образования: вчера, сегодня, завтра // Учительская газета. 26.09.2017. №39.
3. Скударёва Г.Н., Осинина Т.Н. Социальный заказ на непрерывное педагогическое образование // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57-1. Ч. 1. С. 200-209.
4. Skudareva G.N., Pavlova O.G. Digital education: from theoretical comprehension to realization of social order, modern health saving. Technologies. 2017. № 4. С. 150.
5. Yusupova N.G., Skudareva G.N. New resource solutions in the development of future teacher digital literacy. Astra Salvensis. 2018. Т. 6. С. 261-270.

1.2. ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В содержании параграфа представлены практико-ориентированные подходы к организации непрерывного педагогического образования в формате практико-ориентированной модели профессиональной подготовки будущего учителя, с применением современных механизмов и инновационного инструментария. Предложено организационно-содержательное наполнение данной модели, базирующееся на принципах целостности, преемственности, интеграции, гуманизации. Определяющим фактором при этом выделено социальное партнёрство субъектов системы непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, практико-ориентированный подход, непрерывная подготовка будущего учителя, педагогический класс, педагогическая практика, молодой учитель.

1.2. ORGANIZATIONAL-SUBSTANTIVE FOUNDATIONS OF CONTINUING TEACHER EDUCATION: A PRACTICE-ORIENTED APPROACH

Abstract. The paragraph contains practical-oriented approaches to the organization of continuing teacher education in the format of a practical-oriented model of professional training for a future teacher, using modern mechanisms and innovative tools. Suggested by organizational - substantive content of this model, based on the principles of integrity, continuity, integration, humanization. The determining factor in this case is the social partnership of the subjects of the system of continuous pedagogical education.

Key words: continuous pedagogical education, practice-oriented approach, continuous preparation of the future teacher, pedagogical class, pedagogical practice, young teacher.

Практико-ориентированные подходы к развитию непрерывного педагогического образования, которое реализует наш университет, основаны на принципах целостности, преемственности, интеграции, гуманизации. Определяющим фактором выступает социальное партнёрство всех заинтересованных субъектов, причастных к данному процессу. Социально-педагогическое требование основано на тщательном отборе современных механизмов и инновационного инструментария в условиях инновационной инфраструктуры современного образовательного кластера, которым выступает образовательное пространство ГГТУ [1].

Практико-ориентированная модель профессиональной подготовки будущего учителя «Непрерывное педагогическое образование: от профессиональной ориентации к постдипломному сопровождению», реализуемая в вузе, основана на создании многоуровневой развивающей системы сопровождения непрерывного педагогического образования, базирующейся на совокупности следующих структурных компонентов: овладение педагогической профессией на этапах профессионального самоопределения, освоение профессиональных практических компетенций в процессе непрерывной педагогической практики, адаптация в профессии в постдипломный период.

В соответствии с вышеизложенным представляется целесообразным описание данной модели начать с этапа профессионального самоопределения обучающихся в довузовский период. Ренессанс, повышение социального престижа профессии педагога выступают мотивом формирования у школьников педагогических профессиональных и личностных компетенций. Механизмами данного процесса являются организация профориентационной работы среди обучающихся, направленной на развитие базовых и ключевых компетенций, необходимых для педагогической деятельности; развитие у школьников устойчивого интереса к педагогической профессии, организаторских и коммуникативных умений, профессионально значимых качеств, т.е. «гибких» компетенций; привлечение всевозможного спектра ресурсов для профессионального самоопределения обучающихся: инфраструктурных, организационно-управленческих, кадровых, содержательных, учебно-методических и др.

Здесь уместно отметить, что заданная направленность профориентационной деятельности ГГТУ осложняется рядом факторов, среди которых:

1. Отсутствие государственного заказа на профориентацию, соответственно, отсутствие государственного статуса.
2. Отсутствие нормативного регулирования.
3. Недостаточная готовность педагогов, родителей и иных социальных партнёров к решению данной проблемы.
4. Недостаточность современных профориентационных средств, удовлетворяющих социальные запросы субъектов профориентации.
5. Происходящие трансформации в структуре подготовки кадров, организации и содержании профобразования.

Вместе с тем, последовательная реализация стратегии развития вуза позволяет в качестве инструментария мотивации выбора педагогической профессии выпускниками школ избрать педагогические классы, как компонент системного сервиса и профориентации потенциальных абитуриентов ГГТУ.

Как уже было отмечено ранее, в современном изменяющемся мире выбор профессии перестаёт быть однократным, статичным актом, совершаемом на определённом этапе профессионального становления, и превращается в непрерывный процесс, реализуемый в условиях непрерывного образования: на допрофессиональном этапе (школа и довузовская подготовка в нашем случае), в профессиональном образовании и на этапе вхождения в профессию. Соответственно, выбор профессии напрямую зависит от профориентационных инициатив и партнёрства тех субъектов, которые и должны их реализовывать в повседневной практике.

ГГТУ уже имеет трёхлетний опыт работы с педагогическими классами в школах Московской области в формате воспитательной деятельности. Как правило, это педклассы, организованные на базе десятого или одиннадцатого классов определённой школы или муниципальные классы в территориях (Клин, Электрогорск, Можайск, Истра, Шаховская и др.) В настоящее время функционируют педагогические классы в 10 муниципальных округах Московской области (Павловский Посад, Электросталь, Электрогорск, Орехово-Зуево, Клин, Дмитров, Шаховская, Волоколамск, Истра, Можайск) на основе внутренней и внешней интеграции с реализацией моделей внеурочной деятельности и педагогических практикумов. При этом уникальным проектом «10-У-пекласс ГГТУ» является педкласс

в г. Электросталь, опыт работы которого представлен в «Учительской газете» № 50 от 12 декабря 2017 в статье «В поисках идеального учителя».

Педкласс мы определяем как одну из форм профориентации школьников, которая одновременно является классикой, имеющей давний исторический опыт и инновацией, определённой Федеральным Законом «Об образовании в РФ» [4]. Уже в 18 веке педагогика изучалась в педагогическом классе Института благородных девиц, а с 1764 г. воспитанницы Смольного института поочерёдно обучали воспитанниц младших классов с целью приобретения навыков воспитания в будущем своих детей. Как видно, на протяжении двух с половиной веков педагогические классы вписаны в историю педагогического образования и несут свою благородную миссию – ориентацию на профессию педагога. Открытие педкласса в современной школе способствует раннему погружению в профессию педагога, формированию профессиональных намерений обучающихся ещё в довузовский период с тем, чтобы в условиях непрерывного педагогического образования в дальнейшем обеспечить систему образования молодыми педагогическими кадрами, которые не только придут в профессию, но и останутся в школе.

Педагогический класс ГГТУ в МОУ СОШ №11 г. Электросталь – экспериментальный социально-педагогический образовательный проект, уникальность которого заключается и в его формате, и в его содержании. Уже сегодня муниципалитет строит планы на будущее по обеспечению молодыми педкадрами своей территории, с которой сложились давние партнёрские отношения в общем деле – деле подготовки педагогических кадров. Традиционно из этого города в наш вуз поступает много абитуриентов, а выпускники возвращаются в школы города молодыми педагогами.

Педкласс постоянного интегрированного состава открыт на базе МОУ СОШ №11, скомплектован из числа выпускников девятых классов шести школ Электростали, которые продемонстрировали свои предпосылки и предпочтения к педагогической профессии в процессе диагностических процедур (опросники, психолого-педагогические методики), проведённых психологами нашего университета и школы. Проект «10-У-пеккласс ГГТУ» презентован муниципальной общественности г. Электросталь. Ректором ГГТУ Юсуповой Н.Г. подписан Договор о взаимодействии с начальником Управления образования Митькиной Е.И. и директором школы Азаровой М.А. Разработан и реализуется План работы пед-

класса, который включает различные аспекты внеурочной деятельности обучающихся:

1. Проект ГГТУ «ВУЗ – школе»: тренинговые занятия с преподавателем – психологом вуза;

2. Педагогический интерактив: мастерские, мастер-классы, педагогические погружения в интерактивном формате (ППС вуза);

3. Интеграция в образовательное пространство ГГТУ (Предметные школы ГГТУ; Дни открытых дверей, олимпиады, конкурсы и др.);

4. Педагогическая пропедевтика в школе: Школа волонтера «Яркие люди», работа в Медиацентре, профессиональные пробы – Трай скиллс «Я – супердублер» с отражением педагогической практики в индивидуальных дневниках; конкурсы эссе «Почему я хочу быть учителем?», тематические родительские собрания;

5. Мероприятия для учителей педагогического класса: конференции различного уровня, учебно-методические семинары, вебинары и др.

Занятия с учащимися педкласса психолого-педагогической направленности проводятся на базе школы. Практический аспект осуществляется в форме тренингов, группового и индивидуального консультирования и др. К нетрадиционным формам занятий привлекаются лучшие студенты ГГТУ. Ежемесячные занятия организованы в профильных классах факультетов с учётом их образовательных потребностей на базе вуза в формате Предметных школ, которые существенно повышают уровень профессиональной ориентации наших будущих абитуриентов.

Привлечение обучающихся педкласса и педагогов на территорию ГГТУ способствует успешной интеграции и ранней адаптации их в вузовском образовательном пространстве. Кроме того, для учащихся педкласса, как для потенциальных абитуриентов, предусмотрены различные мероприятия: прежде всего, олимпиады, Дни науки, участие в конкурсах различных уровней, издание сборников лучших проектных работ школьников и др.

Особого внимания заслуживает проект по проведению Профессиональных проб – Трайскиллс «Я – супердублер». Ежедневно в начальных классах школы учащиеся педкласса под руководством учителей-тьюторов готовят и проводят мероприятия и занятия внеурочной деятельности. Также учащиеся педкласса ведут своё педагогическое электронное портфолио, содержание которого представлено разделами: О себе; Достижения; Блог; Публикации; Методические разработки уроков в рамках профессиональных проб и т.д. Показательно, что лучшие Портфолио дейст-

вуют на платформе Edumsko. Социальная активность будущих учителей развивается в процессе волонтерского движения «Яркие люди». Изучая и осваивая муниципальное образовательное пространство, учащиеся посещают мастер-классы в ведущих образовательных учреждениях Электростали.

Также реализуется нестандартный формат взаимодействия и с учителями, работающими в педклассе. Представляется, что в этой связи возможно традиционные формы трансформировать в инновационный взаимовыгодный формат: учителя педкласса – это подготовленная аудитория для участия в совместных научно-практических семинарах, конференциях, научно-методических публикациях, экспериментальных мероприятиях. Учителя педкласса и администрация школы являются участниками экспериментальной площадки по апробации новой практико-ориентированной модели организации непрерывной педпрактики ГГТУ для студентов, проживающих на территории г.о. Электросталь. Родители учащихся педклассов также охвачены нашим вниманием, в частности, участием в проведении родительских собраний по актуальным проблемам обучения и воспитания учащихся педагогического класса. Какое же значение при этом имеет инновационная инфраструктура ГГТУ?

В реализации современных образовательных технологий ведущая роль принадлежит инновационной инфраструктуре вуза. Трансформация образовательного пространства предполагает формирование ИТ-пространства, создание контентных зон, многофункционального информационного центра и др.

Прорывным проектом 2017 года в ГГТУ стал проект ИТ-парк педагога, стратегическое назначение которого – реализация инновационных образовательных практик с участием студентов и школьников. Основными задачами функционирования ИТ-Парка являются следующие:

- повышение уровня ИТ-грамотности будущих педагогов;
- обеспечение дополнительного образования в области ИТ-технологий;
- проведение вебинаров, семинаров, конференций, мастер-классов, участие в научных проектах, организация международных стажировок студентов в области ИТ-технологий;
- подготовка обучающихся к участию в конкурсах профессионального мастерства, в том числе Worldskills и JuniorSkills по компетенциям ИТ-сферы.

В лабораториях IT-парка школьники и студенты учатся создавать персональные сайты, презентации, анимационные фильмы учебной направленности, учатся работать с интерактивным оборудованием, осваивают дополнительные программы по мобильной робототехнике.

Кроме вышеназванного, основу информационной инфраструктуры университета составляет обширный парк компьютерной и телекоммуникационной техники. Около 70% компьютеров используются непосредственно в учебном процессе, остальные – в сфере управления и для проведения внеучебных мероприятий и научных исследований. Компьютеры во всех учебных компьютерных классах университета объединены в локальные сети, которые, в свою очередь, подключены к сети Интернет.

В условиях цифрового образования на базе ГГТУ создана информационная площадка, позволяющая в дистанционном формате работать с потенциальными абитуриентами, организуя: аудио и видеоконференции, вебинары, дискуссии в режиме различных видов телеконференций: веб-форумы, e-mail – конференции и чат-дискуссии, семинары, дискуссии в режиме онлайн.

Далее, иницилируя создание вертикально-ориентированного образовательного комплекса непрерывного педагогического образования, поэтапно включая в инновационную структуру вуза субъектов обучения разных уровней по принципу преемственности образовательных программ, представим опыт другого формата – реализации практикоориентированной модели профессиональной подготовки будущего учителя в контексте феномена подготовки педагога в профессии.

Формирование готовности обучающихся к профессионально-педагогической деятельности на основе реализации компетентностно-ориентированной модели непрерывной педагогической практики обусловлено формированием единого образовательного пространства в системе интегративных практик, задающих новый формат взаимодействия субъектов образования; оптимизацией подходов к организации и содержанию непрерывной педпрактики студентов; проектированием компетентностной модели будущего учителя в целях его готовности к реализации нового образования. Разработка компетентностно-ориентированной модели непрерывной педагогической практики в условиях сетевого взаимодействия в системе «школа-вуз» нацелена на формирование готовности будущего бакалавра к решению профессиональных задач в сфере педагогической деятельности. Организационно-содержательное наполнение компетентностно-ориентированной модели непрерывной педагогической

практики в условиях сетевого взаимодействия в системе интегративных практик задаёт новый формат взаимодействия субъектов: учитель – вуз, учитель – обучающийся, школьник – студент.

Данный посыл инициирует создание сети учебных «школ-тренажеров», базы «педагогов – тренеров».

Сегодня уже очевидно, что профессиональная подготовка учителя новой формации невозможна без принципиально нового подхода к организации и содержанию педагогических практик. Данный тезис инициирует разработку инновационной компетентностно-ориентированной модели непрерывной педагогической практики, имеющей модульную структуру:

- 1 модуль – учебная (ознакомительная) практика;
- 2 модуль – производственная (педагогическая) практика в детском оздоровительном лагере;
- 3 модуль – производственная (педагогическая) практика в образовательной организации;
- 4 модуль – производственная (преддипломная) практика в образовательной организации.

В данной модели основное внимание уделяется вопросам организации и содержания учебной (1-2 курсы) и производственной практик (3-5 курсы), что обеспечивает понимание непрерывной и системной педагогической деятельности, ее особенностей в современных условиях, различных ее контекстов, а также содействует развитию мотивации к будущей педагогической деятельности. В соответствии со стратегическими целями модернизации образования важным является инновирование форм, методов, технологий и содержания учебной и производственной практик, как педагогического инструментария повышения качества образования.

Модель учитывает следующие факторы:

- социальный заказ образованию как совокупность образовательных (сопутствующих) запросов и требований;
- требования ФГОС – общественного договора между личностью, обществом и государством как субъектами социального заказа образованию;
- цифровое пространство школы как объективную реальность и подлинный ресурс повышения конкурентоспособности личности в современных изменяющихся условиях;
- социально-культурное пространство класса как структурный компонент социокультурного пространства школы, определяющееся уровнем взаимодействия субъектов образовательных отношений;

- организация детского оздоровительного отдыха обучающихся как компонент внешкольной практической педагогической деятельности;
- предметная профильная педагогическая деятельность как условие формирования профессиональных компетенций в процессе производственной (педагогической) практики в образовательной организации;
- научно-исследовательская деятельность как условие формирования готовности к решению исследовательских задач и руководству учебно-исследовательской деятельностью обучающихся в области образования;

Характерно, что апробация новой модели непрерывной педагогической практики основана на: принципах непрерывности, рассредоточенности, обновлении методологических подходов к организации и содержанию, активизации сетевого взаимодействия в системе «школа-вуз» и, конечно же, модульного структурирования.

Компетентностная модель выпускника педагогического вуза представлена как результат овладения общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями в процессе всех видов непрерывной педагогической практики. При этом важно, что разработка и апробация разноаспектного формата педагогической практики студентов на базе образовательных организаций осуществляется с учётом подготовки студентов к педагогической деятельности в полиэтнической и поликультурной среде.

- Соответственно, в процессе педпрактики студенты – будущие педагоги должны овладеть навыками межотраслевой (междисциплинарной) коммуникации, мультикультурности и открытости, навыками работы индивидуальной и в команде, навыками деятельности в условиях сложности и неопределенности, эффективной коммуникации, осознанной и ответственной деятельности, то есть гибкими компетенциями, необходимыми при решении сложных задач современного образования [6].

Следующим уровнем в выстроенной системе непрерывного педагогического образования наряду с уже сформированными педагогическими убеждениями в процессе развития педагогической мотивации школьника на этапе профориентации в школе и педагогическими устремлениями – в процессе реализации непрерывной педагогической практики в вузе является выстраивание педагогической траектории – постдипломное разноаспектное сопровождение молодого учителя.

Перспективной целевой установкой реализации данного процесса является создание психолого-педагогических условий для успешной адап-

тации и развития профессиональной компетентности молодых специалистов образовательных организаций Московской области – выпускников ГГТУ. Организация и осуществление постдипломного сопровождения молодых педагогов-выпускников ГГТУ предполагает гибкость и индивидуализацию процесса с использованием инновационных образовательных технологий. Университет осуществляет переход от эпизодического к полномасштабному научно-методическому и ресурсному сопровождению молодых специалистов-выпускников ГГТУ в условиях модернизации системы образования Московской области.

ГГТУ как инновационный базовый центр сопровождения и повышения профессионального уровня молодых педагогов аккумулирует лучшие образовательные практики региона и имеет возможности транслировать их всем звеньям системы образования Подмосковья, что позволило создать единую информационную среду профессионального развития и коммуникации педагогов Московской области. Цифровым инструментарием при этом является Центр дистанционного (открытого) педагогического образования Московской области, деятельность которого нацелена на опережающее развитие непрерывного профессионального образования, как приоритета государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы, сопровождаемого культурно-познавательными и открытыми образовательными сервисами в различных сферах. Имея развитую инновационную инфраструктуру, ГГТУ осуществляет повышение квалификации молодых педагогов «в режиме удалённого доступа с применением дистанционных технологий» как решения ключевой проблемы современной образовательной политики.

В целом, вузом созданы оптимальные организационно-психолого-педагогические условия для диссеминации инновационного педагогического опыта молодым педагогам Московской области.

- Кроме того, ориентируясь на социальный заказ, ГГТУ обеспечивает программно-методическое сопровождение и научно-методическую поддержку молодым педагогам, работающим в системе регионального образования и решившим скорректировать собственную профессиональную подготовку в соответствии с потребностями регионального рынка труда, реализуя программы сокращенной подготовки педкадров, обеспечивая гибкость и вариативность образования, преемственность и доступность при сохранении высокого качества образования. Характерно, что университет расширяет перечень дополнительных профессиональных образова-

тельных программ в соответствии с запросами рынка труда региона без привлечения крупных финансовых и материальных ресурсов [1].

Практическим компонентом обеспечения постдипломного сопровождения молодых педагогов можно считать проект «Профессионально-педагогический навигатор», предполагающий разработку и реализацию Программы сопровождения выпускников ГГТУ (проведение мероприятий, направленных на создание региональной системы поддержки развития профессиональной карьеры молодых педагогов со стажем 0-3 лет).

В качестве ожидаемых результатов реализации Программы сопровождения молодых педагогов следует отметить: «удержание в профессии»; создание эффективной модели методического сопровождения и развития профессиональной компетентности; успешную адаптацию в профессии, профессиональных сообществах; формирование осознанной потребности в непрерывном профессиональном образовании; развитие профессиональной компетентности и педагогического мастерства.

Активная реализация Программы сопровождения молодых педагогов – выпускников ГГТУ «Профессионально-педагогический навигатор» включает следующие этапы и формы работы с начинающим педагогом:

I. Диагностический этап – мониторинги: трудоустройства выпускников, закрепления в профессии, профессиональных затруднений, образовательных потребностей молодых педагогов («Образование через всю жизнь»).

II. Практико-ориентированный этап. Направления:

1. Научно-исследовательское сопровождение молодых специалистов: публикации, участие в научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах (в удалённом доступе), проектная деятельность, сопровождение научного общества обучающихся, подготовка к участию в олимпиадном движении, сопровождение и руководство экспериментальной деятельности ОО, создание банка инновационных идей, привлечение молодых специалистов к руководству выпускными квалификационными работами студентов при наличии запроса на исследование проблем от лица работодателей, научная экспертиза целевых программ.

2. Методическое сопровождение молодых специалистов: модерирование, День молодого учителя, мастер-классы, самопрезентация собственного опыта молодого учителя в рамках педагогического движения «Молодые для молодых», индивидуализация и дифференциация сопровождения, Школа молодого педагога, копилка педагогического мастерства, супервизия, дискуссионные клубы.

3. Юридическое сопровождение: «Юридическая клиника» : юридическое консультирование (в удалённом доступе); правовая защита.

4. Психологическое сопровождение с использованием возможностей цифровой среды: психолого-педагогический коучинг, скайп-консультации, вебинары, консультации в режиме электронных конференций, а также в режиме «реального времени» в режиме ICQ, чат-конференции.

5. Учебно-организационное сопровождение молодых специалистов: консалтинговые услуги, стажерские площадки, творческие конкурсы и лаборатории, «Карта-прогноз» карьерных перспектив, тайм-менеджмент.

Ожидаемым результатом реализации многофакторной модели сопровождения молодых педагогов является содействие формированию базовых профессиональных и «гибких» компетентностей начинающих учителей, росту профессионального самосознания, позитивной самооценки, выражению активной жизненной позиции, готовности к осуществлению обучения на протяжении всей жизни [3].

Далее представляется необходимым в контексте исследования проблемы непрерывного педагогического образования в условиях инновационной инфраструктуры образовательного кластера упомянуть об обеспечении доступности профессионального образования на базе ГГТУ обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам. ГГТУ имеет программное обеспечение, позволяющее организовать работу с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Это: программа для чтения с экрана компьютера, предназначенная для людей с ослабленным зрением. JAWS for Windows версии 16.0 Pro. Обеспечивает возможность речевого доступа к самому разнообразному контенту, позволяет выводить информацию на обновляемый брайлевский дисплей; экранный увеличитель MAGic 13.0 Pro с речевой поддержкой – программа экранного увеличения, которая помогает незрячим и слабовидящим людям осваивать компьютер, пользоваться различными офисными приложениями, осуществлять навигацию в сети Интернет; NVDA – бесплатная программа экранного доступа для операционных систем семейства Windows, позволяющая незрячим и слабовидящим пользователям работать на компьютере.

В мобильное приложение ЭБС «Лань» интегрирован сервис для незрячих студентов – синтезатор речи, который позволяет эффективно работать с системой.

Используя этот сервис, незрячие студенты могут:

- осуществлять навигацию как по каталогу, так и в тексте книги;
- слушать озвученные книги на мобильном устройстве;
- регулировать скорость воспроизведения речи;
- осуществлять переход по предложениям, абзацам или главам книги [5].

Вместе с тем, развертывание электронной системы, обеспечивающей доступность программ высшего образования на дому для лиц с ограниченными возможностями здоровья, формирование электронного банка учебных курсов и обеспечение предоставления лицам с ограниченными возможностями здоровья программ профессионального образования по приоритетным направлениям подготовки; реализация программ обучения студентов педагогических направлений подготовки с применением технологий инклюзивного образования предоставляет массу новых возможностей применения инновационных методик обучения. Их многообразие позволяет реально на практике удовлетворить всесторонние образовательные запросы и обеспечить свободный и равный доступ всех к новому образованию, очень важному и наукоемкому процессу, обусловленному новыми технологическими решениями и предполагающему массу образовательных инноваций.

Таким образом, в условиях отсутствия государственного статуса профориентации университетом разработана региональная система профориентации, в рамках которой реализуется отбор лучших выпускников школ в учительскую профессию. Инструментарием формирования мотивации выбора профессии педагога стали педклассы ГГТУ, организованные в десяти территориях Московской области и успешно приобретающие опыт инновационной профориентации будущих абитуриентов.

Новая организация обучения в вузе ориентирована на развитие профессиональной мотивации и направленности личности будущего педагога на основе реализации компетентностно-ориентированной модели непрерывной педагогической практики. В данной связи важным направлением профессионализации является инновирование форм, методов, технологий и средств организации непрерывной педпрактики, а также развитие и внедрение в деятельность школ дидактических и методических инноваций как педагогического инструментария повышения качества образования.

Вместе с тем особая роль отводится организации эффективной системы постдипломного сопровождения молодых учителей на первых этапах их профессионализации, связанной с личностными изменениями, нормативной регуляцией деятельности. Необходимым условием, на наш

взгляд, является создание разноуровневой системы условий и факторов, стимулирующих профессиональное и личностное развитие молодых учителей. Целью постдипломного сопровождения молодых педагогов должно стать содействие формированию надпредметных и «гибких» профессиональных компетентностей начинающих учителей, росту профессионального самосознания, позитивной самооценки, выражению активной жизненной позиции.

Всё вышеизложенное возможно в условиях социального партнёрства, инновационной инфраструктуры вуза, новой технологической организации образовательного процесса, цифровизации образовательной среды.

Литература

1. Скударёва Г.Н., Осинина Т.Н. Социальный заказ на непрерывное педагогическое образование // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57-1.Ч. 1. С. 200-209.
2. Юсупова Н.Г. Перспективы развития непрерывного образования педагогов Московской области // Начальная школа. 2014. № 1. С. 3-7.
3. Юсупова Н.Г. Практикоориентированная модель подготовки педагогов // Сборник материалов XI учебно-методической конференции «Педагогическое образование и цифровая революция: теоретические и практические аспекты». Орехово-Зуево. ГГТУ. 2018. С. 3-5.
4. Федеральный закон «Об образовании в РФ». М.: Проспект. 2013. 122 с.
5. Skudareva G.N., Pavlova O.G. Digital education: from theoretical comprehension to realization of social order, modern health saving. Technologies. 2017. № 4. С. 150.
6. Yusupova N.G., Skudareva G.N. New resource solutions in the development of future teacher digital literacy. Astra Salvensis. 2018. Т. 6. С. 261-270.

ГЛАВА 2. Социальное партнёрство как условие непрерывного педагогического образования: теоретические и практические аспекты

Скударёва Г.Н.

*Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Государственный гуманитарно-технологический
университет» (г.о. Орехово-Зуево)*

CHAPTER 2. Social partnership as a condition for continuing teacher education: theoretical and practical aspects

Galina N. Skudareva

*State Educational Institution of Higher Education of Moscow Region
“State University of Humanities and Technology”.*

2.1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА В НЕПРЕРЫВНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье актуализирована проблема социального партнёрства в современном российском образовании; рассмотрена его сущность, выделены специфические особенности, проанализировано понятие, выявлены методологические основы (принципы; факторы; проблемно-целевой, содержательный и субъектный компоненты); фрагментарно представлен исторический и зарубежный опыт; продемонстрированы успешные практики социального партнёрства современной школы с различными сообществами.

Ключевые слова: социальное партнёрство, субъекты, непрерывное педагогическое образование, современная школа.

2.1. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND PRACTICAL EXPERIENCE OF SOCIAL PARTNERSHIP IN CONTINUING PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article actualizes the problem of social partnership in modern Russian education; its essence is considered, specific features are highlighted, the concept is analyzed, methodological foundations (principles; factors; problematic - target, substantial and subjective components) are identified; fragmentary historical and foreign experience; successful practices of social partnership of the modern school with various communities are demonstrated.

Key words: social partnership, subjects, continuous pedagogical education, modern school.

Формирование системы социального партнёрства в сфере современного образования является сегодня одной из приоритетных идей российской образовательной политики. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» «социальное партнёрство» рассматривается как «...совместная коллективная деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками образовательного взаимодействия эффектам...». В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» подчёркивается, что «...В современных условиях без социально-педагогического партнёрства субъекты образовательного процесса не способны обеспечить полноценное духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся. Для решения этой общенациональной задачи необходимо выстраивать педагогически целесообразные партнёрские отношения с другими субъектами социализации: семьёй, общественными организациями и традиционными российскими религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры, спорта и СМИ» (п. 5). В связи с этим, в ФГОСах высшего образования чётко сформулирован государственный и социальный заказ на «...подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности...», готовых «...включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнёрами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса».

Ориентация современного российского общества на стабилизацию, устойчивое прогрессивное развитие актуализирует необходимость разработки долгосрочных проектов, направленных на объединение усилий не только государственных, но и общественных социальных структур по обеспечению интеллектуальной, нравственной, культурной преемственности поколений. Воспитание при соответствующем инструментальном обеспечении выступает как общественно-государственная технология трансляции культуры от поколения к поколению, подготовки детей к активной созидательной деятельности. Именно поэтому на протяжении ряда лет в российском обществе все более активно инициируется вопрос о выявлении приоритетов социального партнерства как фактора создания общенациональной системы условий для эффективной, целенаправленной деятельности всех социальных институтов по воспитанию подрастающих поколений [1].

Внимание к социальному партнерству в настоящее время закономерно, оно является одним из условий развития открытых образователь-

ных систем и действенным механизмом вовлечения широкого круга заинтересованных лиц в обсуждение и решение проблем развития образования. Задачи, определяемые доктриной развития образования и модернизацией образования, направлены на обеспечение открытости системы образования разнообразным воздействиям со стороны общества, государства, вовлечение их в решение вопросов образовательной тактики и стратегии.

Открытость образования предполагает прозрачность целей, формирование в общественном сознании понимания зависимости качества жизни от состояния образования – его уровня, доступности, всеохватности, объединения различных социальных групп и вовлечения их в процесс развития образования в качестве партнеров. Социальными партнерами становятся индивидуальные и коллективные субъекты, разделяющие ценностные установки современного образования, заинтересованные в выработке единой образовательной политики, способные действенно поддержать образование в решении реальных проблем становления и развития его системы.

Законодательную основу для разработки модели социального партнерства в сфере образования регулирует, прежде всего, «Закон об образовании в РФ» [7].

Партнерские отношения могут рассматриваться в качестве межсубъектных взаимодействий, эффективность которых определяется общими ценностно-целевыми устремлениями всех его участников, их взаимообогащением.

Термин «социальное партнерство в образовании» – как и сама деятельность, получили полноправное признание в современной России в 90-х гг. 20 столетия. Сегодня образование является одной из наиболее значимых ценностей в обществе. Однако, современное общество неоднородно, а, значит, не всегда партнерские отношения между образованием и различными секторами общества развиваются прямолинейно. Идея социального партнерства в образовании заключается в том, что для решения проблем в этой социально значимой сфере требуются усилия всего общества, а не только одного из его составляющих – государства. Эффективность социального партнерства в образовании может обуславливаться следующими факторами: наличием общественной потребности включаться в реализацию ценностей образования; готовностью к эффективному сотрудничеству со школой; учётом потребностей школы и её инициативностью; проявлением инициативы негосударственного сектора.

Основные направления совместной деятельности социальных партнеров в условиях общественно-активной школы определяются совокупностью организационно-содержательных мероприятий: маркетинг образовательных услуг; выстраивание стратегии сотрудничества; выполнение совместных проектных разработок; организация единой информационно-образовательной среды, обеспечивающей открытость, непрерывность, доступность образования; разработка содержания интегрированных программ, обеспечивающих непрерывность и преемственность профильной и далее профессиональной подготовки учащихся; реализация комплексного подхода к воспитанию как неотъемлемой составляющей образовательного процесса (организация конкурсов, олимпиад, смотров и совместное участие в них всех заинтересованных сторон сотрудничества) [20].

Определяя сущность и механизмы социального партнерства в образовании, представляется возможным опираться на термин, который впервые был введен в экономику труда и является новым для педагогической теории и практики. Несмотря на различные методологические подходы к исследованию термина «социальное партнерство», его аксиологической основой является признание ценности человека, личности, гражданина. Партнерское сознание и поведение подразумевают понимание реальной ситуации, готовность к компромиссу. Эти качества позволяют добиваться согласованных партнёрских решений по различным политическим, экономическим и социальным вопросам.

Теоретический анализ позволил установить, что термин «социальное партнерство» обладает междисциплинарной спецификой, соответственно, весьма распространён в различных сферах, где он трактуется достаточно разноаспектно, как, например:

- механизм взаимоотношений между государственными органами, представителями трудящихся и работодателями (экономика труда);
- способ взаимодействия между различными социальными группами (социальная психология);
- специфический тип, механизм регулирования общественных отношений (право, социология);
- форма сотрудничества, участники которой отдают себе отчет в ограниченности объединяющих их целей, интересов, задач, в наличии или возможности возникновения между ними серьезных расхождений, конфликта интересов и, как следствие, прекращения отношений партнерства (психология) [3].

Социальное партнерство в широком значении возможно понимать как совместно распределенную деятельность социальных элементов, представителей различных социальных групп, результатом которой являются позитивные эффекты, принимаемые всеми участниками этой деятельности [19].

Нам импонирует определение, сформулированное коллективом авторов (Е.В. Болуж, И.В. Валюшицкая, Е.Ю. Фомина, Е.М. Шайхутдинов): социальное партнерство – совместная, коллективно распределенная деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности эффектам [2, с. 88].

Социальное партнерство включает в себя теснейшее сотрудничество не только с ближайшим сообществом, но и с властями, бизнесом, различными государственными структурами, общественными организациями и т.д. Социальными партнерами становятся индивидуальные и коллективные субъекты, разделяющие ценностные установки современного образования, заинтересованные в выработке единой образовательной политики, способные действительно поддержать образование в решении реальных проблем становления и развития системы общественно-ориентированного образования [17, с. 65].

В.А. Михеев характеризует социальное партнерство в образовательной сфере «совокупностью взаимоотношений учебных заведений, объединений работодателей, профсоюзов и властных структур на основе договоров, соглашений, контрактов в целях дальнейшего развития системы образования, повышения кадрового потенциала страны, формирования социально активной образованной личности, экономического и духовного прогресса общества» [14, с. 234].

Идея социального партнерства в образовании заключается в том, что для решения социально-образовательных проблем в этой социально значимой сфере требуются совместные усилия и общества, и государства. Г.М. Шигабетдинова полагает, что социальное партнерство способствует самоактуализации субъектов, участвующих в процессах взаимодействия и добывающихся позитивных изменений и в образовательной сфере. В то же время социальное партнерство в образовании, по мнению ряда исследователей, приобретает новые характеристики, отражающие современные социально-экономические и политические особенности [23, с. 59].

Проблемно-целевой компонент социального партнерства в системе образования определяет Ю.Р. Талалаева, считая, что социальное партнерство возникает для реализации целей:

- обеспечения единого подхода к реализации государственной политики и стратегии развития школы;
- организации мониторинга деятельности школы по комплексу вопросов (пожарная безопасность, Роспотребнадзор, выполнение государственного стандарта и др.);
- обеспечения скоординированной деятельности по реализации городских и школьных комплексных программ;
- взаимодействия в разработке и реализации педагогических инноваций;
- повышения квалификации педагогов школы;
- формирования эффективных решений, направленных на повышение экономической самостоятельности образовательного учреждения, привлечения инвестиций, спонсорских средств;
- организации медицинского, психологического, информационно-аналитического, инженерно-технического и программно-методического обеспечения образовательного процесса.

Исследовав теоретические подходы к исследованию понятия различными авторами, можем сказать, что к субъектам социального партнерства относятся:

- образовательные учреждения различного типа;
- органы управления образованием;
- общественные, коммерческие, государственные необразовательные организации;
- обучающиеся;
- родители.

Если выразиться более обобщенно, то субъектов социального партнерства можно дифференцировать на профессионально-педагогическое сообщество, обучающееся сообщество и заинтересованное гражданское сообщество.

Как отмечает И.М. Реморенко, социальное партнерство инициирует активность профессионально-педагогических объединений, способствует открытости и рациональности финансовых потоков в образовании. Социальное партнерство – это средство, которое направлено на трансляцию

общественности позитивных, конструктивных и перспективных представлений об образовании [16, с. 88].

Результаты теоретического анализа позволяют заключить, что в ряде случаев термин «социальное партнерство» используется в качестве синонима «сотрудничество», «взаимосвязь», «взаимоотношение», «взаимодействие». Исследователями отмечается, что принципиальным отличием понятий «взаимоотношение», «взаимодействие» является взаимность, наличие ответного отношения во «взаимоотношении», отчасти стихийно складывающиеся между субъектами, преднамеренно культивируемые в процессе делового и личного взаимодействия. Основу взаимоотношений составляют определенные побуждения (интерес, понимание необходимости взаимодействия, сотрудничества, общения и т. д.).

Вместе с тем, учёными-исследователями отмечается, что понятия «сотрудничество», «взаимосвязь» не синонимичны. Основу обозначенных понятий составляет взаимодействие (интеракция), которое складывается из отдельных, направленных друг на друга социальных действий (М. Вебер, П. Строкин, Дж. Хоманс, Т. Парсонс, Н. Смелзнер, Д. Мид и др.). Социальное взаимодействие предполагает взаимные действия как минимум двух субъектов и может быть инициировано самим индивидом, группой, а может быть также ответной реакцией на действие других. В процессе взаимодействия осуществляется обмен информацией, знаниями, опытом, материальными и духовными ценностями (М. Вебер, П. Строкин, Т. Парсонс, Н. Смелзнер и др.). Индивид или группа определяет свою позицию относительно других, свое место (статус) в социальной структуре, свои социальные роли [8]. Соответственно, роль предписывает определенные образцы поведения и делает взаимодействие предсказуемым. Возможно, данное основание является определяющим при определении синонимичности рассматриваемых понятий. Понятия «взаимосвязь», «сотрудничество» возникают при условии явного преимущества объединений усилий коллектива над индивидом, при решении конкретной задачи. Сотрудничество как форма взаимодействия является первой стадией социального партнерства. Совместно решая отдельные проблемы, у субъектов взаимодействия накапливается определенный опыт совместной деятельности и происходит процесс преобразования участников в соучастники (Э. Фромм), партнеры. Партнерство возникает, когда необходимо действовать совместно для достижения результатов, но не обязательно разделять целиком свои задачи и конечную цель. Следует отметить, что каж-

дый из соучастников вносит свой вклад, который не обязательно имеет равный взнос [6].

Отличительной чертой партнерства является дополнение друг друга в рамках партнерства в зависимости от своих возможностей и преимуществ. Отсюда, партнерство значительно шире сотрудничества и взаимосвязи. На основе анализа литературы можно выделить содержательное наполнение партнерства и его составляющие:

- переговорный процесс между сторонами-партнерами;
- технология выявления и согласования позиций (интерес, цели, потенциал, роли, обязанности, ответственность);
- взаимная работа по анализу, оценке, выбору направлений деятельности партнеров;
- создание нормативных документов (данный компонент может отсутствовать, поскольку социальное партнерство может быть основано на доверительных отношениях) [15].

Таким образом, сотрудничество выступает предпосылкой создания и разработки социального партнерства. Качественное преобразование сотрудничества является социальным партнерством. Вышеизложенное дает возможность утверждать, что, во-первых, «социальное партнерство» – это интегративный многофункциональный феномен, проявляющийся в различных сферах жизнедеятельности общества, рассматриваемый, с одной стороны, как явление, а с другой – как процесс; во-вторых, социальное партнерство строится на определенных правилах (прежде всего, это партнерство, а не благотворительность или милосердие).

Результаты анализа различных теоретических источников позволяет выделить специфические особенности социального партнерства:

- отношения между субъектами, сторонами имеют наряду с общими, тождественными интересами и принципиально различные, не исключены и противоположные социальные, экономические и политические интересы;
- отношения ориентируются не на конфронтацию сторон, а на поиск, достижение социального консенсуса, обеспечение оптимального баланса в реализации различных специфических интересов субъектов, сторон социального партнерства;
- в отношениях объективно заинтересованы все важнейшие социальные группы и государство в целом, так как при нем достигается социальная стабильность общества, его прогрессивное социально-экономическое развитие.

Относительно системы образования социальное партнерство становится:

- механизмом взаимодействия образовательных учреждений с различными структурами, субъектами в целях саморазвития, самоорганизации;
- формой взаимодействия образовательных учреждений с внешней средой;
- «прозрачным» транслятором социального заказа образовательной системе [5].

Обобщая вышеизложенное, отметим, что суть рассматриваемого понятия сводится к представлению его как особого вида деятельности, как системы взаимодействия, взаимоотношений между различными субъектами.

Социальное партнерство в образовании имеет свою историю. Идеи педагогической среды нашли свое отражение в работах С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко [22, 11, 12, 13], американского педагога-учёного Д. Дьюи [6]. В работах учёных разных периодов определялись различные точки зрения на взаимодействие образовательного учреждения со средой, но при этом ими отмечалась необходимость устойчивых связей школы с семьей, микрорайоном, общественностью, неформальными объединениями с целью обеспечения не искусственного мира, а реального проживания ребенком своей жизни.

Предпосылкой социального партнерства в системе образования является одна из педагогических детерминант педагогики среды первой трети XX века, сторонники которой считали необходимым целенаправленно изменять среду в соответствии с целями воспитания, а также использовать ее воспитательный потенциал, организуя различные походы, экспедиции, экскурсии, наблюдения, привлекая детей и подростков к педагогическим компаниям, к общественно полезному труду, к проведению различного рода исследований с помощью метода проектов, бригадно-лабораторного метода и т.д. и др.).

На основе историко-педагогического анализа педагогики среды первой трети XX века возможно сформулировать концепцию, суть которой выражена в ряде положений: организация воспитательного процесса внутри школы с учетом влияний на коллектив окружающей среды; всемерное использование воспитательных возможностей среды; выполнение школой на основе использования этих возможностей роли главного организатора

детской жизни как в рамках учебно-воспитательного процесса, так и за его пределами.

Итак, промежуточно заключаем, что социальное партнерство – это иной опыт, другие формы отношений, опыт межсистемного регулирования, управления при изменении типа взаимодействия образования с внешней средой, что позволило вычленить следующие характерологические особенности данного феномена:

- объединение усилий лиц или образовательных организаций для достижения общих целей;

- упорядочение координационного взаимодействия систем образования или социальных институтов в пределах их взаимной заинтересованности, в целях сохранения здоровья и целостности общенациональных, общегосударственных «социальных тканей»;

- механизм межсистемного регулирования, управления при резком изменении роли государства, изменении типа взаимоотношений образования с внешней средой;

- инструмент, с помощью которого представители различных субъектов собственности, групп населения, имеющие специфические интересы, достигают консенсус, организуют совместную деятельность, координируют ее в направлении достижения общественного согласия в образовательной политике. Особое значение имеют идеи социального партнерства на основе социально-педагогической солидарности, проектирования педагогически целесообразных отношений и комфортных сред в социуме, реализации конвенционального подхода к развитию воспитания.

Таким образом, в отечественной педагогике социально-педагогическое партнерство базируется на диалогическом отношении социальных субъектов и обеспечивает единство, гармонизацию социальных структур и выработку образовательной стратегии единых действий. Это позволяет обеспечить интеграцию интересов различных социальных групп в едином образовательном и информационном поле.

Представляет научный интерес результаты зарубежных исследований социального партнёрства, в частности, позиция Шерри Арнштайн [25], которая, определяя социальное партнерство, предложила рассматривать данный феномен с учетом уровня включенности каждой стороны в совместную деятельность. На первом уровне происходит манипулирование, когда одна из сторон не осознанно выполняет действия, необходимые другой стороне. Второй уровень – украшение, «свадебный генерал», когда одна из сторон используется лишь как элемент поднятия статуса деятель-

ности, без ее осознанного включения. Символическое участие – третий уровень, на котором другой стороне предлагается высказать свое мнение о совместной деятельности, но при этом мнение или не принимается, или ограничивается заранее заданными рамками. Данные уровни не рассматриваются как партнерство.

Уровень подчиненного включения предполагает добровольное включение одной стороны в качестве пассивного исполнителя, принимающего заданные рамки деятельности. Разрешающее включение предусматривает разработку одной стороной проекта деятельности с учетом пожеланий другой стороны и последующей реализации этого проекта. Согласованное включение строится с учетом совместного обсуждения инициативы одной стороны, с дальнейшей совместной ее разработкой. Иницирующее включение отличается высокой активностью одной стороны, при этом другая сторона выступает в качестве консультанта или координатора деятельности. Высшим уровнем участия является – самостоятельное обоюдное включение, где инициатива совместной деятельности может выдвигаться любой стороной, осуществляется двусторонняя поддержка идеи, ее разработка и реализация совместными усилиями с обоюдной ответственностью за успешность достигаемого результата. Выбор уровня включенности в совместную деятельность определяется ситуацией и результатами, которых стремятся достичь стороны. Именно в таком случае обеспечивается потребность развивающегося общества в современных образованных, нравственных, предприимчивых гражданах, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, эффективно использовать позитивные способы сотрудничества.

При исследовании и дальнейшем проектировании процесса социального партнерства необходимо учитывать следующие принципы [9].

1. Принцип социальной справедливости и согласования интересов. В условиях социального расслоения необходимо обеспечить равновесие интересов всех групп во избежание социальных конфликтов.

2. Принцип законодательного закрепления отношений, который позволяет сделать партнерство прочным, исключает взаимные претензии.

3. Принцип ответственности партнеров друг перед другом.

4. Принцип добровольности и равновыгодности.

В дополнение к перечисленным, из научных теоретических исследований можно вычлениить и такие принципы, как:

– полномочность представителей сторон;

- равенство сторон на переговорах и недопустимость ущемления законных интересов прав всех субъектов;
- приоритетность примирительных методов и процедур в переговорах;
- добровольность принятия обязательств;
- обязательность исполнения договоренностей;
- регулярность проведения консультаций в ходе сотрудничества и ответственность за принятые обязательства.

Принципы реализации социального партнерства родительской общественной организации и образовательного учреждения определяет А.И. Штыркина [24], к которым относит следующие:

- равноправие и заинтересованность сторон,
- доверительные отношения при принятии решений, договоров и соглашений;
- совместная деятельность;
- сотрудничество;
- добровольность и взаимная ответственность;
- уважение и учет интересов участников;
- добросовестное выполнение принятых на себя обязательств и т.д.

Совокупность названных принципов обеспечивает позитивное развитие социального партнерства в системе образования, которое является эффективным механизмом демократизации данной системы и обновления его сущности, содержания, методов и форм деятельности. Основной сферой, в которой формируется как человеческий, так и социальный капитал, является система образования, поэтому именно здесь и должны быть сфокусированы усилия общества и государства [4].

Соблюдение данных принципов позволяет интегрировать в едином образовательном и информационном пространстве интересы различных социальных групп, оказывающих влияние на развитие образовательных процессов и способных предложить эффективную стратегию развития образования.

Переход к государственно-общественному управлению в системе образования предполагает изменение характера взаимоотношений между школой и субъектами образовательного пространства. Одной из управленческих задач в данном контексте является формирование определенного типа взаимоотношений между школой и родителями, которым законодательно предписана функция полноправных участников образовательного процесса. На разных этапах развития школы складывались различные

типы взаимоотношений между образовательными учреждениями и семьями.

О.Е. Лебедев выделил основные факторы [10], под воздействием которых складывается партнёрство школы и родительского сообщества:

1. Степень совпадения целей педагогов и родителей.
2. Степень зависимости школы и семьи друг от друга.
3. Уровень подготовленности родителей к самостоятельному решению проблем.
4. Уровень информированности родителей по вопросам образования.
5. Соотношение прав и обязанностей педагогов и родителей.
6. Содержание договорных отношений между школой и родителями.
7. Полномочия родительских организаций и собрания родителей.
8. Степень однородности контингента родителей, его структура.

Представляется, что вышесформулированные теоретические тезисы и умозаключения уместно и целесообразно проиллюстрировать успешным опытом одной из общественно-активных школ, которая на протяжении многих лет осуществляет свою деятельность в условиях социального партнёрства.

МОУ СОШ №12 с углубленным изучением отдельных предметов города Орехово-Зуево (МОУ СОШ с УИОП) свою деятельность базирует на следующих механизмах социального партнёрства:

- школьное самоуправление.
- социальный заказ образованию;
- информационная открытость образовательной системы;
- общественная экспертиза в образовании.

Напомним, что по сути социальное партнерство – это система общественных отношений, которая обеспечивает согласование и защиту интересов всех его участников, заинтересованных в сотрудничестве и конструктивном взаимодействии.

Необходимо подчеркнуть, что в результате анализа научной литературы выявлено, что задачи социального партнёрства предполагают:

- привлечение ресурсов общества для развития образовательной сферы;
- проектирование ресурсов образования на развитие совместной деятельности любого образовательного учреждения, его общественной самоорганизации и самоуправления;
- координация совместной деятельности и социальных партнёров с

пониманием степени ответственности каждого из них.

К субъектам социального партнерства МОУ СОШ № 12 с УИОП в системе образования относятся:

- органы управления образованием;
- образовательные учреждения различных типов и видов;
- общественные, коммерческие, государственные организации;
- представители общественных сообществ.

Как выявлено в результате документального анализа, МОУ СОШ № 12 с УИОП развивает социальное партнерство и сотрудничает с учреждениями среднего и высшего профессионального образования.

Так как несомненный интерес представляет социальное партнерство ГГТУ и школы, то имеется необходимость рассмотреть именно контекст непрерывного образования, представленный на рис. 1.



Рисунок 1. Социальное партнёрство МОУСОШ №12 с УИОП с учреждениями среднего и высшего профессионального образования

Рассматривая социальное партнерство МОУ СОШ №12 с УИОП с учреждениями среднего и высшего профессионального образования, вспоминаем, что принцип непрерывного педагогического образования является метапринципом и обучения, и воспитания. Кроме того, значимость непрерывности образования акцентирует Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», а именно: «...Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование)» [21].

Содержание, направления и специфика непрерывного образования достаточно многоаспектна и разнопланова, тем более, в тех условиях, когда в структуру вуза включены учреждения СПО. Например, организация профилизации образования (предпрофильная и профильная подготовка уч-ся в соответствии с выбором профилей образования) осуществляется логично и закономерно, если формирование на конкурсной основе профильных классов будет производиться по направлениям подготовки и специальностям территориальных ССУЗов и вузов. К кадровому обеспечению преподавания профильных дисциплин уже школами будут привлечены представители учреждений профессионального образования, их профессорско-преподавательский состав. Оптимально, если вуз и ССУЗы начнут функционировать как ресурсные центры профилизации и активно будут включаться в участие в партнёрском сетевом профильном взаимодействии со школой.

Одним из содержательных компонентов социального партнёрства с ССУЗами и вузами является профориентационная деятельность (профориентация учащихся на получение профессионального образования по направлениям подготовки ССУЗов и вузов в различных формах). Автор указывает, что профориентация абитуриентов является важнейшим направлением работы вузов, особенно в условиях жесткой конкуренции образовательных структур. Проведенные социально-экономические, психолого-педагогические и медико-биологические исследования проблем профессиональной ориентации в значительной степени продвинули вперед разработку многих вопросов подготовки учащейся молодежи к сознательному выбору профессии, заложили основу для широких научных обобщений, для развития системы профессиональной ориентации в средней школе. Характерными составляющими научных исследований по проблемам подготовки учащихся к выбору профессии, выполненных в последнее время, являются: постановка и разрешение проблемы в общетеоретическом плане; учет в практической работе социально-экономического окружения школы; разработка политехнических основ профессиональной ориентации; разносторонний подход к проблеме, а именно, с позиций социологии, психологии, педагогики и медицины; попытка развить диагностическую и воспитательную концепции в осуществлении этой работы [20].

Вместе с тем, пока еще нельзя утверждать, что эффективная система профессиональной ориентации, отвечающая современным требованиям экономики нашей страны, уже создана. Социальное партнёрство общеобразовательных школ и высших учебных заведений обеспечивает высокую

эффективность учебно-воспитательного процесса в целом и профессиональной ориентации, в частности. Тесное содружество в их работе позволяет обмениваться передовым опытом, совершенствовать содержание, формы и методы работы, стимулирует дальнейшее совершенствование обучения и воспитания молодежи.

Профориентационная деятельность в отличие от профилизации образования осуществляется в свободной интерпретации субъектов социально-партнёрского взаимодействия в данном процессе. Наиболее традиционными формами в МОУ СОШ № 12 с УИОП являются: школьные и городские родительские собрания; открытая презентация ССУЗов и вузов школе; участие в Днях открытых дверей, Ярмарках учебных мест; Ярмарках вакансий; встречи ректорского и директорского корпусов образовательных учреждений и др. Свидетельством успешности проведённой работы должно стать создание единой мониторинговой базы данных по выявлению профессиональных намерений выпускников школы – потенциальных абитуриентов, что поможет решить одну из ключевых проблем «входа в профессию», обозначенных как «отсутствие возможности отбора абитуриентов, мотивированных к педагогической деятельности на специальности и направления подготовки педагогов» [20].

Значимым структурным элементом социального партнёрства МОУ СОШ №12 с УИОП может рассматриваться комиссия муниципальных органов управления образования (МОУО) по организации целевой контрактной подготовки специалистов (субъекты социально-партнёрских отношений: МОУО, потенциальные абитуриенты, их законные представители, потенциальные работодатели, вузы, ССУЗы), к отдельным функциям которой могут быть отнесены: разработка Порядка отбора кандидатов на поступление в вузы и ССУЗы; формирование контингента кандидатов на поступление; оформление и заключение целевых контрактов с учреждениями профобразования и др. Основным условием договора о целевой контрактной подготовке специалистов является обязательство студента (абитуриента) отработать после окончания учреждения высшего профессионального образования в муниципальном образовательном учреждении муниципальной системы образования определённый срок (как правило, 3-5 лет) с выполнением нормы рабочего времени (педагогической нагрузки), установленной за ставку заработной платы (должностного оклада), для учителей начальной школы – без ограничения педагогической нагрузки.

Представленные выше структурные элементы и содержательные компоненты социального партнёрства предваряют собой реализацию со-

вместной деятельности учреждений профессионального образования и МОУ СОШ №12 с УИОП, которые, в свою очередь, являются объектами управления муниципальными органами управления образованием. Вместе с тем, необходимо ещё раз подчеркнуть, что координационное участие муниципальных органов управления образованием, как субъектов управления, в совместной деятельности очевидно и также представляет Управление образования администрации г.о. Орехово-Зуево как субъекта социального партнёрства с МОУ СОШ № 12 с УИОП, территориальных ССУЗов и вузов. В этой связи оптимальными содержательными направлениями деятельности могут быть признаны следующие:

1. Совместная научно-исследовательская деятельность вузов, ССУЗов, школ: открытие муниципальных дискуссионных и экспериментальных площадок по актуальным проблемам образования; создание совместного фонда инновационных идей, разработок, технологий; экспертиза и рецензирование научно-исследовательских работ, учащихся школы при проведении школьных и муниципальных Дней наук; проведение муниципальных научных конференций, семинаров, круглых столов.

2. Экспертно-консультационная поддержка профессорско-преподавательским составом разработок комплексных целевых программ, программ развития муниципальных систем образования, программ развития муниципальных образовательных учреждений, учебно-методических материалов, пособий, программ интерактивных учебных курсов.

3. Экспертиза и обобщение передового педагогического опыта с целью интеграции передовой педагогической практики и научной теории.

4. Признание ССУЗов и вузов ресурсными центрами подготовки школьников к профессиональным конкурсам, региональному и всероссийскому этапу предметных олимпиад, организаторами проведения занятий с высокомотивированными учащимися муниципальных общеобразовательных учреждений по подготовке к участию в профессиональных, интеллектуальных конкурсных мероприятиях и творческих проектах различного уровня.

5. Организация тьюторской деятельности будущих выпускников (студентов старших курсов) с целью перспектив трудоустройства.

6. Участие в совместных партнёрских программах, стажировках ППС и педагогов школ под патронажем МОУО посредством разработки и реализации совместных с педагогами и учащимися старших классов школы совместных партнёрских программ, социально значимых проектов, молодежных инициатив, в том числе, экологических проектов и акций с

участием волонтеров с целью молодежного сотрудничества и раскрытия лидерского потенциала студентов и школьников.

7. Организация и проведение производственной педагогической практики студентов ССУЗов и вузов посредством создания благоприятных условий для успешного проведения педагогической практики студентов; заключения договоров о проведении педпрактики с МОУО, МОУ, МДОУ; проведения совещаний, семинаров с руководителями практики из числа их представителей.

Как видно, предложенные направления социально-партнёрской деятельности, как уже было подчёркнуто, объединяют усилия муниципальных органов управления образованием, МОУ СОШ № 12 и территориальных учреждений СПО и ВПО и обеспечивают выполнение договорных условий по «разработке моделей гибкой многоуровневой и многоканальной подготовки специалистов, включающих новые формы практики, механизмы сетевого взаимодействия школы и организаций среднего, высшего и дополнительного профессионального образования.

Проведя достаточно детальный анализ на основе договоров о социальном партнёрстве МОУ СОШ №12 с УИОП содержания социально - партнерского взаимодействия ССУЗов, вузов, далее обзорно представим схемы социально-партнёрского взаимодействия с иными участниками данного процесса. МОУ СОШ №12 с УИОП поддерживает связь и с социальными партнёрами, взаимодействие которых может быть представлено на рис. 2.

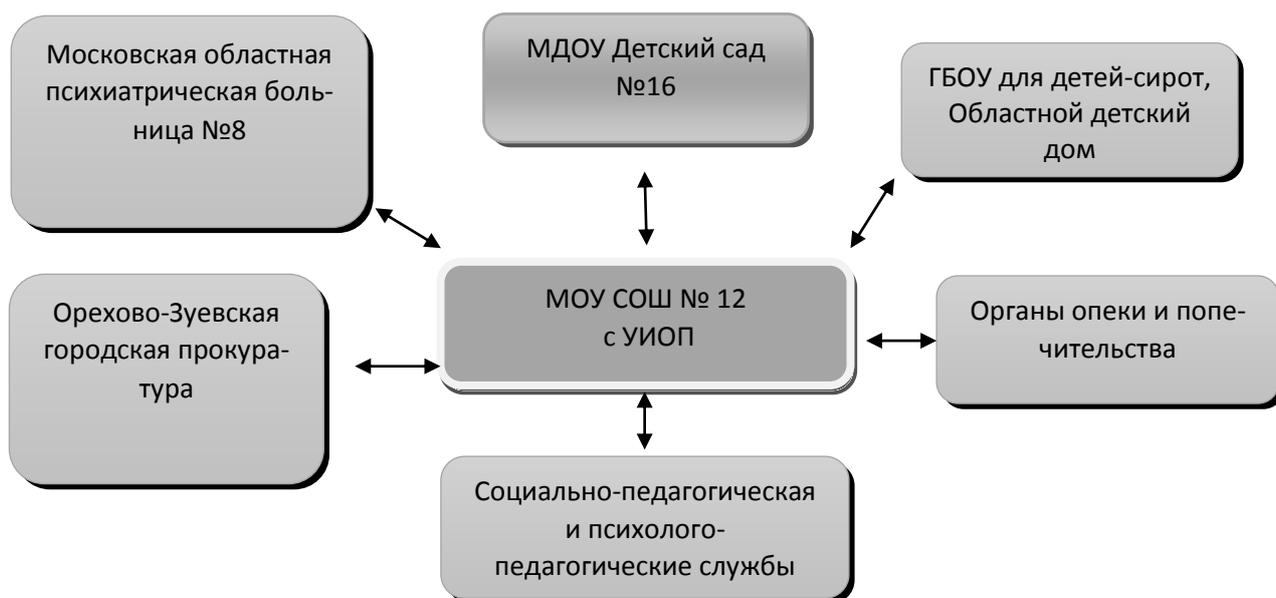


Рисунок 2. Субъекты социального партнерства МОУ СОШ 12 с УИОП

Как видно, на рисунке представлено социальное окружение школы, которое обеспечивает многокомпонентное обеспечение социально-педа-

гогического, здоровьесберегающего, правового сопровождения субъектов образования.

Вместе с тем, в круг социальных партнеров входят муниципальные учреждения культуры и спорта, представленные на рисунке 3.

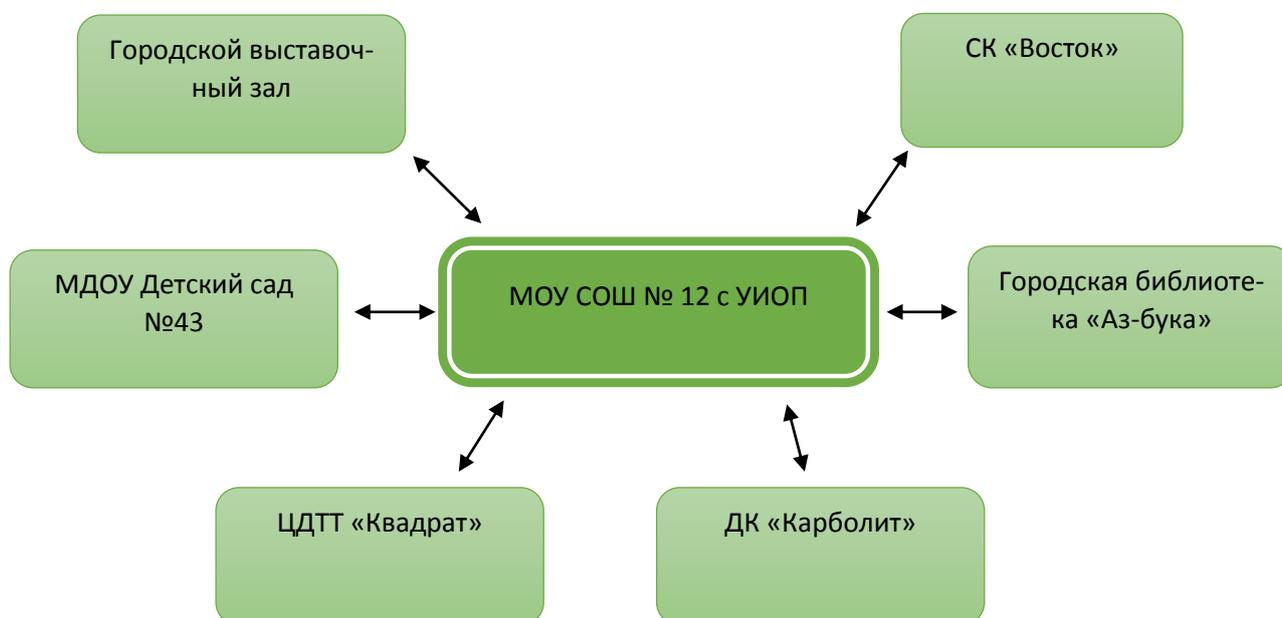


Рисунок 3. Социальное партнерство школы с муниципальными учреждениями культуры и спорта

Школа расположена в микрорайоне с развитой сложившейся инфраструктурой. Как видно из схемы, в районе находятся ОАО «Карболит», Дом культуры, библиотека, ЦДТТ «Квадрат», два детских сада. Школа взаимодействует с библиотекой ОАО «Карболит», традиционно организуя совместно литературные вечера, поэтические гостиные, встречи с авторами книг; сотрудники оказывают помощь в проведении предметных декад. В школе создан клуб друзей библиотеки, которые способствуют формированию медиатеки и информационной базы данных библиотечного фонда. МОУ СОШ №12 с УИОП активно взаимодействует с Центром детского технического творчества «Квадрат» по программе военно-патриотического воспитания. Расширение поля социального партнёрства осуществляется с помощью сети Интернет.

Итак, напрашивается вывод, что социальное партнёрство может влиять на качество образования в целом, потому что предоставляет множество возможностей всем участникам образовательного процесса и субъектам образования. Обучающиеся получают возможность учиться и воспитываться вне школы, осваивать новые социальные роли, расширять опыт взаимодействия с другими обучающимися и взрослыми, получать новую

информацию «из первых уст» от специалистов, что, несомненно, заинтересовывает школьников в процессе обучения. Учителя, в свою очередь, могут осуществлять обмен опытом, развивать свои профессиональные качества. Родители получают возможность напрямую участвовать в процессе обучения, возможность делиться своим опытом в различных областях знаний.

Таким образом, результаты анализа и обобщения различных научных источников позволили сформулировать определение «социального партнерства» в системе образования, которое будет пониматься нами как совместная деятельность образовательного учреждения и других социальных институтов, направленная на разработку, принятие и реализацию системных педагогических и социальных решений по изменению внешней и внутренней среды, обеспечивающая повышение роли образовательного учреждения в развитии, обучении и воспитании подрастающего поколения; самоопределение и самореализацию педагогов и обучающихся в социальной среде; обновление сущности, содержания, форм и методов образовательной деятельности с учетом социального заказа; привлечению внешних ресурсов и средств обеспечения качественной реализации программ образования; оперативный обмен информационными потоками; позиционирование и создание имиджа учреждения, формирования и повышения педагогической культуры субъектов данного процесса.

Социальное партнёрство субъектов образовательной системы должно базироваться на необходимом теоретическом и научно-методическом фундаменте и учитывать успешный опыт и инновационные социально-образовательные практики для разработки и реализации стратегии по решению актуальных проблем собственной траектории своего развития в обозначенном контексте.

Литература

1. Бестужев-Лада И.В. Социальное прогнозирование. Курс лекций. М.: Педагогическое общество России, 2002. С. 392.
2. Болуж Е.В., Валюшицкая И.В., Фомина Е.Ю., Шайхутдинов Е.М. Общественно-активная школа: опыт построения социального партнерства. КРМОО Центр «Сотрудничество»; г. Красноярск, 2005. 108 с.
3. Глоссарий по политической психологии. М., РУДН, 2003.
4. Гринько С.Г. Разработка системы профильного обучения как модели социального партнерства (на примере экономического лицея) : автореф. дис. канд. пед. наук. Ростов-на/Д., 2007. 24 с.

5. Дзялошинский И.Е. Без информационной открытости доверия к бизнесу не будет. Издательская группа «Профи-Пресс» «БОСС», 2002. 55 с.
6. Дьюи Дж. Демократия и образование. Пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой и др. М.: Педагогика, 2000. 384 с.
7. Долженко, О.В. Социокультурные проблемы становления и развития высшего образования. Дисс. на соискание степени доктора социологических наук. М., 1995. 297 с.
8. Захарченко М.В. Социальный заказ на образование и образовательные ресурсы общества. 122 с.
9. Инновации в системе высшего образования: материалы II Всерос. науч.-метод. конф. / НОУ ВПО «Челяб. ин-т экономики и права им. М.В. Ладошина»; [отв. ред.: Е. П. Александров; редкол.: И.А. Фатеева, Г.И. Ладошина, С.Б. Синецкий, Л.А. Иванова]. Челябинск, 2011. 230 с.
10. Лебедев О.Е. Модернизация управления образованием: перспективы и проблемы: Методическое пособие для самоанализа управленческих проблем. СПб.: СПб АППО, 2006. 96 с.
11. Макаренко А.С. О воспитании. М.: Политиздат, 1988. 256 с.
12. Макаренко А.С. О воспитании в семье. М.: Политиздат, 1983. 94 с.
13. Макаренко А.С. Пед. Соч. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 66.
14. Михеев В.А. Основы социального партнерства: теория и политика: Учеб. для вузов. М.: Экзамен, 2001. 448 с.
15. Назаренко М. Общественно-активная школа воспитывает лидеров. Газета «Советский эксперт» "Национальный пресс-клуб "Украинская перспектива" 01.03.2010 г. URL: <http://tesv.ru/read/3959/>. (Дата обращения: 24. 04. 2016).
16. Реморенко И.М. Государственно-общественное управление образованием как один из путей к новому качеству образования // Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности: материалы 8-й научно-практ. конф. Красноярск, 2002 г. 115 с.
17. Скударёва Г.Н. Общество и образование в современное России: социокультурные ориентиры: монография/ под ред. Скударёвой Г.Н. и Романовой Г.А. Орехово-Зуево, : МГОГИ, 2015. 400 с.
18. Скударёва Г.Н. Общество и образование в современной России: социокультурный контекст. В книге: Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. Орехово-Зуево, 2015. с. 1.
19. Скударёва Г.Н. Современные представления об общественном участии в российском образовании. Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. т. 22. № 4. С. 9-14.
20. Скударёва Г.Н., Высоцкая А.А. Социальное партнёрство как механизм общественного участия в образовании (теоретический аспект). – Современное общественно-ориентированное образование: диалог концепций / под ред.

Романовой Г.А. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ. – 218 с.

21. Федеральный закон «Об образовании в РФ». М.: Проспект, 2013. 122 с.
22. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4 т. под ред. И.А. Каирова. М.: Просвещение, 1964. Т. 3. 492 с.
23. Шигабетдинова Г.М. Социальное партнерство в системе образования как научно-методическая проблема. – Современные технологии учебного процесса в вузе. 2011. 193 с.
24. Штыркина А.И. Социальное партнерство: виды и уровни. АСОУ, 2008. 12 с.
25. Arnstein Sherry R. A Ladder of Citizen Participation. JAIP, Vol. 35, No. 4, July 1969, pp. 216-224.

2.2. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В параграфе актуализирована проблема социального партнёрства субъектов инклюзивного образования в условиях цифровой образовательной среды; представлено нормативное сопровождение текущей образовательной ситуации, обоснована социально-образовательная значимость социального партнёрства для образования детей с ОВЗ; поименованы риски и психологические угрозы для детей с ОВЗ со стороны одноклассников с нормами в развитии, проанализированы и предложены условия построения психологически безопасной инклюзивной образовательной среды для детей с ОВЗ.

Ключевые слова: социальное партнёрство, инклюзивное образование, цифровая образовательная среда.

2.2. SOCIAL PARTNERSHIP IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. In the paragraph, the problem of social partnership of the subjects of inclusive education in the context of the digital educational environment is updated; normative support of the current educational situation is presented, the social and educational significance of social partnership for the education of children with disabilities is substantiated; Risks and psychological threats for children with disabilities are identified by classmates with developmental standards, the conditions for constructing a psychologically safe inclusive educational environment for children with disabilities are analyzed and proposed.

Key words: social partnership, inclusive education, digital educational environment.

Образовательная ситуация в России актуализирована Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных

целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [4], в соответствии с которым с 01 января 2019 года реализуется национальный проект «Образование», включающий в себя десять федеральных проектов: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Социальная активность», «Экспорт образования» и «Социальные лифты для каждого» [10]. Нацпроект «Образование» нацелен обеспечить глобальную конкурентноспособность российского образования, вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Одна из задач нацпроекта: «Создание к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней».

До введения в действие «Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [9], обучающиеся с отклонениями в развитии обучались, в основном, в 8 типах специализированных коррекционных школах-интернатах: для глухих детей; для слабослышащих и позднооглохших детей; для незрячих детей; для слабовидящих детей; для детей с тяжелыми нарушениями речи; для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата; для детей с трудностями в обучении – задержкой психического развития; для детей с умственной отсталостью. Все эти категории детей уже были интегрированы в процесс образования, однако процесс инклюзии подразумевает изменение среды их обучения, перевод их в среду сверстников в общеобразовательном учреждении, где обучающиеся смогут получить социальный опыт при общении друг с другом.

Вышеуказанный стандарт выделяет следующие группы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами. В соответствии Федеральном законом «Об образовании в Российской Федерации» [5] «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий».

В законе города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» [8] ограничение возможностей здоровья определено как «любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры или функции либо отклонение от них, влекущие полное или частичное ограничение способности или возможности осуществлять бытовую, социальную, профессиональную или иную деятельность способом и в объеме, которые считаются нормальными для человека при прочих равных возрастных, социальных и иных факторах. В зависимости от степени возможности компенсации или восстановления ограничение возможностей здоровья может быть временным или постоянным».

Концепция психологической безопасности образовательной среды – это система взглядов на обеспечение безопасности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия [1]. В данной связи возникает закономерный вопрос о субъектах педагогического взаимодействия.

В сфере образования главной целью объединения и координации действий представителей различных профессиональных и социальных групп, институтов гражданского общества, является организация конструктивного социального диалога между образовательным сообществом, работодателями, родителями и органами власти для создания условий, которые будут способствовать усилению общественного влияния на обеспечение высокого качества общественного образования и реализацию конституционных прав граждан Российской Федерации в области образования» [4].

Таким образом, возникают новые социальные взаимоотношения и социальное сотрудничество, конкретные ситуации взаимодействия, которые сегодня можно трактовать как социальное партнёрство новых социальных субъектов, его участников. Участниками-субъектами социального партнёрства становятся обучающиеся и профессиональное сообщество, а также заинтересованное гражданское сообщество, т.е. все те, кто осуществляет социальные взаимосвязи в процессе социальных взаимодействий в различных форматах с целью решения общей социальной цели – проблемы, формирования цифровой образовательной среды инклюзивного образования. Характерно, что в центре субъектного компонента социального партнёрства оказываются дети с ОВЗ, которым сегодня государство и общество уделяет исключительно пристальное внимание. В этой связи остановимся на условиях создания психологической безопасности для детей с

ограниченными возможностями здоровья, так как после включения ребенка с ОВЗ в совместное обучение со сверстниками, имеющими типичное развитие, сразу возникает ряд рисков и психологических угроз:

1. Психологического насилия, которое в образовательной среде может проявляться в форме вербальной агрессии по отношению к ребенку: оскорблений, высмеиваний и т.п.

2. Непризнания ребёнком референтной значимости образовательной среды образовательного учреждения. Вследствие этого ребенок отрицает ценности и нормы школы, стремится «покинуть» школу. Зачастую данная проблема «решается» переводом ребенка на индивидуальную форму обучения, но таким образом мы дискредитируем саму идею инклюзивного образования, основанную на уважении прав и достоинств всех без исключения детей.

3. Отсутствием удовлетворенности в личностно-доверительном общении и основными характеристиками процесса взаимодействия всех участников образовательной среды и, как следствие, эмоциональный дискомфорт всех субъектов образовательного пространства.

4. Незрелостью системы психологической помощи в образовательном учреждении. Отсутствие своевременной помощи и поддержки как на этапе адаптации, так и на последующих этапах совместного обучения может привести к нарушению психического и психологического здоровья всех субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Преодоление вышеуказанных рисков возможно только при условии построения психологически безопасной инклюзивной образовательной среды. Рассмотрим основные ориентиры в построении безопасной инклюзивной образовательной среды в соответствии с ее компонентами: пространственно-семантическим (архитектурно-эстетическая организация, символическое пространство образовательной организации), содержательно-методическим (содержание и способы организации обучения), коммуникационно-организационным (особенности субъектов образовательной среды, сфера коммуникации, организационные условия) [7].

При наполнении пространственно-семантического компонента необходимо обеспечить архитектурную и информационную доступность, наличие специального материально-технического обеспечения для каждой категории лиц, включаемых в совместное обучение. Так как с возможности автономно перемещаться по образовательному учреждению начинается самоуважение личности ребенка с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, с глубокими нарушениями зрения и т.д.

Наполнение содержательно-методического компонента должно сочетаться с личностно-ориентированным подходом через разработку адаптированных образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов, использования специальных технологий обучения, активное использование цифровых технологий.

Коммуникационно-организационный компонент включает профессиональную готовность педагогов (теоретическую, практическую, личностную) к работе в инклюзивном классе, благоприятный психологический климат в коллективе, взаимодействие учащихся, учителей, родителей. Развитию коммуникативной культуры личности способствуют интерактивные, групповые технологии, в том числе, технология тьюторского сопровождения.

Обеспечение вышеуказанных компонентов психологически безопасной образовательной среды является ведущим условием и содержанием психолого-педагогического сопровождения психологической безопасности образовательной среды.

Включение лиц с ограниченными возможностями здоровья в социокультурную деятельность требует обеспечения психологически безопасной образовательной среды для всех субъектов социального партнёрства, участников образовательных отношений: учащихся, имеющих разный физический и психофизический статус, их родителей, педагогов, администрации образовательной организации. Кроме того, субъектами социального партнёрства в инклюзивном образовательном процессе являются дети, которые стали учиться и контактировать с детьми с ОВЗ, так как они также нуждаются в специализированном психологическом и педагогическом сопровождении. Необходимо понимать, что реакция на включаемого ребенка с ОВЗ может быть разной: нейтральной, положительной, негативной. В этой неоднородной межличностной ситуации важно обеспечить положительную оценку данной ситуации здоровыми детьми: вовремя провести ряд социально-образовательных мероприятий, которые настроят детей на положительный контакт с ребенком с ОВЗ и минимизирует негативное отношение к нему.

Педагогов следует рассматривать как особых субъектов социального партнёрства в инклюзивном образовательном процессе, так как они непосредственно включены в процесс образования, и именно от их заинтересованности и компетентности зависит его успешность. Психологическое и педагогическое сопровождение всех субъектов социального партнёрства в инклюзивном образовательном процессе обеспечит максимально эффек-

тивное социальное взаимодействие участников, направленное на самореализацию ребенка с ОВЗ не только в школе, но и в дальнейшей его жизнедеятельности. Вовлечение детей с ОВЗ в образовательный процесс снизит продолжительность их обучения, приведёт к соблюдению принципа непрерывности образования, поможет преодолеть стереотипы в восприятии таких детей, разрушит «мифы» в отношении тех или иных заболеваний, что, несомненно, снизит дискриминацию данной категории детей в обществе.

Не менее важным вопросом является сопровождение психологической безопасности самого педагога как субъекта социального партнёрства в инклюзивной образовательной среде. Исследование данного вопроса выявило, что необходимыми мерами являются адресная методическая и психолого-педагогическая поддержка педагога, которая может быть оказана в следующих видах:

- разработка и внедрение программ профессиональной переподготовки педагогов;
- разработка и внедрение психологических тренинговых программ, позволяющих сформировать способность преодолевать барьеры у педагогов инклюзивного образования;
- оказание индивидуальной консультативной помощи педагогом, реализующим адаптивные образовательные программы;
- тематические и проблемные семинары по актуальным проблемам, возникающим на уровне образовательной организации, района, края;
- разработка и внедрение программ стажировки. Стажировка представлена модулями, выполняется индивидуально каждым слушателем, имеет практико-ориентированный характер. Итогом стажировки является создание продукта (модели, депозитария диагностических, коррекционно-развивающих методик и т.п.).

Рассматривая вопрос психологической безопасности образовательной среды нельзя обходить стороной родителей как субъектов социального партнёрства инклюзивного образовательного пространства. Формирование адекватной родительской позиции – одна из задач сопровождения психологической безопасности субъектов инклюзивного образовательного процесса [3].

Основными содержательными векторами сопровождения родителей являются: четко понимание запроса родителей на тот или иной вид помощи (а в некоторых случаях – помочь его сформулировать); координация деятельности специалистов психолого-педагогического сопровождения в рамках их компетенции, связанная с взаимодействием с родителями.

Следует отметить, что на всех этапах инклюзивного образования сопровождение психологической безопасности субъектов социального партнёрства в образовательной инклюзивной среде обеспечивает комфортное эмоциональное самочувствие всех его субъектов, в первую очередь обучающихся (как с типичным, так и с нетипичным развитием), положительную динамику в развитии и повышение уровня учебных достижений, что, в свою очередь, мотивирует субъектов к активному социальному партнёрству.

Литература

1. Гакаме Ю.Д. Организация психологически безопасной образовательной среды в условиях инклюзивного образования // Концепт. 2015. Т. 37. С. 251-255.
2. Скударёва Г.Н., Павлова О.Г. Цифровое образование: от теоретического осмысления к реализации социального заказа // Современные здоровьесберегающие технологии. 2017. № 4. С. 150-157.
3. Скударёва Г.Н., Харитонов А.Ю. Новое понимание участия родителей в жизни школы. Студенческая наука Подмосквю: мат-лы международной научной конференции молодых учёных. В сборнике: Студенческая наука Подмосквю. Материалы международной научной конференции молодых ученых. 2014. С. 252-255.
4. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011. С. 133-138.
5. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 18.05.2019).
6. Федеральный закон «Об образовании в РФ». М.: Проспект. 2013. 122 с.
7. Цифровая среда на календаре [Электронный ресурс] // Российская газета: [сайт]. [2016]. URL: <https://rg.ru/2016/08/24/medvedev-nazval-prioritety-v-sfere-obrazovaniia.html> (дата обращения: 16.05.2019).
8. Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве: Закон г. Москвы от 28.04.2010 N 16 (ред. от 25.06.2014) // Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 // Доступ из справочно-правовой системы «Консультант Плюс».
10. Паспорт национального проекта «Образование». [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения 22.05.2019).

2.3. ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНАЯ ШКОЛА КАК СУБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА: ЗАРУБЕЖНАЯ И РОССИЙСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Аннотация. Исследование феномена общественно-активной школы в российском образовании основано на непродолжительном опыте её функционирования в России и длительной истории её существования за рубежом. Практический опыт и теоретические положения позволили представить общественно-активную школу как демократически направленную и открытую, осуществляющую взаимодействие в условиях социального партнёрства с профессионально-педагогическим, ученическим и заинтересованным сообществами. Обладая значительным социально-образовательным потенциалом, школа аккумулирует дополнительные ресурсы, активизирует самостоятельную познавательную деятельность обучающихся, органично соединяет обучение и воспитание, соотнося их с социализацией, успешно и эффективно реализует социальный, системно-деятельностный, аксиологический и компетентностный подходы.

Ключевые слова: общественно-активная школа, социальное партнёрство, зарубежный опыт, общественно-ориентированное образование.

2.3. SOCIALLY ACTIVE SCHOOL AS A SUBJECT OF SOCIAL PARTNERSHIP: FOREIGN AND RUSSIAN INTERPRETATIONS

Abstract. The study of the phenomenon of a socially active school in Russian education is based on the short experience of its functioning in Russia and the long history of its existence abroad. Practical experience and theoretical provisions made it possible to present a socially active school as democratically directed and open, interacting in conditions of social partnership with professionally-pedagogical, student and interested communities. Possessing significant social and educational potential, the school accumulates additional resources, activates the independent cognitive activity of students, organically combines training and education, correlating them with socialization, successfully and effectively implements social, system-activity, axiological and competency-based approaches.

Key words: socially active school, social partnership, foreign experience, socially oriented education.

В середине 90-х гг. 20 века, когда наше общество стало стремительно меняться, и в общественных отношениях все чаще стало акцентироваться внимание на демократичность и открытость, педагогическая общественность России познакомилась с феноменом общественно-активной школы (ОАШ), имеющей широкое международное распространение и вариативно реализуемой более чем в восьмидесяти странах мира. Философская концепция общественно-активной школы базируется на идеях общественно-ориентированного образования, позволивших по-новому посмот-

реть на общественное участие в развитии образования и возродить многие позитивные традиции советской школы.

Идеологию общественно-активных школ представили в 1996 г. Альберт Дисси и Сара Линдеман-Комарова (Соединенные Штаты), которые проводили семинары для учителей и директоров школ Сибири. Идея ОАШ вызвала грандиозный интерес. Большой вклад в ее исследование применительно к отечественным условиям и распространение модели общественно активных школ внесла Красноярская региональная молодежная организация Центр «Сотрудничество на местном уровне» (КРРОМ «Сотрудничество»), разработанный при интенсивном участии А. Дисси и С. Линдеман-Комаровой. В 1997 г. КРРОМ «Сотрудничество» развернул программу «Корпус демократических учителей», которая была нацелена на усиление гражданского направления в образовательной работе школы.

С конца 1990-х гг. в РФ началось активное становление движения общественно-активных школ. В условиях гигантского бюджетного дефицита и очень неудовлетворительного финансирования образования общественно-активные школы появлялись как образовательные учреждения, направленные на поиск и привлечение внебюджетных средств и дополнительных ресурсов, важных для их выживания.

В настоящее время общественно-активные школы получили распространение от Дальнего Востока до Калининградской области. В Красноярске и Омске, во Владивостоке и Ленинске-Кузнецком, в Воронеже и Самаре, в Волгограде и Сочи, а также в ряде других городов появились организации, исполняющие функции ресурсных центров движения общественно-активных школ, объединяемых с 2007 г. Координационным центром.

Переосмысление школой своей образовательной задачи, роли и статуса, развитие технологий по взаимодействию с сообществом позволяет ей выйти на новый уровень, стать объединяющим началом и полем активного взаимодействия государства и общества. Развивающее и преобразующее взаимодействие общественно-активной школы и внешней социальной среды для достижения образовательных целей и задач фактически обеспечивает непосредственное включение образовательных ресурсов муниципальной школы и вовлечение участников образовательного процесса в социальные действия в интересах всего местного сообщества. В результате школа становится не просто открытой системой, она становится единым с сообществом социально-образовательным пространством или социальной системой «школа – сообщество».

Модель ОАШ позволяет общеобразовательной школе стать общественно-активной без ущерба для ее основных функций в качестве муниципального образовательного учреждения. В основе модели ОАШ лежит как передовой западный опыт работы школ, ориентирующихся на нужды общины, так и сохранение традиций советской школы и обращение к истории российского образования в той ее части, когда активно создавались земские школы и работали попечительские советы. Так что же такое общественно активная школа?

Поскольку уже упоминалось, что самый значимый вклад в исследовании проблемы внесен зарубежными исследователями и опытом работы западных школ, обратимся к результатам, представленным зарубежными учёными.

По мнению Джека Минзи-Кендалла «Общественно-активная школа – школа, которая служит в качестве катализатора для привлечения ресурсов сообщества, чтобы опереться на общественные проблемы в целях развития положительного чувства общности, улучшить общину, развивать сообщества по пути самореализации» [13].

Марк К. Смит считает, что общественно-активная школа – центр для «образования сообщества в сообществе», которая включает следующий набор принципов, на которых взаимосвязь обучения и развития должна основываться в своей деятельности:

- расширение прав и возможностей – повышение способности отдельных лиц и групп влиять на вопросы, которые им и их общинам влияют;
- участие – поддержка людей, чтобы принять участие в процессе принятия решений;
- включение, равенство возможностей и борьбы с дискриминацией – признавая, что некоторым людям, возможно, потребуется дополнительная поддержка для преодоления барьеров, с которыми они сталкиваются;
- самоопределение – поддержка прав людей, чтобы они могли сделать свой собственный выбор; и
- партнерство – признание того, что многие учреждения могут внести свой вклад, чтобы обеспечить эффективное использование ресурсов [20].

По его мнению, общественно-активная школа – сообщество для обучения и развития, обладающее следующими характеристиками:

- открытость (прям. смысл) – отсутствие ограждений или стен, сохранение или создание общественных прав прохода через территорию школы (в некоторых случаях через само здание);

- обмен и сотрудничество (поощрение сотрудничества с официальными и добровольными организациями социального обеспечения; развитие школы в качестве ресурсной базы для социальной и общественной деятельности);

- демократизация (развитие школьных советов с участием обучающихся и сотрудников, содействие развитию взаимодействия различными группами родителей; и даже предположения, что необходимо школу рассматривать, как своего рода сообщество совместно с руководящим органом, включая представителей всех ключевых заинтересованных сторон);

- учебные инновации (программы нововведений необходимы для обеспечения повышенной актуальности для обучающихся и возможности для расширения связей с внешним миром);

- непрерывное образование (школьное образование должно быть не просто для детей – оно должно быть открыто для всех на протяжении всей жизни);

- школы как производственная единица самофинансирования (школы оказывают услуги для сообщества в обмен на оплату, например, уборки, транспортировки товаров, обработки почвы и др.) [20].

Гамильтон Э. и Каннингем Р.М. представляют опыт функционирования общественно-активной школы в Южной Америке, который базируется на концепции популярного образования и включает в себя:

- горизонтальные отношения между преподавателями и участниками;

- ответ на потребности, выраженные организованной группой;

- участие группы в планировании и подготовке политической деятельности.

- признание того, что сообщество является источником знаний [2].

С. Флетчер позиционирует общественно-активную школу как школу, обеспечивающую процесс приверженности к образованию и досугу людей всех возрастов через участие местного населения в определении приоритетов, совместного использования ресурсов и изучения потребностей. Таким образом, сообщество и его взаимодействие с образованием обеспечивают личностный рост членов сообщества [24].

В Программе общественно-ориентированного образования, разработанной Департаментом образования и профессиональной подготовки общественно-активная школа значится как школа, существующая вне формального сектора образования с целями совершенствования обучения, содействия расширению прав и возможностей и содействия гражданскому обществу [17].

Отечественный опыт развития общественно-активных школ в России позволяет заключить, что они возникли в контексте поиска механизмов становления гражданского общества, путей возрождения местных сообществ, как своего рода, ресурсные центры их развития. По словам С. Линдемман-Комаровой, модель, ставшая основой развития движения ОАШ в СНГ, определяет общественно-активную школу, где:

- акцент делается на работу с местным сообществом, работниками школы и жителями;

- школа способствует свободному обмену мнениями, занимается оценкой местных нужд и участвует в процессе принятия решений на местном уровне, а также организует обратную связь, касающуюся этих действий, со стороны общества [11].

Как было отмечено выше, ОАШ – явление новое для России, а за рубежом этот феномен имеет более длительную историю. В данной связи считаем уместным сформулированный тезис проиллюстрировать примерам мирового опыта.

Модели общественно-активной школы в опыте зарубежных теоретиков и практиков общественно-ориентированного образования, датированы 60-70 гг. 20 века.

Одной из первых моделей является модель школы Саммерхилл, одна из самых старейших школ мира, основанная на принципах демократии. Школа расположена в городке Лейстон в Саффолке, приблизительно в ста милях от Лондона. С 1921 года, с начала её существования, в ней не произошло никаких фундаментальных изменений. Её успех в создании благоприятной среды для детей и воспитании гармоничных людей заключается в кратком высказывании ее основателя – шотландского писателя и повстанца Александра Нилла: «Предназначение ребёнка – прожить свою собственную жизнь. Не ту, о которой мечтают его беспокойные родители, и не ту, которую предлагает учитель, думающий, что знает лучше». С самого основания школа Саммерхилл стала тем редким местом, где дети могли быть самими собой, делать собственный выбор и жить, как равноправные

члены общества. Её философия основана на свободе личности. Но это именно свобода, а не вседозволенность.

«Саммерхилл – это не только учебное заведение, это модель для подражания в жизни. Цели школы могут быть описаны таким образом:

- дать детям свободу для эмоционального роста;
- дать детям власть над собственной жизнью;
- дать детям время развиваться естественно;
- сделать детство более счастливым, снять страх перед взрослыми и убрать принуждение с их стороны». [15, с. 2-5].

Вместе с тем, сам идеолог данной концепции А. Нилл. Саммерхилл считает: «Совершенно естественно, что большинство специалистов в сфере образования и учителей скептически относятся к подобной системе. Как вы можете давать детям власть над их жизнью? Разве можно настолько доверять им? Можно ли надеяться на то, что они будут принимать разумные решения? Наш ответ — «да». Да, они могут руководить собственной школой. Да, они могут принимать ответственные и полные сострадания и решения, и да, им можно доверить распоряжаться своими жизнями». [15, с. 12-15].

Саммерхилл – это коллектив примерно из 100 человек: 14 человек персонала и интернациональная группа детей. В настоящее время около половины учащихся приезжает из-за границы, из стран Юго-Восточной Азии, Германии, США, Швейцарии и Франции, и половина – из Великобритании.

Это сообщество самоуправления – все решения в повседневной жизни школы принимаются сообща. Этот процесс демократический, где каждый взрослый и ребёнок имеют равные голоса. Но дети не просто обладают такой же властью на общих собраниях, как взрослые, – количество воспитанников существенно больше численности персонала. Реакция многих учителей на это – страх. Но в Саммерхилле большинство учащихся провели в школе достаточно много времени, чтобы уже уметь принимать решения. Они социально ответственны и привыкли, в первую очередь, думать о потребностях группы. Это не значит, что у детей не бывает споров или разногласий. «Один из важнейших моментов, на котором основывается наша демократия, это понимание того, что потребности детей и взрослых существенно отличаются. Мы обсуждаем эти различия и вместе находим решение, подходящее для обеих сторон, вместо того, чтобы устанавливать правила, которые удобны только взрослым, как это повсеместно делается в обществе» [15, с. 12-15]. Как мы указали выше, фило-

софия Саммерхилла – «свобода, но не вседозволенность». Это значит, что ты волен делать так, как тебе хочется, но твоя свобода не должна пересекаться со свободой кого-то ещё. Ты можешь идти на уроки или не идти, потому что это твоё личное дело, ты делаешь свой выбор. Но ты не вправе играть на барабанной установке в четыре часа утра, потому что это противоречит свободе других. Благодаря всему этому в нашей школе, возможно, больше законов, чем в какой-либо другой, – в среднем, около двухсот. Они регламентируют жизнь, начиная с того, во сколько студент должен быть в кровати вечером, и вплоть до того, куда позволено стрелять из лука. [15, с. 7-8].

Учителя иногда приводят на общие собрания детей с жалобами на то, что те не соблюдают правила поведения в классе. В одном из таких случаев было принято решение не допускать нарушителя до уроков в течение трёх дней. Но ребёнок молил о том, чтобы ему назначили штраф, потому что это наказание, по его мнению, было слишком жестоко.

Естественно, что персонал также могут привести на собрание. Это весьма унижительный опыт, когда вас выставляют перед всеми, особенно, если вы преподавали в традиционной системе, где ваш авторитет был незыблем. Но у учителей Саммерхилла его нет, – в глазах общественности они воспринимаются, как равные. Любое уважение, которое они могут получить, должно быть заработано, так же, как и детьми. Здесь каждого оценивают по тому, какой он человек, а не по возрастному критерию.

Было бы хорошо всем педагогам получить опыт преподавания в школе, подобной Саммерхиллу. Ведь большинство из них всю свою жизнь обучает аудиторию, которую заставляют присутствовать на занятиях. А учить детей, которые могут встать и выйти из класса, если захотят, так как не обязаны посещать занятия, – это совсем иное.

Конечно, наши воспитанники понимают, что у взрослых и у детей различные роли. Взрослые несут ответственность за школу, у них есть определённые требования, которые должны выполняться. Если происходит инцидент, учащиеся бегут в комнату персонала за помощью, но и сами любым доступным им способом стремятся помочь в разрешении проблемы [16, с. 12-15].

Еще одна модель ОАШ была разработана в США в штате Висконсинне. Она направлена на обеспечение основы процесса для местных школьных округов, чтобы осуществлять или укреплять просвещение населения. Перечень принципов был разработан Ларри Хорином и Ларри Деккером

для Национальной коалиции общественно-ориентированного образования в 1991 году. К ним относятся:

- самоопределение, когда местные жители находятся в преимущественном положении, чтобы определить потребности общины и желания. Родители, как первые и самые важные учителя детей, имеют и право, и обязанность участвовать в образовании своих детей;

- самопомощь: людям лучше всего, когда их способность помочь себе поощряется и расширяется. Когда люди чувствуют все большую ответственность за их собственное благополучие, они приобретают независимость, а не зависимость;

- развитие лидерства: выявление, развитие и использование лидерского потенциала местных жителей являются предпосылками для самопомощи и программы развития общины;

- локализация: услуги, программы, события и другие возможности участия общины, которые принесли ближе туда, где живут люди, имеют наибольший потенциал для высокой степени участия общественности. Всякий раз, когда это возможно, эти мероприятия должны быть децентрализованы в местах легкого доступа общественности;

- комплексные поставки услуг: организации и учреждения, которые работают на благо общества, могут использовать свои ограниченные ресурсы, удовлетворить свои собственные цели, и служить обществу путем создания тесных рабочих отношений с другими организациями и учреждениями с аналогичными целями;

- максимальное использование ресурсов: материальные, финансовые и людские ресурсы каждой общины должны быть соединены между собой и использоваться в их самом полном объеме, если различные потребности и интересы общества должны быть выполнены;

- открытость: сегрегация или изоляция людей по возрасту, доходу, полу, расы, национальности, религии или других факторов препятствует полному развитию местного сообщества. Пользователи программы, мероприятия и услуги должны включать в себя как можно более широкое многообразие местных жителей;

- отзывчивость: государственные учреждения несут ответственность за разработку программ и услуг, которые отвечают постоянно меняющимся потребностям и интересам своих избирателей.

- непрерывное обучение, когда обучение начинается с самого рождения и продолжается до смерти. Формальные и неформальные возмож-

ности обучения должны быть доступны для жителей всех возрастов в самых разнообразных условиях сообщества [25].

Общественно-активная школа исповедует идеологию общественно-ориентированного образования. В 2012 г. Департаментом образования и профессиональной подготовки были разработаны руководящие принципы общественно-ориентированного образования:

- ориентация на обучающегося;
- равенство;
- доступность и открытость;
- разнообразие;
- обеспечение качества консультаций с местными сообществами и территориально-ориентированный подход;
- инновации.

Также определены характеристики общественно-активной школы в контексте общественно-ориентированного образования:

- работа на континууме от личности;
- нацеленность на сообщество;
- нацеленность на социальный анализ и политическое участие;
- расширение участия в процессе обучения взрослых, испытывающих недостаток образования и социальное неблагополучие;
- фокус на самообразование, критическое мышление и навык умения учиться;
- развивающий подход;
- неформальное и неофициальное обучение;
- работа в группах;
- поддержка не для получения прибыли от сообщества;
- сетевое взаимодействие групп для удовлетворения потребностей общины;
- группа обучения и коллективные действия для социального развития;
- поддержка учащихся в преодолении барьеров в участии;
- партнерство с группами, органами и другими государственными структурами для обеспечения согласованного результата и оптимального использования ресурсов;
- результаты для сообщества;
- образование, имеющее качественный и количественный характер с акцентом на качественный;

Преимущества обучения в ОАШ могут быть сгруппированы следующим образом:

- а) развитие личности;
- б) здоровье и благополучие;
- в) семья и сообщество;
- г) образование и рабочие места;
- д) укрепление доверия для лиц с его низким уровнем или отрицательный опыт формального образования.

Целевые субъектные группы – категории, испытывающие потребность в обучении в ОАШ:

- взрослые с низким уровнем образования или вообще с отсутствием официального образования, безработные, особенно долгосрочно безработные и члены их семей;
 - неполные семьи / семьи, нуждающиеся в поддержке;
 - путешественники;
 - мигранты / беженцы / лица, ищущие убежища;
 - пожилые люди;
 - люди с ограниченными возможностями здоровья;
 - обездоленные женщины и мужчины, особенно те, кто живет в сельской изоляции;
 - бездомные;
 - бывшие правонарушители;
- группы с широкими социальными связями с членами гражданского сообщества [17].

В начале 90-х годов наше общество стало очень быстро изменяться. В публичных отношениях регулярно стали обращать внимание на демократичность и открытость. Чтобы соответствовать притязаниям времени, организации вынуждены были отыскивать новейшие формы работы, всё более популярными становились тренды демократии, открытости, гражданских инициатив. Эти стремительные перемены коснулись и образовательной сферы, в первую очередь, общеобразовательной школы. Непосредственно идеи общественно-ориентированного образования дали возможность по-новому посмотреть на общественное участие в развитии образования и возродить многие положительные традиции советской школы. Возникнув в условиях упадка 90-х, модель общественно-активной школы (ОАШ) стала полем интенсивного социального взаимодействия

страны и общества, иными словами, социального партнёрства, что позволило воплотить не только заказ государства, но и родителей.

Общественно-ориентированное образование (ООО) представляет собой образовательную философию, которая лежит в основе деятельности общественно-активных школ, способствует созданию возможностей для членов сообщества стать партнерами в целях удовлетворения собственных потребностей и нужд посредством предоставления академических, развлекательных, оздоровительных, социальных услуг и программ подготовки к профессиональной деятельности для людей всех возрастов [26].

Школы, развивающиеся по модели ОАШ, становятся центром объединения людей и развития местного сообщества. В рамках модели ОАШ происходит переориентация целей образования на личность школьника, на формирование активной гражданской позиции, ответственности перед собой и перед обществом за принятые решения. Человек, живущий в пространстве школы, становится субъектом собственной жизни, снижается уровень его социального иждивенчества. Школа, превращаясь в Гражданский центр микрорайона, получает реальную помощь от местного сообщества, коммерческих структур, власти. Между ними устанавливается диалог и взаимовыгодное сотрудничество. Образование реально становится важным делом для всех. Жители и школа обретают чувство принадлежности друг к другу. В то же время, вокруг школ начинается процесс самоорганизации и развития местных сообществ, способных самостоятельно решать не только задачи образования, но и другие социальные проблемы с помощью привлечения местных ресурсов [18].

Итак, идея Community school – «школа местного сообщества» родившись в США, прижилась во многих странах мира. Однако, в отличие от Восточной Европы, где ядром такой школы является непрерывное образование, анонсируем, что *в России эта модель особенная, более сложная и комплексная, она направлена на взаимодействие школы и сообщества в более широком контексте* [1].

Согласно наиболее распространенной трактовке в российской интерпретации, разработанной Фондом содействия социальному развитию «Новая Евразия» и центром «Сотрудничество на местном уровне», общественно-активная школа – это школа, которая ставит своей целью не просто предоставление образовательных услуг ученикам, но и развитие сообщества, привлечение родителей и жителей к решению социальных и других проблем, стоящих как перед школой, так и перед сообществом. Это школа, которая принимает концепцию общественно-ориентирован-

ного образования как подход к развитию сообщества, что является возможностью для местных жителей, общественно-активных школ, местных организаций и учреждений стать активными социальными партнерами в решении местных проблем. Это школа, которая стремится стать не только образовательным учреждением, но и гражданским, культурным, общественным ресурсным центром микрорайона, поселка, села (www.cs-network.ru).

Общественно-активная школа, открытая к обществу модель образовательного учреждения, обеспечивает дополнительные социально-образовательные возможности для: включения учащихся в различные практики; использования возможностей сообщества для насыщения образовательного процесса более богатым содержанием и разнообразными формами; обогащения личностного опыта обучающихся, их гражданского взросления, подготовки к ответственному поведению в обществе, самоопределению в социуме; выстраивания партнерских отношений с социумом; привлечения дополнительных ресурсов, необходимых для развития школы; влияния школы, ориентирующейся на ценности гуманизма и демократии, на сообщество [9].

Значительный теоретический вклад в исследование общественно-активной школы внёс В.Г. Корнетов, поэтому целесообразно и логично обратить внимание именно на его работы по этой проблеме и конкретно на его авторское определение общественно-активной школы, которую учёный представляет как школу с ориентацией на ценности, идеалы, цели и механизмы демократии, рассматривающей сообщество, как ресурс собственного развития, и себя, как ресурс развития сообщества, его демократизацию. ОАШ – школа, стремящаяся максимально приблизить образование к жизни ребенка, опереться на социализирующий потенциал разнообразных общественных практик и опирающаяся в своей деятельности на механизмы добровольчества и партнерства [8].

Другая интерпретация автора, «общественно-активная школа – это школа, ориентирующаяся на ценности, идеалы, цели и механизмы демократии, рассматривающая сообщество как ресурс собственного развития и себя как ресурс развития сообщества, его демократизации, стремящаяся максимально приблизить образование к жизни ребенка, опереться на социализирующий потенциал разнообразных общественных практик и опирающаяся в своей деятельности на механизмы добровольчества и партнерства» [4].

В своем труде «Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения: возможности общественно-активных школ» В.Г. Корнетов придерживается позиции, что общественно-активная школа – это:

- школа-музей, открывающая подрастающим поколениям доступ ко всему богатству человеческой культуры;
- школа-мастерская, позволяющая учащимся погрузиться в созидательную деятельность, направленную на создание различных материальных и идеальных продуктов, имеющих значение как для них самих, так и для окружающих их людей;
- школа-лаборатория, включающая детей и подростков в исследовательскую деятельность, направленную на открытие истины, на созидание знания;
- школа-сообщество, представляющая целостный социальный организм, функционирующий и развивающийся по законам демократии;
- школа – социальный центр, активно включенная в жизнь местного сообщества;
- школа – центр социального воспитания, стремящаяся быть как центром образования, так и центром социального воспитания подрастающих поколений, учитывающего и соотносящего огромное множество социализирующих их потоков [5].

В той же работе автор, говоря об общественно-активной школе, предлагает в дополнение к сказанному, интерпретации термина в связи демократизацией и гражданственностью, акцентируя внимание на том, что общественно-активная школа – это школа, которая становится прообразом свободного демократического государства, воплощает в себе его основные черты и обеспечивает выработку у учащихся системы ценностей гражданского общества, привычки и навыки жить в условиях свободной, самоуправляющейся общины, что в своей совокупности влияет на поведение учащихся за пределами школы и способствует укоренению демократического уклада в жизни сообществ, в окружающем школу социальном пространстве.

Согласно иному суждению, общественно-активная школа – это школа, которая обеспечивает единство воспитания и обучения, образования и жизни учащихся, включение их в разнообразные социальные практики, общественно-полезную деятельность, использование ресурсов сообщества для повышения эффективности работы школы, а ресурсов школы – для развития, консолидации и роста самосознания сообщества. В том числе

автор отмечает, что общественно-активная школа – это школа, которая превращает социальную направленность образования в активную силу демократических реформ, а социальное партнёрство отдельных граждан, сообщества, органов власти, бизнес-структур, различных организаций и учреждений в движущую силу развития школы как социально-образовательного института открытого типа [6].

Наконец, В.Г. Корнетов, на основании результатов собственных исследований, отмечает, что общественно-активная школа – это, прежде всего, модель массовой школы, которая может получить самое широкое распространение и быть востребованной самыми широкими слоями населения. Именно поэтому она может быть проводником государственной политики, направленной на обеспечение качественного образования каждого обучающегося. Широкий социальный контекст образования в ОАШ является дополнительным ресурсом для реализации принципа его вариативности [7].

Как видно, в деятельности ОАШ достаточно явно прослеживаются две взаимосвязанные составляющие, – социальная и образовательная, позволяющие ОАШ одинаково успешно и в неразрывном единстве эффективно решать социальные и образовательные проблемы. Образовательная составляющая ОАШ позволяет приблизить образование к повседневной жизни ребенка, сделать его более действенным и результативным, опереться на широкий спектр социализирующих процессов, способствовать эффективности самой социализации, а также использовать ресурсы сообщества для решения проблем воспитания и обучения подрастающих поколений, для функционирования и развития школы. Социальная составляющая направлена на стимулирование и реализацию инициатив, обеспечивающих создание условий для построения в России гражданского общества, демократизации различных сфер социальной жизни, на превращение школы в важнейший ресурс функционирования и развития сообщества.

Демократизация, по мнению участников движения ОАШ, о чем, в частности, отмечает одна из идеологов движения С. Линдеман-Комарова, составляет основу для развития двух других компонентов модели общественно-активной школы – добровольчества и партнерства [11].

Проблема демократического образования в настоящее время все более осмысливается в контексте перспективы развития демократии в России. Так, например, по мнению И.В. Макаровой «демократизация образования и демократизация общества – два взаимообусловленных процесса строительства российской демократии. Демократизация образования не-

возможна без наличия демократии в обществе. А.Д. Сахаров отмечал, что только в атмосфере интеллектуальной свободы возможна эффективная система образования и творческая преемственность поколений; наоборот, интеллектуальная несвобода, власть унылой бюрократии, конформизм, разрушая сначала гуманитарные области знания, литературу и искусство, неизбежно приводят затем к общему интеллектуальному упадку, бюрократизации и формализации всей системы образования, к снижению качества научных исследований, к застою и распаду» [12].

Общественно-активные школы в силу своей специфики, в принципе, не могут быть поняты и приняты вне контекста демократической педагогики, которая не только является инструментом их научной легитимизации, но и сама с удивительной полнотой проявляется в осуществляемой ими практике образования [3].

Становление феномена общественно-активной школы должно быть рассмотрено в рамках осуществления фундаментального процесса демократизации школы. Н.Б. Крылова, понимая под демократизацией школы «тенденции, факторы и процессы укрепления актуальных для данного общества демократических ценностей, прав / свобод, норм, отношений (в том числе, механизмов самоуправления и соуправления) в системе школьного образования», подчеркивает, что «эти тенденции, факторы и процессы базируются на общечеловеческих идеях демократии, однако, могут изменяться в зависимости от конкретных исторических условий и задач общественного развития» [10].

Демократическая направленность общественно-активной школы проявляется в желании демократизировать весь образовательный процесс, систему управления, весь уклад школьной жизни, самоорганизоваться как демократическое сообщество, сформировать устойчивые демократические традиции, демократический дух школы. Школа стремится стать прообразом демократического общества, способствуя усвоению учащимися норм и навыков демократической жизни и переносу их в семейные отношения, в окружающий социум. Важнейшим признаком демократизма ОАШ является развитая система самоуправления.

Понимание общественно-активной школы как ресурса становления сообщества связано с участием школы в решении его трудностей, поддержке и развитии всевозможных инициатив, стремлением стимулировать активность народонаселения, вовлечь его в процесс развития гражданского сообщества, содействовать демократизации всех сторон уклада жизни сообщества, формированию навыков демократического поведения

и взаимодействия. Школа становится социальным центром, пробуждая и сплачивая сообщество, предоставляя свои возможности на протяжении всего дня для удовлетворения образовательных и прочих потребностей окружающего населения. В системе деятельности общественно-активной школы важное значение имеют разнообразные практики добровольчества и социального партнерства.

Добровольчество считается не только действенным механизмом вовлечения обучающихся в решение трудностей школы и общества, но и успешным приемом обеспечения возможности самореализации и самоутверждения детей, становления у них актуальных нравственных качеств и умений социального поведения, обучения их плодотворному социальному взаимодействию, проявлению инициативы, воспитания чувства ответственности. Добровольное участие в разных социально важных практиках, принимая во внимание позицию, взгляды и запросы любого ребенка, учит их координировать собственные интересы с интересами других людей, с социальными нуждами и запросами, способствует улучшению качества жизни в школе и сообществе, личностному развитию волонтеров.

По мнению М.А. Назаренко, общественно-активная школа – это международное движение школ, цель которого – превратить школу в активного участника общественной жизни, способного задавать тон в решении важных и актуальных проблем той или иной территории. Общественно-активные школы не объединяются по политическому признаку, в это движение входят страны Восточной Европы, страны СНГ, США, Канада, страны Восточной Азии и другие. Их всех объединяет главная идея – сделать школу широко доступной для общественности [14].

То есть, общественно-активная школа – не просто механизм для получения молодыми людьми необходимого набора знаний, а полноправный член сообщества, которого это сообщество задействует для воспитания подрастающего поколения и, вместе с тем, использует его возможности с пользой для всего сообщества.

В общественно-активной школе значительное внимание уделяется образовательным, социальным, оздоровительным услугам, развитию молодежного движения и привлечения местных жителей, укреплению семьи и отношений между жителями сообщества. Школы становятся образовательными, культурными центрами, а также центрами отдыха для лиц любого возраста. Они открыты для каждого. Используя общеобразовательные школы как общественные центры, общественно-активные школы

привлекают новых партнеров, тем самым, предлагая широкий спектр услуг для детей, молодежи, семей и сообществ.

По мнению С.Г. Косарецкого, «...Общественно-активная школа – "школа, открытая 24 часа 7 дней в неделю"» [8].

Определенный вклад в создание социально-активной школы внес В.Я. Стоюнин: «Нужно сначала только поставить семью и школу в близкие взаимоотношения и найти им возможность часто соприкасаться друг с другом при сознании, что они привязаны делать одно дело – воспитывать молодую натуру для разумной человеческой жизни». В настоящее время наблюдается развитие активной жизненной позиции родителей. Родительская общественность предлагает сегодня отношения семьи и школы на уровне социального партнерства [23].

Седельников А.А рассматривает общественно-активную школу как:

– муниципальное образовательное учреждение, являющееся элементом системы местного самоуправления и учрежденное местной администрацией;

– коллектив профессионалов, имеющих высшее педагогическое образование, практические навыки обучающей, просветительской, воспитательной и, что очень важно, организационной деятельности, равно приложимые как к детской, так и к взрослой аудитории потенциальный ресурс («прекрасная кладовая») для развития местного сообщества и коллектива профессиональных организаторов работы социальной группы родителей в направлении развития у нее потребности и навыков социального партнерства, добровольной общественной деятельности и благотворительности, общественной самоорганизации и гражданской инициативы с целью преобразования в активное местное родительское объединение, строящее вокруг себя на местном уровне локальную структуру гражданского общества [19, с. 71].

Также заслуживает научного внимания трактовка понятия ОАШ коллективом авторов Л.М. Чеглаковой, Т.А. Фоминой, С.Ю. Сергеевой, М.В. Чураковым, С.Н. Фазульяновой, Я.Н. Крупец, раскрывающих сущность общественно-активной школы в следующем видении: «...Общественно-активная школа – это открытая к обществу модель образовательного учреждения, обеспечивающая дополнительные возможности для: включения учащихся в различные практики; использования возможностей сообщества для насыщения образовательного процесса более богатым содержанием и разнообразными формами; обогащения личностного опыта обучающихся, их гражданского взросления, подготовки к ответст-

венному поведению в обществе, самоопределению в социуме; выстраивания партнерских отношений с социумом; привлечения дополнительных ресурсов, необходимых для развития школы; влияния школы, ориентирующейся на ценности гуманизма и демократии, на сообщество [9, с. 45].

Коренной особенностью общественно-активных школ является их устремленность не только к демократическому обновлению целей, содержания, форм, способов и средств самой педагогической деятельности, но и к коренному демократическому преобразованию самой общественной жизни школы, ее уклада, характера социального взаимодействия с обществом. Данная проблема прямо и непосредственно связана с задачей образования субъекта демократии, одним из главнейших свойств которого считается социальная компетентность, обеспечивающая успешную жизнедеятельность человека в обществе.

Социальная компетентность означает, что человек способен соотносить собственные устремления с интересами других людей и социальных групп, применять ресурсы других людей и общественных институтов для решения задачи; продуктивно взаимодействовать с членами категории, решающей совместную задачу; подвергать анализу и разрешать противоречия, мешающие эффективности работы группы.

Общественно-активная школа устремляется организовать образовательный процесс таким образом, чтобы на место предпочтительной передачи детям готового знания и отработки умений и навыков по его применению поставить овладение ими способами самостоятельного добывания знаний, которое при всем этом становится для них личностно ценным, наполняется личностными смыслами. Учитель примет на вооружение любую возможность, чтобы взамен готовых истин посодействовать ученикам прийти к этим истинам лично, провести исследование, сделать открытие [21].

Здесь уместно вспомнить опыт американского исследователя Д. Дьюи, который, рассматривая превращение школьного класса в сообщество исследователей, в качестве одного из наиболее действенных путей демократизации образования предлагает заложить в основу организации школьного образования не просто групповые исследования, но так называемый метод проектов, который позволяет в полном объеме реализовывать принцип *learning by doing* – обучения деланием. Д. Дьюи пытался (и следует признать, что очень успешно!) преодолеть ограниченность умозрительного образования, оторванного от практической деятельности. Знания, приобретенные в опыте коллективной совместной деятельности,

содержат указания на то, как выстраивать социальное взаимодействие с другими людьми, осуществляя действия с данным объектом. То есть, они прямо и непосредственно способствуют формированию социальной компетентности ребенка.

Реализация вариативной модели ОАШ обеспечивает преобразование школ изнутри, которое является проявлением их естественного роста, а также органичную интеграцию школы и сообщества, в результате чего формируется целостное социально-педагогическое пространство. Основные направления деятельности ОАШ – демократизация, партнерство, добровольчество – представляют собой важнейшие условия как для коренного преобразования традиционного для России авторитарного по своей сути стиля школьной жизни, способа организации учебно-воспитательного процесса, так и для поддержки школой гражданских инициатив в сообществе, во всех сферах социальной жизни [5].

Итак, оптимальная модель ОАШ, по мнению участников движения ОАШ, включает в себя три базовых компонента: партнерство школы и сообщества, демократизацию школы, добровольчество, которые рассмотрим подробнее и будем понимать в нижеприведённых интерпретациях:

- партнерство школы и сообщества – развитие социального партнерства и консолидация ресурсов для совместного решения проблем школы и сообщества через разработку и внедрение формальных механизмов взаимовыгодного партнерства школы с органами местного самоуправления, бизнесом, общественностью на местном уровне;

- демократизация школы – формирование демократической культуры как основы развития гражданского общества через реализацию демократических принципов во всех аспектах школьной жизни и содействие развитию школьного самоуправления;

- добровольчество – активизация жителей сообщества разного возраста для решения социально-значимых проблем через обучение участников образовательного процесса навыкам добровольческой деятельности, разработку и внедрение новых технологий добровольчества;

При проектировании содержательных основ программ дополнительного профессионального образования для различных категорий слушателей (управленцев, педагогических и иных категорий работников сферы педобразования) необходимо учитывать, чтобы педагоги-практики осознавали не только те возможности, которые открываются в общественно-активной школе, но и их принципиальное соответствие государственной политике в сфере образования, логике демократизации и гуманизации

школьной жизни, созданию системы государственно-общественного управления школой, мобилизации всех возможных ресурсов для развития школы, повышения ее юридической и экономической самостоятельности.

Модель общественно-активной школы, хотя и требует определенных (иногда весьма значительных) усилий для внедрения, позволяет в дальнейшем более эффективно и, в конечном счете, с меньшими ресурсными затратами решать различные современные образовательные, социально-педагогические, управленческие задачи, стоящие перед современным образованием.

Претендует на жизнеспособность вопрос о возможности синтеза модели общественно-активной школы с различными образовательными, социально-педагогическими и управленческими системами, технологиями и методиками. Представляется, что эти возможности исключительно широки. По сути, общественно-активные школы принципиально не совместимы лишь с моделями закрытого образования и образования, осуществляемого на принципах авторитарного взаимодействия, а также с недемократическими моделями управления школой. Во всех прочих случаях общественно-активные школы создают дополнительные возможности для привлечения новых ресурсов, консолидации социализирующих процессов и практик, приближения воспитания и обучения к реальной жизни детей, усиления общественной направленности образования [22].

Обеспечение привлекательности модели общественно-активной школы для всех заинтересованных социальных партнёров диктует необходимость реализации ряда мероприятий, для организации и проведения которых, в свою очередь, потребуется высокий уровень сформированности управленческой и коммуникативной компетенций руководящих и педагогических кадров:

- проведение анализа ситуации в школе и местном сообществе в рамках смыслового поля, которое определяет общественно-активная школа;
- фиксирование выявленных достижений и проблем с учётом контекста новых перспектив общественно-активной школы;
- осмысление сущности философии общественно-активной школы, базовые ценности которой позволят укрепить и развить сильные стороны школы и преодолеть имеющиеся трудности и недостатки;
- проектирование желаемого образа будущей школы с учётом специфики собственного опыта;

- прогнозирование перехода от актуального состояния школы к перспективному, в соответствии с ресурсным обеспечением, потребностями и готовностью коллектива школы, местного сообщества к новациям.

В настоящее время модель ОАШ в России получает всё большее официальное признание и практическое воплощение. Например, долгосрочная целевая программа «Развитие образования в Московской области» уже десять лет назад включала специальный пункт «Разработка и внедрение модели общественно активной школы Московской области и сетевого взаимодействия таких школ». В рамках реализации этого пункта целевой программы ещё в июне 2013 года было проведено анкетирование 1417 школ Московской области, целью которого было выяснить степень информированности общеобразовательных учреждений региона об ОАШ и об отношении к модели ОАШ. На первый вопрос анкеты: «Знаете ли вы, что такое модель ОАШ?» – положительный ответ дали 1236 учреждений. На второй вопрос: «Позиционируете ли вы себя как ОАШ?» – положительно ответили 862 учреждения. На третий вопрос: «Получила ли отражение модель ОАШ в нормативных документах вашего образовательного учреждения?» – положительный ответ дали 563 учреждения. Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что значительное число школ региона уже используют или готовы к использованию опыта ОАШ. Например, активно реализуют модель ОАШ такие учреждения общего среднего образования Московской области, как МАОУ «Лицей» г. Балашиха; МОУ «Гимназия №3» г. Балашиха; МОУ СОШ №16 г. Балашиха; МОУ СОШ №17 г. Балашиха; МАОУ гимназия №1 г. Железнодорожный; МОУ СОШ №7 г. Ивантеевка; МБОУ «Лицей» г. Реутов.

Накопленный опыт общественно-активных школ в России подтверждает их способность в социальном партнёрстве успешно решать все перечисленные выше проблемы, преодолевать традиционную инертность в развитии образовательных учреждений, осуществлять реальную демократизацию воспитания и обучения в массовой школе, грамотно соединять воспитание и обучение с повседневной жизнью детей, инициировать в сообществах гражданские инициативы. Успешное овладение знаниями, умениями, навыками и оптимальное освоение профессиональных компетенций будут способствовать максимальному продвижению в решении сформулированных выше ориентиров, обеспечению прочной основы для перспективной деятельности по пропаганде общественно-активной школы на современном этапе отечественного образования.

Таким образом, общественно-активная школа в российской интерпретации, обладая огромным социально-образовательным потенциалом, позволяет аккумулировать дополнительные ресурсы, активизировать самостоятельную познавательную деятельность обучающихся, органично соединять обучение и воспитание, соотнося их с социализацией, индивидуализировать образовательные траектории школьников, успешно и эффективно реализовывать социальный, системно-деятельностный, аксиологический и компетентностный подходы. При этом общественно-активная школа обладает выраженной демократической направленностью и открытостью, что обеспечивает формирование активной гражданской позиции профессионально-педагогического, ученического и заинтересованного сообществ и их взаимодействие на условиях социального партнёрства [6].

Литература

1. Бахмин В., Журавленко-Славянская Д.. Азбука ОАШ. Три кита общественно-ориентированного образования. «Учительская газета». №31 от 31 июля 2007 г.
2. Гамильтон Э., Каннингем РМ. На базе сообщества образования взрослых. 1989.
3. Корнетов Г.Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе : учеб. пособие. М.-Тверь: Научная книга, 2009. 184 с. (Библиотека демократического образования. Вып. 2.). С. 163-173.
4. Корнетов Г.Б. Что такое общественно-активная школа? М.- Тверь: Научная книга, 2009. 24 с. (Библиотека демократического образования. Вып. 5). С. 9. 24 с.
5. Корнетов Г.Б. Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения: возможности общественно-активных школ. М., 2012. 120 с. (Библиотека демократического образования. Вып. 9). С. 50-57.
6. Корнетов Г.Б. Российская модель общественно активной школы Образование в России. Среднее образование в России. Третий выпуск специализированного издания «Среднее образование в России». Приложение к сборнику «Федеральный справочник. Образование в России». 339 с. С. 75.
7. Корнетов Г.Б. Возможности общественно-активных школ по реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения: монография. АСОУ, 2012.
8. Клемешова И.В. Лучшие практики общественного участия в формировании и реализации политики в сфере образования: Сборник материалов / под общ. ред. С.Г.Косарецкого, Е.Н.Шимутиной , 2009. 516 с.
9. Крупец Я.Н., Сергеева С.Ю., Фазульянова С.Н., Фомина Т.А., Чеглакова Л.М., Чураков М.В., Оценка проекта «Общественно-активные школы в России» Центр гуманитарных технологий и исследований «Социальная механика». Самара, 2008. 65 с.

10. Крылова Н.Б. Демократизация школы // Демократическая школа. 2003. № 2. С. 81.
11. Линдемман-Комарова С. Общественно-активные школы. Руководство для создания общественно-активных школ: Методология и опыт применения в пяти странах. Ереван, 2004. С. 5.
12. Макарова И.В. Развитие демократических тенденций в отечественном образовании в конце XIX – первом десятилетии XX в. Автореф. дисс. ... к. пед. н. Ижевск, 2005. С. 11.
13. Минзи-Кендалл Дж. Реформирование государственных школ через общинное образование. Hunt: Dubuque IA. 1994.
14. Назаренко М.А. Общественно-активная школа воспитывает лидеров. Газета «Советский эксперт». "Национальный пресс-клуб "Украинская перспектива" 01.03.2010 г. URL: <http://tesv.ru/read/3959/>. (Дата обращения: 24.04.2016).
15. Нилл А. Саммерхилл – воспитание свободой. М.: Аст, 2015. 480 с.
16. Нилл. З. Школа Саммерхилл // Домашний ребёнок. 2010. № 10. 144 с.
17. Программа общественно-ориентированного образования, разработанная Департаментом образования и профессиональной подготовки: Оперативные руководящие принципы для поставщиков. 2012. 10 с.
18. Российская модель общественно-активной школы / сост. Валюшицкая И.В., Максименко Н.А., Насонова Е.В., Фомина Е.Ю. Красноярск, 2004.
19. Седельников А.А. Общественно-активная школа – ресурсный центр для развития местного сообщества / Органы местного самоуправления и негосударственные некоммерческие организации: технологии взаимодействия. Материалы второго семинара Ассоциации сибирских и дальневосточных городов «Взаимодействие органов местного самоуправления и организаций третьего сектора» / под ред. Мерсияновой И.В. Новосибирск: 1999. С. 71-103.
20. Смит К. Общественно-активные школы и сообщества обучения. 2010.
21. Скударёва Г.Н. Молодой учитель начальной школы: проблемы, кризисы, противоречия // Начальная школа. 2014. № 1. С. 13-19.
22. Скударёва Г.Н. Современные представления об общественном участии в российском образовании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 4. С. 9-14.
23. Скударёва Г.Н. Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. Орехово-Зуево, 2015.
24. Флетчер С. Сообщество образования и сообщество развития // Тит / MIS С. (ред.). Пожизненное образование для взрослых : Международный справочник. Оксфорд, 1989 .
25. Community Education: Building Learning Communities» by Larry E. Decker & Associates. Alexandria, VA: National Community Education Association, 1990.
26. Community Schools: Linking Home, School, and Community by Larry E. Decker and Mary Richardson Boo, published by: National Community Education Publication Series, 1996, p. 13).

ГЛАВА 3. Развитие идей непрерывного педагогического образования в теоретических исследованиях и инновационных практических решениях

CHAPTER 3. Development of the ideas of continuous pedagogical education in theoretical research and innovative practical solutions

К ВОПРОСУ О ДУХОВНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Жилбаев Ж.О.

*Национальная академия образования им. И. Алтынсарина
Республики Казахстан*

Аннотация. В статье актуализирована проблема духовной модернизации студенческой молодежи Казахстана; проанализированы ключевые положения национальной программы «Руханижаңғыру», где сущностно обоснованы задачи духовного возрождения нации; изложена система социальных ценностей студентов, базирующаяся на позитивных представлениях об условиях развития Казахстана.

Ключевые слова: Казахстан, духовная модернизация, студенческая молодёжь, духовное возрождение, социальные ценности.

TO THE QUESTION OF SPIRITUAL MODERNIZATION STUDENT YOUTH

Zhilbaev Zh.O.

National Academy of Education I. Altynsarin Republic of Kazakhstan

Abstract. The article actualizes the problem of spiritual modernization of students of Kazakhstan; analyzed the key provisions of the national program "Rukhanizakhyru", where essentially substantiated the tasks of the spiritual revival of the nation; The system of students' social values based on positive ideas about the development conditions of Kazakhstan is described.

Key words: Kazakhstan, spiritual modernization, student youth, spiritual revival, social values.

Молодежная политика в нашей стране сегодня связана с **Третьей модернизацией Казахстана**, которая выступает сердцевиной первых двух, а именно: политической реформы и модернизации экономики.

Сама идея была изложена в программной статье Первого Президента Казахстана Нурсултана Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания».

Задачи духовного возрождения решаются в рамках национальной программы «Руханижаңғыру». Суть Программы заключается в следующем:

- во-первых, четко прослеживается **преемственность**: Программу можно рассматривать в качестве «постреквизита» программы «Мәңгілік Ел» и «пререквизита» программы «Семь граней Великой степи»;

- во-вторых, соблюдается **системность**: практическая часть программы состоит из шести социальных проектов и является логическим продолжением концептуального блока.

Ниже изложены шесть принципов модернизации общественного сознания, а именно:

- 1) конкурентоспособность,
- 2) прагматизм,
- 3) национальная идентичность,
- 4) культ знания,
- 5) эволюционное, а не революционное развитие,
- 6) открытость сознания;

- в-третьих, **комплексный характер**. Этот принцип проявляется в том, что Программа объединяет в себе **четыре подпрограммы** («Тәрбие және білім», «Атамекен», «Рухани қазына» и «Ақпарат толқыны»), **двенадцать спецпроектов** («Өлкетану», «Отаным-тағдырым», «Саналы Азамат», «Кітап – білім бұлағы», «Жергілікті бастамалар картасы», «Жомарт жүрек», «Ұлттық құндылықтар – ел бірлігі», «Асыл ұрпақ», «Қасиетті Қазақстан», «Региональная культура, традиции и ценности», «Внутренний и паломнический туризм», «Новое гуманитарное знание. 100 новых учебников на казахском языке») и **шесть базовых проектов** («Тұған Жер», «Сакральная география», «Казахстанская культура в современном мире», «100 новых учебников», «100 новых лиц», «Перевод казахского языка на латинскую графику»).

Реализация Программы имеет прямое отношение к каждому казахстанцу. В этом заключаются ее масштабность и сложность. Однако, цели духовного возрождения подкреплены реальными практическими действиями в форме проектов, которые изложены выше.

Задачей текущего момента является не описание этих проектов, а вопросы практической реализации Программы в студенческой среде.

Предпосылкой Программы явился социологический опрос «**Степень сформированности духовных ценностей студентов в контексте программы «Руханижаңғыру»**. В опросе приняли участие 206 студентов 1-3 курсов одного из вузов Казахстана.

Как показал опрос, представление о содержании программной статьи Лидера нации Н.А. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» имеют 46% респондентов. Это говорит о том, что проводимая в университете работа по продвижению ценностей духовного возрождения нуждается в усилении.

Судя по полученным ответам, наибольшую осведомленность студенты продемонстрировали в отношении проекта «Переход казахского языка на латиницу» (60%). По другим проектам ситуация слабее. Так, о проекте «100 новых лиц Казахстана» хорошо информированы 35% респондентов. 28% опрошенных имеют представление о проекте «Новое гуманитарное знание. 100 новых учебников на казахском языке». **Показатели по оставшимся трем проектам распределены следующим образом:**

- «Сакральная география Казахстана» – 25,5%;
- «Туған жер» – 23,5%;
- «Современная казахстанская культура в глобальном мире» – 19%.

Тем не менее, большинство студентов (61%) считают, что знание вышеназванных проектов способствуют изменению общественного сознания казахстанцев. 20% респондентов, которые не согласны с этим утверждением, считают, что сдерживающими факторами являются недостаточная информированность, наличие большого количества нерешенных социальных проблем.

Что касается ценностей, связанных с образованием и конкурентоспособностью, ответы говорят о том, что более шестидесяти процентов студентов признают универсальную ценность высшего образования. Для остальных опрошенных (39%) высшее образование является лишь одним из инструментов для достижения успеха.

В ходе опроса студентам было предложено проранжировать по степени значимости 6 факторов конкурентоспособности личности. Полученные ответы показывают, что наибольшую значимость для студентов имеют работоспособность, стремление к профессиональному росту (46,5%); стрессоустойчивость, способность преодолевать трудности (36%); коммуникабельность, способность к сотрудничеству (31,8%).

Более того, большинство студентов проявляет высокий уровень прагматизма в своих суждениях. Это касается бережного отношения к природе и экологии (97,6%), достижения поставленных целей с учетом своих возможностей (94%), успехов в учебе (84,88%), ведению здорового

образа жизни (78%). Это может свидетельствовать о достаточном уровне социальной ответственности наших респондентов.

Анализ результатов опроса также показал, что более половины (51,6%) студентов демонстрируют достаточно высокую степень гражданской идентичности. Иными словами, ощущают себя, в первую очередь, казахстанцами.

Почти каждый третий респондент (29%) отмечает, что он, прежде всего, гражданин мира, 11% – указали свой биологический статус («Человек»), 2% – национальность, 1% – религиозную принадлежность.

Такое соотношение ответов указывает на наличие сбалансированного образа современного молодого казахстанца, который, являясь патриотом, стремится быть активным субъектом глобального мира.

В систему социальных ценностей студентов входят также позитивные представления об условиях развития Казахстана. Так, прогрессивному развитию Казахстана, по мнению опрошенных студентов, могут способствовать повышение качества образования и здравоохранения (44%), уничтожение коррупции (44%), развитие науки и технологии (42%), воспитание свободной личности (22,7%).

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно говорить о том, что:

- с одной стороны, студенты разделяют идейный посыл программы «Рухани жаңғыру» по сохранению культурных традиций;
- с другой стороны, имеют недостаточное представление о содержании самой программной статьи «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания».

В целом, можно говорить о положительном социальном портрете современного студента, который готов развиваться, меняться с тем, чтобы продвигать Казахстан в современном мире.

Такое же исследование было проведено еще в одном вузе Казахстана. Результаты аналогичны.

Однако, социологические опросы для нас были важны для того, чтобы предложить вузам более эффективные механизмы продвижения ценностей «Рухани жаңғыру». Поэтому с опорой на результаты соцопроса, нами было решено разработать Концепцию продвижения ценностей национальной программы «Рухани жаңғыру» в студенческой среде. Данная Концепция призвана создать целостную картину, четко и ясно определить цель и задачи, а также актуализировать конкретный свод принципов.

Исходя из вышесказанного, **цель** продвижения ценностей программы «Рухани жаңғыру» в вузе сформулирована следующим образом: создание необходимых условий для вовлечения абсолютного большинства обучающихся и сотрудников университета в процессы модернизации общественного сознания.

При этом мы исходили из того, что цель должна быть реалистична, достижима и измерима.

В качестве пошаговых действий для достижения поставленной цели определены следующие **задачи**:

– анализ, разъяснение и популяризация идей, озвученных в статьях «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» и «Семь граней Великой степи»;

– научно-методологическая интерпретация исторической сущности и значимости идей «Рухани жаңғыру»;

– научно-методическое сопровождение реализации идей и программных направлений «Рухани жаңғыру»;

– внедрение в образовательную и научно-исследовательскую деятельность университета программных основ духовной модернизации.

Для решения указанных задач в качестве **принципов** приняты следующие положения:

1) **переход от разовых мероприятий к долгосрочным социальным проектам**, это означает, что при целесообразном сохранении традиционных мероприятий разового характера продвижение ценностей программы «Рухани жаңғыру» будет осуществляться в рамках долгосрочных проектов (сроком от одного до трех месяцев) с вовлечением максимального числа обучающихся и сотрудников университета;

2) **выход во внешнюю среду**, этот принцип означает, что к реализации крупных мероприятий и, прежде всего, долгосрочных проектов будет привлекаться самый широкий круг внешних стейкхолдеров. Это, прежде всего, родительская общественность, друзья и родственники обучающихся и сотрудников, абитуриенты, отечественные и зарубежные партнеры университета, в том числе другие организации образования, промышленные предприятия, общественные организации и т.д.;

3) **интеграция ценностей «Рухани жаңғыру» в образовательные программы и научно-исследовательские работы**.

Далее мы предлагаем План мероприятий по реализации предложенной Концепции. Необходимо выделить в этом Плате такие разделы, как:

1) научно-методологическое обеспечение продвижения идей «Рухани жаңғыру»;

2) научно-методическое сопровождение реализации идей «Рухани жаңғыру»;

3) социальные проекты университета;

4) инициативные мероприятия кафедр и факультетов.

При этом в первом разделе необходимо предусмотреть выполнение научно-исследовательских работ кафедр и исследование вопросов духовной модернизации в рамках дипломных работ и магистерских диссертаций.

Второй раздел Плана посвятить вопросам синхронизации содержания отдельных учебных дисциплин (прежде всего, цикла общеобязательных дисциплин всех образовательных программ) с идеями «Рухани жаңғыру».

Третий раздел Плана предполагает реализацию долгосрочных проектов, в котором будут принимать участие все студенты и преподаватели вуза. Но самым крупным должен явиться раздел «Инициативные мероприятия». Здесь должны найти отражение все мероприятия, которые предлагают отдельные преподаватели, группы студентов, кафедры и факультеты. Причем, эти мероприятия следует проводить на различных уровнях: от студенческих групп до университетского уровня.

В целом, успешность Программы зависит от участия в ней каждого, независимо от возраста и пола, образования и профессии, национальной и религиозной идентичности. Здесь речь идет о духовных ценностях. Именно поэтому очень важным представляется участие каждого студента, магистранта, докторанта, преподавателя и сотрудника в продвижении ценностных установок программы «Рухани жаңғыру».

Программа «Рухани Жаңғыру» позволит актуализировать многовековое наследие наших предков, сделав его понятным и *востребованным в современной жизни казахстанского общества.*

Так как Программа построена на основе исторической преемственности, опыт Казахстана становится интересен для мирового сообщества. При этом нам важно узнать и понять мнение наших зарубежных партнеров. Только во взаимном диалоге мы можем обменяться опытом, прийти к общим решениям.

О МЕХАНИЗМАХ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Габдулхаков В.Ф.

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Аннотация. Статья посвящена вопросам повышения эффективности педагогического образования. Цель статьи: выработать функциональный механизм подготовки учителей в университете. Анкетирование школьников, учителей, студентов, родителей по методике Гэри Хэмел позволило получить матрицу значимых проблем. Эти проблемы характеризовали кризисные ситуации педагогического образования. В результате анализа ситуаций был выработан механизм повышения эффективности подготовки учителей в университете – функциональный механизм. Механизм предполагает организацию педагогических классов в школе, интеграцию профильной педагогической подготовки в школе с профессиональной педагогической подготовкой в университете.

Ключевые слова: механизм, эффективность, педагогическое образование, педагогический класс, школа, интеграция, университет.

ABOUT MECHANISMS OF INCREASE OF EFFICIENCY PEDAGOGICAL EDUCATION

Gabdulkhakov V.F.

Kazan (Volga region) Federal University

Abstract. The article is devoted to improving the efficiency of pedagogical education. The purpose of this article is to develop a functional mechanism for the training of teachers. Questionnaire survey of schoolchildren, teachers, students, parents by Gary Hamel method allowed to obtain a matrix of significant problems. These problems characterized the crisis situations of pedagogical education. As a result of the analysis of situations the mechanism of increase of efficiency of training of teachers at University-the functional mechanism was developed. The mechanism assumes the organization of pedagogical classes in school, integration of profile pedagogical preparation in school with professional pedagogical preparation in University.

Key words: mechanism, efficiency, pedagogical education, pedagogical class, school, integration, University.

Введение

В условиях поиска путей реализации Программы конкурентоспособности российских вузов [10] подготовка учителей в России больше ассоциируется с поиском новых моделей [6, 11, 12], технологий [1, 4, 5, 9], новых дидактических принципов и новой дидактики [8], новых механизмов [3] организации педагогического образования. И те, и другие, и третьи

сейчас носят спорный характер: пока в России нет единой методологии, нет единой критериальной базы организации педагогического образования.

Образовательная деятельность вузов вступает в противоречие с научной: образование ориентировано на внутренний рынок (в регионах катастрофически не хватает учителей), педагогическая наука – на иностранный рынок (надо публиковать методические идеи в англоязычных изданиях из базы данных Scopus и WoS). В этих условиях статус учителя в России упал как никогда: не случайно в школах говорят, что в учителя сейчас не бросает камень только ленивый. На фоне постоянно растущих требований к учителю его сейчас не защищает ни педагогическая наука, ни школьное руководство, ни родное государство, ни гражданское общество, ни отечественные СМИ, ни тем более родители и ученики. Полицейского, к примеру, трогать нельзя, а учителя можно. Такая же ситуация во многих странах Европы. Только в консервативной Англии ещё говорят: быть учителем – это привилегия, а иметь учителя – благословение. У нас же в России пока нет ни привилегии, ни уважения.

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского [2], интерпретация феномена детства, игры как ведущего типа деятельности, по сути, не только поставили ребёнка на недостижимую высоту, но и опустили педагога на самый низкий уровень педагогического взаимодействия. Многие забывают, что в детстве ребёнок, как бы он не играл, всё равно играет во взрослого, потому что мечтает как можно быстрее стать взрослым. И во взрослом он ищет не равного ему самому ребёнка, а взрослого, на которого хочется походить. Многие сейчас боятся говорить, что равноправие иногда порождает у детей хамство и вседозволенность.

Всё это убеждает в том, что нам нужны новые механизмы нормативно-правовой, социальной и гражданской защиты учителя; новые механизмы экономического стимулирования учительской работы (не связанные с игрой в гранты); механизмы объективного диагностического мониторинга потребностей и реальных возможностей обучающихся; механизмы научно обоснованной квалиметрической диагностики профессионального уровня преподавателей вуза; механизмы выявления достоверной корреляции (интегративной взаимозависимости) между базовой наукой (математикой, физикой, химией и т.д.), психологией обучения предмету, дидактикой (теорией обучения предмету), методикой преподавания предмета и реальной педагогической практикой; механизмы упреждающего и перспективного проектирования новых (выявленных на основе диагностики) дидак-

тических единиц (не важно, в каком они виде – материализованном в форме книг или цифровом как ЭОР); механизмы экспериментальной проверки, апробации новых дидактических материалов (с участием не только обучающихся, но и самих обучаемых) и др.

Таким образом, важной **целью педагогического поиска** становится разработка новых организационных, функциональных механизмов развития педагогического образования. Исследование выполнялось в соответствии с темой гранта РГНФ «Технологии подготовки учителей» (руководитель: профессор А.М. Калимуллин). № госрегистрации АААА-А17-117032310046-2. Задание № 27.9412.2017/БЧ.

Исследование

Материалы и методы исследования. Базой для организации исследовательского поиска стали средняя школа № 112, гимназия № 52 г. Казани, гимназии № 3, 10 г. Зеленодольска, структурные подразделения (факультеты и лицеи) Казанского федерального университета.

Методы исследования: анкетирование, матрица ключевых компетенций [14, 7], интервьюирование, педагогический эксперимент.

Результаты

В ходе анализа материалов анкет (2007-2019 гг.), основанных на концепции «ключевой компетентности» Гэри Хэмел [14], мы получили матрицу значимых проблем. В соответствии с типологией А.И. Пригожина [7], была произведена классификация проблем на встроенные, социокультурные и ситуативные, а формулировки проблем – на назывные, причинно-следственные и антитезные. Таким образом была получена матрица проблем, характеризующих кризисные ситуации современного педагогического образования.

При выборке субъектов анкетирования – учителей (347 человек), школьников (453 человека), преподавателей вузов (328 человек), родителей (307 человек) – стало понятно, что главной проблемой педагогического образования в России является отсутствие преемственности между школой и университетом.

Дело в том, что на педагогические отделения университетов абитуриенты набираются по результатам ЕГЭ, то есть университет лишен права учитывать личностные, мотивационные, интеллектуальные, психологические, педагогические, коммуникативные и др. качества абитуриентов. В результате слепого набора мотивированные на профессию учителя абитуриенты часто могут рассчитывать только на контрактную форму обучения. Одних это оскорбляет, и они отказываются от профессии учителя,

других это останавливает в связи с отсутствием финансовых средств. Большинство поступающих на педагогические отделения поступают не в связи с желанием стать учителем, а в связи с возможностью пройти на эти отделения по результатам ЕГЭ. Поэтому после окончания университета только 10-12% таких выпускников идёт работать в школы.

В результате проведённых исследований был выработан один из возможных механизмов реализации педагогического образования – функциональный механизм. Он представлен нами как механизм практической мотивации и подготовки к учительской работе как школьников, так и студентов. Механизм предполагает интеграцию профильной педагогической и профессиональной педагогической подготовки будущих учителей, начиная со школы.

Механизм отработывался в образовательных учреждениях Татарстана в течение 12-ти лет (2007-2019 гг.).

Опираясь на опыт британских школ, в базовых учебных заведениях КФУ (средней школе № 112 с углубленным изучением отдельных предметов, гимназии № 52 г. Казани, гимназиях № 3, 10 г. Зеленодольска) были открыты профильные педагогические классы (8-9 классы и 10-11 классы).

В классы отбирались учащиеся, мотивированные на поступление в педагогические учреждения (колледжи, университеты), обладающие лидерскими качествами, коммуникативными способностями и проявляющие интерес к определенным дисциплинам (гуманитарным или естественнонаучным). В этих классах, кроме углубленного изучения предмета, предлагались дополнительные факультативные курсы по истории педагогической мысли, по педагогической психологии, теории и методике обучения, педагогической риторике и др., организовывалась краткосрочная педагогическая практика в качестве ассистента учителя и самостоятельного учителя. Проводились встречи со знаменитыми учителями (молодыми – победителями учительских конкурсов, и опытными – заслуженными и признанными практиками).

В содержательном плане функциональный механизм предполагает реализацию трёх аспектов профессиональной направленности содержания как общеобразовательных, так и факультативных курсов:

1-й аспект – познавательный, предполагает передачу школьникам знаний об особенностях работы учителя;

2-й аспект – нравственно-этический, нацеленный на приобщение учащихся к нормам поведения людей, занятых в педагогической сфере;

3-й аспект – ценностный, связанный с формированием у школьников педагогических взглядов, понятий и представлений.

Важно было сформировать у старшеклассников не просто уважение к учителям, надо было воспитать у них любовь к педагогической деятельности, возбудить интерес к научным открытиям и проведению уроков с детьми, сформировать понятия о педагогической культуре, педагогической чести, долге, ответственности, гордость за право называться учителем и т.д.

Уже в девятом классе учащимся предлагалось попробовать себя в роли учителя начальной школы. Успешная педагогическая практика позволяла им профессионально самоопределиться в учительской профессии: одни поступали в педагогический колледж, другие утверждались в предметной области и продолжали обучение в 10-11 классах с целью поступить в университет, третьи отказывались от педагогической ориентации, потеряв интерес к профессии учителя после неудачного общения с детьми в начальной школе.

Несмотря на то, что педагогический класс как структурная единица сохранялся как целостная единица и на уровне 8-9-х классов, и на уровне 10–11-х классов, интерес к педагогической профессии у школьников менялся (см. табл. 1, 2, 3, 4).

Если восьмиклассники, выбравшие педагогический класс, почти все проявляли интерес к педагогической профессии (95-97%), то в 9-м классе (после педагогической практики в начальной школе) этот интерес потеряли примерно 20% учащихся, их осталось около 70%. Из этих 70% учащихся в среднем 23% поступили в педагогический колледж, остальные 47% продолжили обучение в 10-11-х классах.

Понятно, что набор в 10-е классы в определенной степени переформатировался заново: одну половину класса составляли школьники, уже прошедшие начальную профессиональную педагогическую подготовку в 8-9-х классах, другую половину составили учащиеся из других школ, это школьники, пожелавшие попробовать себя в педагогических 10-х и 11-х классах не столько из желания стать учителем, сколько из желания получить углубленную предметную подготовку.

Таблица 1 – Интерес школьников к педагогической профессии в школе № 112 г. Казани

Классы	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс
Интерес в 2017 г.	95%	76%	45%	67%
Интерес в 2018 г.	90%	71%	48%	65%
Интерес в 2019 г.	92%	73%	46%	61%

Таблица 2 – Интерес школьников к педагогической профессии в гимназии № 52 г. Казани

Классы	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс
Интерес в 2017 г.	94%	74%	46%	65%
Интерес в 2018 г.	91%	72%	47%	64%
Интерес в 2019 г.	92%	74%	47%	62%

Таблица 3– Интерес школьников к педагогической профессии в гимназии № 3 г. Зеленодольска

Классы	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс
Интерес в 2017 г.	94%	75%	45%	66%
Интерес в 2018 г.	92%	72%	47%	67%
Интерес в 2019 г.	92%	74%	45%	63%

Таблица 4 – Интерес школьников к педагогической профессии в гимназии № 10 г. Зеленодольска

Классы	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс
Интерес в 2017 г.	96%	77%	45%	67%
Интерес в 2018 г.	93%	73%	44%	63%
Интерес в 2019 г.	94%	75%	47%	60%

В 10-й педагогический класс приходили учащиеся, меньше половины которых проявляли интерес к педагогической профессии, однако в 11-м классе (после педагогической практики в 5–6-х классах) этот интерес возрастал (в среднем на 20% учащихся), с 45% до 65%.

Почти все выпускники (это примерно 65% класса), выбравшие педагогическую профессию в 11-м классе, продолжили обучение в педагогических вузах (в основном по контрактной форме) и по окончании продолжили работу в образовательных учреждениях, не сменив профессиональной ориентации.

Стопроцентная трудоустроенность выпускников, прошедших интегративную предметную, профильную и профессиональную подготовку в педагогических классах, стала важным фактом эффективности реализованного функционального механизма.

Обсуждение

Исследование показывает, что многие проблемы педагогического образования связаны с проблемами экономики образования: с каждым годом количество бюджетных мест сокращается, стоимость контрактного обучения растёт. Старшеклассники, мотивированные на педагогическую профессию (на воспитание высоких нравственных качеств – добра, спра-

ведливости, порядочности), не всегда готовы социализироваться в рыночных условиях и заниматься параллельно бизнесом или подработкой. Поэтому к таким абитуриентам, учитывая социальный заказ страны, обозначенный в Национальном проекте «Образование», нужны дифференцированные подходы. Высшее педагогическое образование должно быть доступным для всех социальных слоёв российского общества.

Заключение

Функциональный механизм реализации педагогического образования стал главным результатом проведённого исследования. Он представлен как механизм практической мотивации и подготовки к учительской работе школьников и студентов.

Механизм предполагает интеграцию профильной педагогической и профессиональной педагогической подготовки будущих учителей, начиная со школы.

Такой механизм может быть использован при организации взаимодействия школы и педагогического вуза.

Литература

1. Алексеева А.А. Новые образовательные технологии как механизм повышения качества знаний // Молодой ученый. 2015. № 16. С. 400-403. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/96/21577/> (дата обращения: 24.10.2019).
2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Педология. 1928.
3. Габдулхаков В.Ф. Как готовить учителя XXI века? [Электронный ресурс]. URL: <https://kpfu.ru/psychology/kak-gotovit-uchitelya-hhi-veka-305394.html> (дата обращения: 24.10.2019).
4. Гвоздева Е.Е. Практико-ориентированные подходы к обучению. Технология исследовательского обучения в учреждениях профессионального образования Е.Е. Гвоздева // Молодой ученый. 2014. № 6(3). С. 21-25.
5. Завьялова Т.Б. Использование новых образовательных технологий как средство повышения качества образования // Научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования». 2011. № 2.
6. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45-64. [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/files/78899/pno_2015_5_margolis.pdf (дата обращения: 24.10.2019).
7. Пригожин А.И. Современная социология организаций [Текст] / А.И.Пригожин. Москва: Проспект, 2007. 296 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://pandia.ru/text/78/356/1488.php> (дата обращения: 24.10.2019).
8. Спиваковский А.В., Петухова Л.Е., Кравцов Г.М., Воропай Н.А., Коткова В.В. Новая дидактика: от субъект-субъектных – к трисубъектным отноше-

- ниям : учеб. пособие / под ред. доктора пед. наук, профессора А.В. Спиваковского. Херсон: Айлант, 2016. 276 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/6597/1/%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%90%D0%AF%20%D0%94%D0%98%D0%94%D0%90%D0%9A%D0%A2%D0%98%D0%9A%D0%90.pdf> (дата обращения: 24.10.2019).
9. Технологии подготовки учителей в классическом университете / И.Р. Гафуров, А.М. Калимуллин, В.Ф. Габдулхаков и др.; под ред. проф. И.Р. Гафурова. Казань: Издательство Казанского университета, 2019. 176 с.
 10. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. N 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html> (дата обращения: 24.10.2019).
 11. Darling-Hammond, L. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence, Washington: Center for the Study of Teaching and Policy – University of Washington, 1999.
 12. David C. Berliner (2002). The Effectiveness of «Teach for America» and Other Under-certified Teachers on Student Academic Achievement: A Case of Harmful Public Policy¹. Arizona State University, Educational Policy Analysis Archive. 2002. Vol.16. N 6. Pp. 12-16.
 13. Donald A. Schon. The reflective practitioner: How professionals think in action N.Y.: Basic Books, 2018. 374 p.
 14. Khamel, Garri (2014). Competing for the future. Creating tomorrow's markets [Текст] / G.Hamel, K.K.Prahalad. Moskva: Olimp-Biznes, 2014. 288 p. [Электронный ресурс]. URL: <http://bookfi.net/book/1255925> (дата обращения: 24.10.2019).

УДК 378.1

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ КАК ВОСХОЖДЕНИЕ К ВЕРШИНАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Бережнова Е.В.

*ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных
отношений (университет) Министерства иностранных дел
Российской Федерации», г. Москва, Россия;*

*ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»,
г. Орехово-Зуево, Россия*

Аннотация. Автор обращает внимание на отсутствие в документах, определяющих подготовку будущих учителей на уровне бакалавриата, научно-исследовательского типа задач. Это противоречит творческой природе педагогической профессии и нарушает преемственность подготовки со следующим уровнем – магистратуры. Предлагается внести изменения в разработанные документы и использовать имеющуюся в педагогической науке систему форми-

рования методологической культуры учителя, включающую разные виды проблемных задач.

Ключевые слова: высшая школа, методологическая культура учителя, проблемная задача, творческие умения, педагогическое мастерство.

PROBLEM TASKS SOLVING AS RISING TO HIGHTS OF PEDADOGICAL MASTERY

Berezhnova E.V.

*Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
“Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Russian Foreign Ministry”, Moscow, Russia;
State Educational Institution of Higher Education of Moscow Region “State
University of Humanities and Technology”, Orekhovo-Zuevo, Russia*

Abstract. The author of the article pays attention to the absence of research types of tasks in documents that define training of future teachers at the bachelor’s level. It contradicts creative nature of teaching profession and destroys continuity with the next master’s level. The author suggests amending developed documents and using the existing pedagogical system of methodological culture formation. This system includes various types of problem tasks.

Key words: higher school, methodological culture of teacher, problem task, creative skills, pedagogical mastery.

Введение

В педагогической литературе довольно много работ, характеризующих педагогическую деятельность как творческую. Это объясняется тем, что учитель имеет дело с уникальным, постоянно меняющимся, растущим человеком, к которому нельзя применять шаблонные подходы и стереотипы. Неповторима и сама личность учителя, осуществляющего процесс обучения и воспитания. Кроме того, цели педагогической деятельности не статичны, условия, методы и средства их осуществления многообразны и изменчивы. Все это требует от учителя выхода за пределы известного, что является творческим проявлением его интеллекта.

Значительное место в педагогических исследованиях второй половины XX века занимают работы, посвященные решению учителем разнообразных профессиональных задач, поскольку степень успешности их решения является важнейшим показателем его творчества, педагогического мастерства.

Следует заметить, что задача возникает всякий раз при переходе из одного состояния в другое, из желаемого в действительное. Это происходит, когда учителю нужно существующую педагогическую действительность привести в требуемое состояние. Таким образом, профессиональная деятельность учителя в определенном смысле заключается в решении не-

прерывного ряда педагогических задач. Именно такое понимание педагогической деятельности нашло отражение в ряде исследований (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.). Сама педагогическая задача определялась как результат осознания цели воспитания и конкретных условий ее достижения (Л.Ф. Спирин, М.Л. Фрумкин). Особое внимание было обращено на то, что задача может иметь не одно решение, и от учителя требуется нахождение оптимального способа достижения желаемого результата (Н.В. Кузьмина). Отмечена особая тонкость педагогического труда: задачи учитель сначала формулирует для себя и только потом конструирует их для учеников (В.И. Загвязинский). Выделена специфика педагогической задачи: будучи осознана и поставлена учителем, в результате его дальнейшей деятельности трансформируется в систему задач. В связи с этим предложена иерархия педагогических задач, их классификация (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская). Использовались различные формы обучения студентов решению педагогических задач (ролевые игры, проигрывание отдельных фрагментов урока и т.д.). Составлены сборники педагогических задач (Л. Кондрашова, Л. Додон, Т. Куриленко и др.). Однако реформирование сферы образования, начавшееся в конце XX столетия и продолжающееся по настоящее время, отодвинуло указанные результаты педагогической науки на дальний план. Однако сегодня учитель все чаще оказывается в проблемных ситуациях, когда ему приходится принимать нестандартные решения и нести за них личную ответственность. Это обстоятельство определяет цель статьи: выявить степень востребованности педагогической науки в формировании у будущих педагогов умения решать проблемные педагогические задачи.

Основное содержание

Следует отметить, что учитель постоянно решает различные профессиональные задачи. Для решения одних задач необходим опыт, для решения других – достаточно здравого смысла. В своей статье я буду вести разговор о проблемных педагогических задачах, решение которых основывается на научных знаниях и свидетельствует о наличии у педагога методологической культуры. «Методологическая культура – это, прежде всего, культура мышления, специфическая для сферы образования. Она предполагает знание учителем методологических норм и умение применять эти нормы в процессе решения проблемных педагогических задач» [2], что означает научный подход к практическим педагогическим задачам. Этот подход приветствовался педагогическим сообществом и нашел свое отражение в первом поколении педагогического стандарта, который

разрабатывался коллективом под руководством В.А. Слостенина. Прошло более 25 лет. Последнее поколение ФГОС ВО (3++) несет на себе отпечаток практико-ориентированного подхода, в нем не используется понятие «методологическая культура», основным понятием выступает «компетенция». Однако по поводу этого и других понятий все еще ведутся дискуссии, поскольку сохраняется «...неопределенность содержания ключевых категорий «профессия», «квалификация», «компетенция» – и их производных» [4, с. 84], что привносит противоречивые моменты в ФГОС ВО. Кроме того, стандарты ориентируют, как правило, на методические знания. Без них, конечно же, учителю не обойтись. Однако знание только методики не позволяет учителю подняться в профессиональной деятельности на дидактический уровень и, тем более, на методологический уровень.

Тревогу вызывает то, что такая ситуация закрепляется в нормативных документах и будет влиять на педагогическую практику. Так, сравнительный анализ ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» [3], показал, что проблемный (часто понимаемый как научно-исследовательский) тип задач на уровне бакалавриата отсутствует (см. табл. 1).

Таблица 1. Общее и различия в ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата и магистратуры)

Объекты сравнения	ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование	ФГОС ВО – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Тип задач ПД	Педагогический Проектный Методический Организационно-управленческий Культурно-просветительский Сопровождения	Педагогический Проектный Методический Организационно-управленческий Культурно-просветительский Научно-исследовательский Сопровождения

Подготовка будущих учителей ориентирована на практическую, организационную сторону педагогической деятельности. Научно-исследовательский тип задач появляется только на следующем уровне – уровне магистратуры, возможно потому, что магистрам предстоит осуществить магистерское исследование. Такую ситуацию можно объяснить тем, что на

разных уровнях студенты решают различные задачи: на уровне бакалавриата – проблемные практические задачи, на уровне магистратуры – научные проблемные задачи. Однако для их решения бакалавру и магистру необходимы одинаковые умения, такие как:

- «...видеть проблему и соотносить с ней фактический материал;
- выразить проблему в конкретной педагогической задаче;
- выдвинуть гипотезу и осуществить мысленный эксперимент: «что было бы, если...»;
- ясно видеть несколько возможных путей и мысленно выбрать наиболее эффективный из них;
- распределить решение на «шаги» в оптимальной последовательности;
- анализировать процесс и результаты решения задачи» [2].

Формирование таких творческих умений требует систематического и довольно длительного педагогического процесса. Если они не формируются на уровне бакалавриата, то и на уровне магистратуры (за два года) не будут в полной мере сформированы. Безусловно, это отразится на следующем уровне подготовки, о чем свидетельствуют исследования. Например, отмечено, что только 14% аспирантов выходят на защиту вовремя [6, с. 166]. Это обусловлено рядом объективных и субъективных причин, о чем написано в многочисленных статьях, посвященных сравнению «старой» и «новой» моделей подготовки научно-педагогических кадров. Я акцентирую внимание на одной из причин: низкий уровень исследовательской подготовки тех, кто поступает в аспирантуру [5, с. 93]. Это означает, что на предыдущих уровнях (бакалавриат, магистратура) существуют недоработки в формировании методологической культуры у будущих педагогов.

Таким образом, формирование методологической культуры у будущих учителей становится необходимостью. Этот процесс является *целенаправленным* и может быть осуществлен при наличии следующих условий: ориентация на творческий характер профессиональной деятельности; включение методологических знаний в предлагаемый студентам курс педагогики; формирование мотивации и умения использовать педагогическую науку для совершенствования практической деятельности; организация проблемного обучения.

Реализация этих условий осуществляется преподавателем на разных этапах формирования методологической культуры у студентов:

- 1) теоретическая подготовка в вузе;

- 2) практическая подготовка в вузе;
- 3) практическая подготовка в школе.

Теоретическая подготовка в вузе. Применение проблемного изложения как одного из методов проблемного обучения показывает студентам, как разрешались противоречия другими людьми, различные варианты разрешения одного и того же противоречия. Следование за мыслью преподавателя требует от студентов напряженного умственного труда. Результатом проблемного изложения педагогических теорий могут быть некоторые нормы, которые будущим учителям необходимо усвоить. Почему это важно? Предполагается, что студент должен осуществить интеллектуальное усилие и сделать выбор. Именно необходимость выбора между различными способами преобразования неудовлетворительной в том или ином отношении практики обязывает знать норму, позволяющую различать плохую практику и успешную практику.

Методологически грамотный педагог должен уметь думать, размышлять и судить о педагогических фактах, событиях с точки зрения методологических норм и достижений педагогической науки. Лишь тогда, когда нормы входят в состав личных убеждений учителя, определяющих его видение педагогической действительности, они способствуют успеху в его профессиональной деятельности. С этой целью будущим учителям необходимо не только сообщать знания, но и показывать конструктивность решений, основанных на научных знаниях в сравнении с обыденным знанием, основанном на опыте и здравом смысле. Этому могут способствовать следующие задания:

- сравнить описания реакций непрофессионального и профессионального воспитателей на проступки ребенка и объяснить применение ими неодинаковых мер воздействия на него;
- сравнить примеры решения одной и той же проблемной ситуации учителем, опирающимся только на свой опыт, и учителем, использующим педагогические знания;
- используя опыт наблюдения школьной жизни в период практики привести примеры решения учителем педагогических задач, основанных на обыденном и научном опыте, сравнить их.

Эти задания побуждают студентов оценивать и делать выбор, что привносит элемент заинтересованности, делает усвоение знаний эмоционально окрашенными.

Практическая подготовка в вузе. На этом этапе будущие учителя решают под руководством преподавателя педагогические задачи. Каждое

занятие этого этапа начиналось с обсуждения теоретических вопросов, но значительная часть времени отводилась на решение задач, для чего использовался частично-поисковый метод. Суть его в том, что большую проблему преподаватель разбивает на более мелкие проблемы и, способствуя их решению, шаг за шагом ведет студентов к ответу на главный вопрос. Была построена система заданий и задач, способствующих развитию необходимых будущему учителю умений и навыков: проблемного видения, конструирования задач, выдвижения гипотез, рефлексирования.

Для развития навыка проблемного видения была использована система задач, предложенная В.И. Загвязинским для школьников. Она была перенесена в практику подготовки будущих учителей и наполнена новым педагогическим содержанием:

1) проблема в готовом виде представлена в уже сформулированной задаче; необходимо выделить противоречие;

2) представлены исходные данные, в которых содержится противоречие, и студенты побуждаются к определению проблемы;

3) указывается лишь область и направление поисков для выявления проблемы;

4) выявлена проблема и необходимо определить, частью какой более общей проблемы она является, и какие более мелкие проблемы она в себя включает;

5) студенты самостоятельно определяют направление поисков, исходные данные, формулируют проблему и представляют ее в виде педагогической задачи.

Выделение и формулирование проблемы лишь первый этап в решении профессиональных задач. На следующем этапе нужно представить проблему в виде педагогической задачи. Конструирование задач – сложное и непривычное для студентов умение. Как верно заметил И. Фейгенберг, если в школьной традиции решения задач идут сначала условие, потом вопрос (проблема), потом решение, то в жизни специалиста чаще всего сначала возникает вопрос (проблема), потом идет активный поиск необходимых для решения условий, потом само решение. Поскольку у многих студентов не сформированы не только навыки конструирования задач, но и представления о структуре и свойствах задач, то прежде необходимо ознакомить их с подобного рода знаниями. Например, можно использовать научные знания, предложенные Г.И. Баллом [1, с. 163-164].

Для формирования умения составлять задачи В.И. Загвязинский в свое время предложил организовать поэтапное конструирование обучающимися задач, которые включают такие задания:

а) задачи, требующие доформулирования (включения в условие дополнительных данных, формулирование вопросов);

б) задачи не сформулированные, скрытые, которые нужно сформулировать (даны исходные данные, необходимо выявить их соотношение и вскрыть проблему);

в) задачи, требующие переформулирования (преобразования), например, уточнение вопроса, суммирование или дифференцирование приведенных, исключая избыточные данные.

С учетом этапов, соответствующих этим видам задач, были составлены и предложены студентам задания, способствующие развитию умения конструировать задачи.

С целью формирования умения осуществлять мысленный эксперимент была разработана следующая система заданий.

1) Студентам предлагалась задача, содержащая проблему и готовое решение; требовалось обосновать оптимальность этого решения и предположить, что было бы, если бы учитель поступил иначе.

2) Контурно определена типичная проблемная ситуация и выдвинуты три предполагаемых пути решения; нужно описать результаты и возможные последствия решений, выбрать лучший вариант и обосновать выбор.

3) Дана проблемная задача; студенты выдвигают различные предположения, выбирают лучшее решение и обосновывают свой выбор.

Осуществление практической подготовки в вузе формирует у будущих учителей потребность в случаях затруднения обращаться к педагогической науке, умение использовать научные знания в решении профессиональных задач. Теоретическая и практическая подготовка в вузе способствует формированию основы, позволяющей студентам самостоятельно работать в ходе преддипломной педагогической практики в школе.

Практическая работа в школе. Педагогическая практика представляет собой наиболее ответственный этап профессиональной подготовки учителя. В ходе практики студенты самостоятельно решают профессиональные задачи. При этом, если на занятиях порой отрабатывались лишь отдельные умения, то практика заставляет выйти за эти рамки. Студенты наблюдают большое количество фактов, учатся рассматривать явления школьной жизни в их взаимосвязи, определяя свое место и роль в их потоке.

Содержание работы студентов на этом этапе может быть вариативным, отражающим специфику того или иного направления подготовки. Важно выяснить, каким образом произошло освоение курса педагогики, включающего методологические знания на первых двух этапах. Это может проявиться в отношении студентов к проблемным ситуациям, возникшим в учебно-воспитательном процессе, в способе их разрешения. Для этого по окончании самостоятельной работы в школе студентам можно предложить ответить на следующие вопросы.

- Опишите ситуацию, в которой Вы испытывали успех. Что привело Вас к нему?
- На какие свои особенности и достоинства Вы опирались?
- Какие научно-педагогические знания были использованы Вами в течение практики?
- В каких ситуациях Вы испытывали потребность обратиться к научным знаниям?
- В ситуациях затруднения, как правило, обнаруживается недостаток знаний и недостаточная сформированность профессиональных умений. Каких знаний Вам недостает? Какие умения в дальнейшем предстоит совершенствовать?
- Опираясь на наблюдения школьной жизни и свой опыт самостоятельной работы, выделите наиболее важную, на Ваш взгляд, проблему, представьте ее в виде педагогической задачи. Для ее решения покажите несколько гипотез, выберите одну из них и обоснуйте свой выбор.

Решение проблемных задач только часть системы работы по формированию методологической культуры будущих учителей, что наглядно можно видеть (см. табл. 2).

Таблица 2. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Элементы системы работы и их связь	Функции	Условия формирования методологической культуры	Основные методы формирования методологической культуры	Основные формы реализации методов	Основные организационные формы
<i>1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ВУЗЕ</i>	Формирует целостное видение всех аспектов деятельности учителя	Ориентация будущего учителя на осознание творческого характера профессиональной деятельности	Проблемное изложение	Лекции	Лекционные занятия в аудитории
<i>2. ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ВУЗЕ</i>	Формирует умение использовать научно-педагогические знания в решении профессиональных задач	Формирование мотивации и умения использовать научные знания для совершенствования практической деятельности Реализация системы задач, способствующих развитию умений и навыков проблемного видения, конструирования задач, выдвижения гипотез и рефлексирования	Частично-поисковый	Эвристические беседы Решение задач под руководством преподавателя	Практические занятия в школе, Практические занятия в вузе
<i>3. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ</i>	Побуждает к осмыслению собственных действий и к профессиональному совершенствованию	Усвоение курса педагогики, включающего методологические знания	Исследовательский	Самостоятельный поиск решения проблемных задач, возникающих в ходе учебно-воспитательной практики	Учебно-воспитательная практика в школе

Заключение

Многолетний опыт автора статьи показывает, что реализация системы проблемных задач приводит к положительным результатам. Следует подчеркнуть, что формирование творческих, в том числе исследовательских умений формируется только в решении проблемных задач. Логика в ходе обучения студентов решению проблемных задач строится в соответствии с постепенным их усложнением и одновременно ослаблением педагогического руководства. Конечный результат длительного педагогического воздействия – это умение студентов самостоятельно решать проблемные задачи не только в процессе преддипломной практики, но и по окончании обучения в вузе. Решение каждой проблемной задачи поднимает учителя на более высокую ступеньку педагогического мастерства. Важно заметить: по тому, какие задачи решает учитель, можно судить об уровне его мастерства.

Однако ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» на уровне бакалавриата не содержит проблемный тип задач, а значит потребность в научно-педагогических, методологических знаниях отсутствует. Кроме того, нарушается преемственность со следующим уровнем, систематичность и последовательность не могут быть реализованы в формировании методологической культуры. Путь к педагогическому мастерству выпускников вузов будет извилистым, с пробами и ошибками. Возникает вопрос, требующий обсуждения педагогическим сообществом: может быть внести изменения в разработанные документы?

Литература

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психологический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
2. Бережнова Е.В. Формирование методологической культуры учителя // Педагогика. 1996. № 4. С. 14-18.
3. Бережнова Е.В., Скударева Г.Н. Методология педагогики в структуре новых стандартов и образовательных программ (бакалавриат, магистратура) // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 4.
4. Будзинская О.В., Шейнбаум В.С. Спустя семь лет (концептуальные предложения по поводу формирующейся системы квалификаций) // Высшее образование в России. 2019. № 5. С. 84-93.
5. Рыбаков Н.В. Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска // Высшее образование в России. 2018. №7. С. 86-95.
6. Университеты в эпоху больших вызовов (XI съезд Российского Союза ректоров) // Высшее образование в России. 2018. № 5. С. 165-168.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ КАК ФАКТОР
РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВООВО**

Серёжникова Р.К.

*Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт
войск национальной гвардии, г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия образовательной деятельности приобщения адъюнктов и слушателей курсов переподготовки к изучению педагогических дисциплин, способствующие актуализации готовности будущих преподавателей военных образовательных организаций высшего образования (ВООВО) к рационально-критическому мышлению как важной составляющей рационального устройства педагогического процесса, являющегося сегодня важной научной и практической задачей педагогики. Автор раскрывает сущность и структуру рационально-критического мышления будущего преподавателя, обозначая пути его формирования.

Ключевые слова: будущий преподаватель, педагогические дисциплины, педагогические условия, рационально-критическое мышление.

**ACTUALIZATION OF RATIONAL-CRITICAL THOUGHT OF THE
WORLD BY THE FUTURE TEACHER OF VOOVO IN THE PROCESS
OF STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES**

Serezhnikova R.K.,

*St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of National Guard Troops,
St. Petersburg, Russia*

Abstract. The article discusses the pedagogical conditions of the educational activity of introducing adjuncts and students of retraining courses to the study of pedagogical disciplines, contributing to the actualization of the readiness of future teachers of military educational organizations of higher education to rational-critical thinking as an important component of the rational structure of the pedagogical process, which is today an important scientific and practical task of pedagogy. The author reveals the essence and structure of rational critical thinking of the future teacher, outlining the ways of its formation.

Key words: future teacher, pedagogical disciplines, pedagogical conditions, rational-critical thinking.

Современный мир образовательного пространства военной образовательной организации высшего образования (ВООВО) чрезвычайно сложный, многоаспектный, в нем наряду с устойчивостью, закономерно-

стью, определенностью, порядком, определяемым армейской жизнью, существуют и могут влиять на педагогический процесс неустойчивость, спонтанность, неопределенность, изменчивость, обусловленная реформированием высшего военного образования в соответствии с реализацией ФГОС ВО, гуманизацией и гуманитаризацией, социокультурным влиянием и динамическим насыщением информационными потоками. Сложность, противоречивость и парадоксальность педагогического процесса, обусловленная современными тенденциями, его бесконечно возможная природа (когда в педагогическом процессе может возникнуть любая ситуация) создали предпосылки и побудили к возникновению многообразия научных подходов, педагогических теорий, иногда возникших на противоречивых началах. Поэтому на различных рациональных основах возникают различные научные подходы, методы и формы обучения и воспитания.

Все это требует от личности преподавателя понимания, осмысления и восприятия различных теорий, методов и методик обучения, понимание педагогических проблем в аспекте жизненно-смысловой проблематики. Чтобы преподавателю сориентироваться в современной педагогической науке и педагогической практике, необходимо понять и осмыслить различные научные подходы, позиции взгляды на педагогический процесс, начиная с классической логики и заканчивая моральными проблемами. В такой сложной ситуации преподаватель в научной теории, теории методов, форм деятельности должен увидеть, понять и осмыслить рациональную сущность, определить природу этой рациональности и критически оценить преимущества и ограничения определенной теории, метода, формы обучения или воспитания, иначе говоря, стать на позицию критического анализа [7]. Для решения таких задач в ВООВО необходимо формировать разносторонне развитую личность преподавателя, в том числе и с такими особенностями мышления как рациональность и критичность. Этому может способствовать педагогическое образование в системе подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования.

Целью статьи является теоретическое обоснование педагогических условий актуализации готовности будущих преподавателей к рационально-критическому мышлению в процессе изучения педагогических дисциплин в адъюнктуре и на курсах переподготовки в системе дополнительного профессионального образования.

Реализация ФГОС ВО, основой которого является компетентностный подход, ориентированный на формирование компетенций будущего специалиста, сущность которых отражается в самостоятельности, инициативе и ответственности будущего офицера, его готовности правильно контролировать и оценивать изменяющуюся обстановку, прогнозировать ее развитие. Инновационные изменения в военном деле формируют обширное проблемное поле военной педагогики, в котором свое место занимает проблема ориентации образовательного процесса на построение субъектного педагогического взаимодействия, а это требует внедрение личностно-ориентированной, гуманистической направленности образования, приводит к повышению требований к мыслительной деятельности преподавателя, качествами которого должны быть самостоятельность, гибкость, рефлексивность, креативность, системность, критичность, открытость. Важным аспектом профессиональной подготовки будущего преподавателя является то, что рационально-критическое мышление определяет его умственную деятельность, которая осуществляется на основе рациональных суждений и критического анализа, позволяющих ему успешно решать, как жизненные, так и профессиональные задачи, создавать благоприятные условия для обучения и воспитания, всестороннего гармоничного развития обучающихся в соответствии с потребностями сегодняшнего дня.

В нормативных документах, регламентирующих образовательный процесс в ВООВО, обозначается ведущая задача военного образования – обеспечение не только высокого профессионального уровня будущих военных специалистов, но и рост их интеллектуального потенциала, формирование способности к критическому анализу и всесторонней обработке информации, способности своевременно вносить необходимые коррективы в профессиональную деятельность, умение принимать решение в быстро меняющейся обстановке, умение делать правильные выводы на основании противоречивой информации. По мнению ученых (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров и др.) [2; 3; 6], вышеперечисленные способности являются характерными чертами сложившегося критического мышления человека, что также подчеркивает значимость рационально-критического мышления в педагогическом взаимодействии. Необходима «переориентации исследований в области психологии мышления – в первую очередь, на изучение творческих, неалгоритмических, неформализуемых его составляющие (то есть анализировать личностный аспект мышления, определяющий закономерности порождения и функционирования новых потреб-

ностей, мотивов, эмоций, оценок, смыслов, целей и способов мыслительной деятельности)» [2, с. 11].

Отметим, что отдельные аспекты исследования интеллектуальной деятельности личности, которые тесно связаны с феноменом рационально-критического мышления, были и являются предметом глубоких теоретических исследований в различных научных областях: философии, психологии, педагогике, кибернетике, логике и др. Так, общие теоретические основы умственной деятельности человека было освещены в научных трудах В.В. Давыдова, А.М. Матюшкина, С.Л. Рубинштейна [3; 6].

Отдельные вопросы подготовки военных специалистов, в частности проблемы педагогического взаимодействия в ВООВО рассматриваются в прикладных исследованиях А.М. Белякина, А.А. Евдокимова, Н.В. Съединой и др., в которых сформирован подход к самоконтролю как качеству личности курсантов и преподавателя и одновременно о многообразии подходов, методов, форм, средств обучения и воспитания на основе различных рациональностей [8].

Анализ современных исследований (Д.Н. Арешина, Л.А. Золотовской, А.В. Клопова, С.В. Марихина и др.) позволил выделить ряд тенденций развития профессиональной подготовки будущих офицеров, прямо или косвенно актуализирующих рационально-критическое мышление в учебно-профессиональной деятельности.

Как указывают ученые, рационально-критическое мышление необходимо будущему преподавателю для решения большого количества проблемных ситуаций в образовательном процессе. Рационально-критическое мышление – важная составляющая рационального устройства педагогического процесса, являющаяся сегодня важной научной и практической задачей педагогики.

На современном этапе подготовки будущих преподавателей ВООВО возникает острая необходимость формирования их готовности к рационально-критическому мышлению, обусловленному анализом и решением противоречий в учебных ситуациях, которые возникают в практической деятельности преподавателя.

Рационально-критическое мышление является другим (отличным) от догматического и научного мышления (в смысле создания определенной научной теории). В конечном итоге оно ориентировано на практическую деятельность преподавателя, на достижение педагогических целей, саморазвитие личности преподавателя.

Для определения сущности и структуры понятия «рационально-критическое мышление преподавателя», обратимся к терминологическим характеристикам понятий: рационализм, критическое мышление, профессиональная готовность преподавателя.

Анализ различных теоретических источников, позволил определить, что понятие «рациональность» толкуется далеко неоднозначно. Попытки уточнить сущность и содержание этого понятия были осуществлены в работах Н.С. Автономовой, С.Л. Рубинштейна, Е.Н. Шульга и др. [1; 9]. «Само слово рациональность интерпретируется по-разному, в зависимости от тех плоскостей, в которых этот термин используется. Наиболее общая характеристика рациональности чаще всего сводится к определению (оговариванию) условий или критериев того, что считать рациональным. Так процесс научного творчества в условиях традиционного рационализма подразумевает использование идей, которые ясно выражены, их аргументы и суждения – очевидны, а сам исследователь обладает интеллектуальной интуицией» [9]. Это позволило установить, что содержание этого понятия составляют истинность, разумность, объективность, логичность знаний, выбор лучших практических действий.

С понятием «рациональность» тесно связано понятие «критичность». На основании обобщения различных подходов ученых к интерпретации понятия, критическое мышление рассматриваем как особый вид умственной деятельности, характерными признаками которого является выработка стратегий принятия решений в проблемных ситуациях на основе получения и обработки информации; осуществление рефлексивных действий (аналитических, контролирующих, оценочных) в отношении любого объекта или явления, в том числе собственного процесса мышления; взвешенный анализ различных мнений и взглядов, выявление собственной позиции, объективное оценивание результатов как своей, так и других, деятельности [4]. На основе чего, делаем вывод, что критичность мышления преподавателя – это мыслительная деятельность, предусматривающая проверку предложенных решений задач с целью определения области их возможного применения, оценку деятельности человеком, который практически реализует определенный план, программу, схему, норму поведения и т.д., соотносит свою практическую деятельность с идеальными планами, схемами, нормами и дает оценку в определенном контексте и ситуации.

Теоретический анализ научных разработок по психологии и педагогике с целью определения понятия профессиональной готовности препода-

давателя (Б.Г. Ананьев, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, Л.С. Нерсисян, К.К. Платонов, Р.Д. Санжаева, В.А. Сластенина и др.) позволил определить, что «готовность» рассматривается как результат подготовки к определенному виду деятельности [8], а профессиональная готовность будущего преподавателя понимается как интегрированное качество личности, проявляющееся в активности и способности ставить перед собой профессиональные цели, выбирать способы их достижения, контролировать данный процесс, прогнозировать пути повышения продуктивности своей деятельности.

В соответствии с проведенным анализом терминологических характеристик, в структуре готовности будущих преподавателей к рационально-критическому мышлению выделяем компоненты: мотивационный, информационно-содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-рефлексивный.

Мотивационный компонент выполняет несколько функций: стимулирующую, побудительную, мобилизующую, диагностирующую и является важным внутренним условием развития стремления обучающихся к овладению педагогической профессией и устойчивого стремления к постоянному самосовершенствованию [7]. Актуализация рационально-критического мышления у будущих преподавателей должна основываться на осознании обучающимися сущности будущей профессионально-педагогической деятельности как деятельности по решению образовательно-воспитательных задач, направленных на обеспечение становления личности каждого курсанта, военнослужащего как субъекта военно-профессиональной жизни. В мотивации выделяется совокупность внутренних и внешних мотивов, детерминирующих познание. Важными в процессе формирования готовности будущих преподавателей к рационально-критическому мышлению являются внутренние мотивы как побудительная сила для усиленного стремления к развитию собственного мышления с тем, чтобы в будущей профессионально-педагогической деятельности успешно, и в то же время рационально с точки зрения затрат времени, усилий и средств реализовывать цели профессиональной деятельности.

Информационно-содержательный компонент, как ориентационная основа готовности адъюнктов, слушателей к рационально-критическому мышлению, состоит из:

а) психолого-педагогических знаний о сущности понятия рационально-критического мышления, его функций, содержания и формы, об

интеллектуальных операциях и интеллектуальных процессах, правилах построения рассуждений, доказательств, аргументации, собственных утверждений, особенностей развития рационально-критического мышления в разные периоды обучения, способов развития рационально-критического мышления в учебно-воспитательном процессе, способов самосовершенствования мышления;

б) знание методов и способов анализа педагогических ситуаций, формулирование педагогических задач и способов их решения, анализ и оценка эффективности принимаемых решений;

в) понимание сущности и основ рациональности педагогической теории, метода, средства и формы учебно-воспитательной деятельности, их преимуществ и ограничений.

Усвоение знаний об особенностях рационально-критического мышления в профессиональной деятельности позволяет подвести будущих преподавателей к осознанию, что именно актуализация рационально-критического мышления является важной составляющей эффективной профессионально-педагогической деятельности преподавателя ВООВО.

Основой развития операционно-деятельностного компонента готовности к актуализации рационально-критического мышления является успешное формирование системы умений обучающихся на основе применения теоретических знаний, полученных в процессе обучения, а также знаний, полученных из других информационных источников, жизненного опыта, решения практических педагогических проблем, педагогических ситуаций (типичных и нетипичных), которые могут быть решены как известными, так и неизвестными (что требует творчества в их решении), способами.

В контексте оценочно-рефлексивного выясняется, что решение любой из задач, стоящих перед адъюнктами, слушателями, можно интерпретировать, как принятие определенного педагогического решения, состоящего из ориентировочной, исполнительской и контрольной частей. Ориентировочная часть обеспечивается анализом и синтезом учебной и научной информации, применением знаний субъекта учебного процесса. Исполнительская часть обеспечивает выбор и реализацию полезной альтернативы: выбор способа выполнения задания, достижения сформулированной цели; это является следствием умения устанавливать причинно-следственные связи. Контрольная часть обеспечивает контроль по результатам принятых решений и сравнение их с прогнозируемыми результатами. Такая интерпретация служит основой для принятия будущими преподавателями педагогических

решений в реальном учебно-воспитательном процессе (на практических занятиях, в процессе педагогической практики).

Готовность будущих преподавателей к рационально-критическому мышлению является, с одной стороны, основой овладения профессионально-педагогическими знаниями и умениями, формированием способности к решению педагогических задач в учебно-воспитательном процессе, обеспечивает целеустремленность, обоснованность, контролируемость принятия решений, а с другой – определяет личностное и профессиональное саморазвитие будущего преподавателя, создает условия для решения профессионально-педагогических проблем. На наш взгляд формированию готовности будущих преподавателей к рационально-критическому мышлению способствует изучение педагогических дисциплин. Так, в адъюнктуре актуализации рационально-критического мышления способствуют занятия по педагогике (темы: Педагог и педагогическая деятельность. Педагогическая деятельность как теория и практика; Современное состояние и перспективы развития образования), на курсах переподготовки по психологии и педагогике высшего военного образования (темы: Интеграция образования и науки; Психолого-педагогические основы формирования и развития личности курсанта в ВООВО).

При этом рассматриваем педагогические условия формирования готовности будущих преподавателей к рационально-критическому мышлению в процессе изучения педагогических дисциплин как результат целенаправленного отбора содержания педагогических дисциплин, конструирование и использование организационных форм и методов обучения в процессе изучения педагогических дисциплин с целью формирования компонентов готовности к рационально-критическому мышлению (мотивационного, информационно-содержательного, операционно-деятельностного, оценочно-рефлексивного) для дальнейшей успешной профессионально-педагогической деятельности по решению педагогических задач.

Определили педагогические условия, способствующие формированию готовности будущих преподавателей к рационально-критическому мышлению:

– обеспечение положительной мотивации у адъюнктов, слушателей к формированию рационально-критического мышления в процессе изучения педагогических дисциплин;

– межпредметная системность формирования компонентов готовности будущих преподавателей к рационально-критическому мышлению в процессе изучения педагогических дисциплин;

– создание проблемной учебной среды, предусматривающей моделирование будущей профессионально-педагогической деятельности, направленной на рациональное решение педагогических задач в различных педагогических ситуациях;

– диалогизация учебно-воспитательного процесса на занятиях.

В основу реализации педагогических условий актуализации рационально-критического мышления в процессе изучения педагогических дисциплин была положена идея формирования компонентов готовности обучающихся к рационально-критическому мышлению в ходе решения педагогических задач с помощью интерактивных методов.

Литература

1. Автономова Н. С. Рациональность как теоретико-познавательная проблема: автореферат дис. ... доктора философских наук : 09.00.01 / АН СССР. Ин-т философии. М., 1988. 37 с.
2. Брушлинский А.В., Тихомиров О.К. О тенденциях развития современной психологии мышления // Национальный психологический ЖУРНАЛ. 2013. №2(10). С. 10-16.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
4. Жаббаров В.А., Борщ А.А., Дондоков Б.Д. Психологические условия процесса развития критического мышления в обучении курсантов // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. XX Междунар. науч.-практ. конф. № 3 (19). Новосибирск: СибАК, 2019. С. 93-98.
5. Золотовская Л.А. Теория и практика профессиональной подготовки офицеров по работе с личным составом: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Золотовская Людмила Алексеевна. М., 2015. 342 с.
6. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество : монография / А.М. Матюшкин. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 720 с.
7. Серёжникова Р.К. Самосовершенствование как один из путей повышения педагогического мастерства преподавателя военной образовательной организации высшего образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2019. Т. 18. № 2 (40). С. 7-12.
8. Серёжникова Р.К., Маргарьян А.Ю. О методической готовности будущих офицеров к организации самообразования военнослужащих // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 1. С. 2549-2558.
9. Шульга Е.Н. Рациональность в научном исследовании // Философия науки. Вып. 9. М.: ИФ РАН, 2003. URL: <http://iphras.ru/page52095649.htm>

ЦЕЛИ И МОДЕЛИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ И ПЛАНИРОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ (ОПЫТ ВУЗОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ)

Шапошникова Н.Ю.

Одинцовский филиал ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»

Аннотация. В статье раскрыты значимые аспекты реализации планирования студентами индивидуального развития (Personal Development Planning – PDP) в практике вузов Великобритании. Рассмотрены следующие аспекты: модели взаимосвязи PDP с программой обучения, способы фиксации достижений студентов и основные цели программ PDP.

Ключевые слова: высшая школа, принцип индивидуализации, планирование индивидуального развития, файлы целей и достижений студентов.

THE AIMS AND INTERRELATIONSHIP MODELS BETWEEN THE CURRICULUM AND STUDENTS' PERSONAL DEVELOPMENT PLANNING (THE EXPERIENCE OF UK UNIVERSITIES)

Shaposhnikova N.Y.

The branch of the Federal state autonomous institution of higher education “Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation in the town of Odintsovo”

Abstract. The article reveals the important aspects of embedding students' personal development planning (PDP) into the curriculum of UK universities. The following aspects are looked at: the interrelationship models between students' personal development planning and the curriculum, schemes for recording a student's achievements and the main aims within PDP programmes.

Key words: higher school, the individualization principle, personal development planning, students' progress files.

Введение

Изменения, происходящие в современном обществе, формируют новый социальный заказ высшему образованию и требования к нему со стороны обучающихся. В этой связи в системе российского высшего образования актуализируется принцип индивидуализации, позволяющий преподавателям выстраивать процесс обучения, исходя из индивидуальных образовательных приоритетов каждого обучающегося. Изучение опыта индивидуализации процесса обучения университетов в зарубежных системах

образования может способствовать преодолению некоторых затруднений в российских вузах. Для исследования мы выбрали Великобританию, поскольку университеты этой страны имеют достаточно продолжительный опыт реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов.

В высших учебных заведениях Великобритании в результате попытки согласовать действия в реализации концепции в каждый университет страны была введена система файлов целей и достижений студентов (Progress Files), частью которых является планирование студентами своего индивидуального развития (Personal Development Planning, PDP). Вузы должны были их осуществить к 2005-2006 гг. Одной из причин их реализации послужил «Доклад Деринга» (the Dearing Report, 1997 г.), в частности его двадцатая рекомендация [6]. Она предписывала создать «...средство, с помощью которого студенты смогут отслеживать, выстраивать и размышлять над своим индивидуальным развитием и личностным ростом» [4]. Понятие «Personal Development Planning» определяется Норманом Джексоном как «...структурированный и сопровождаемый процесс, реализуемый самим обучающимся. Он заключается в том, что учащийся осмысливает свой процесс обучения, успеваемость и (или) достигнутые результаты, а также составляет план собственного индивидуального, образовательного и профессионального развития» [7].

Каждый студент может включиться в этот процесс. Он может применяться в любой образовательной среде вуза, при освоении любых программ, на всех ступенях высшего образования. Норман Джексон и Роб Уорд [5], являющиеся основными разработчиками программы файлов целей и достижений студентов, рассматривают его как ответ высшего образования на проблемы, поставленные современным сверхсложным миром [3].

Цель статьи

Раскрыть значимые аспекты реализации PDP в практике вузов: выбор модели взаимосвязи PDP с программой обучения, способов фиксации достижений студентов и основных целей внутри программ PDP.

Результаты

При введении планирования студентами индивидуального развития (PDP) на макроуровне (на уровне программы обучения) в учебный процесс следует решить, какую именно из 5 различных моделей его взаимосвязи с программой обучения в вузе будет целесообразно применить в конкретных условиях, а также стоит выбор между тем работать ли с суще-

ствующей организацией программы обучения (то есть принятие поэтапного подхода к её формированию), или сделать выбор в пользу её коренной переработки (радикальный подход). Рассмотрим сложившиеся модели программ обучения. Следует отметить, что они не являются взаимоисключающими, то есть могут существовать их смешанные или промежуточные формы [2, с. 20].

1) Обособленная (*discrete*) модель рассматривает PDP как дополнительную или *отдельную, обособленную* часть студенческого опыта. Студентам могут быть предоставлены возможности включиться в виды деятельности, связанные с PDP. Однако эта деятельность является необязательной и дополнительной по отношению к программе обучения, и студенты оказываются предоставлены сами себе с *минимальной поддержкой* со стороны преподавателей. Они сами решают, стоит ли им включиться в выстраивание PDP. Эта деятельность идёт параллельно по отношению к программе обучения, у них ограниченная степень слияния. Студенты самостоятельно ведут свои портфолио: они сами решают, что в них стоит включить, и без посторонней помощи проводят анализ и рефлекссию. Вуз предоставляет студентам структуру этого процесса, например, в виде файла целей и достижений студентов (в бумажном или электронном виде), а также его сопровождение через бумажные материалы и предоставляемые по желанию консультации с тьюторами и консультантами PDP [2, с. 21].

2) А) Связанная (*linked*) модель – деятельность PDP осуществляется *параллельно* программе обучения, но при этом между ними существует *явная и сопровождаемая взаимосвязь*. Эти связи могут возникать только на определённых этапах (что обусловлено видами деятельности в определённых модулях) или на протяжении всего курса обучения. В этой модели компонент PDP и программа обучения обособлены друг от друга. Студентам предлагаются виды деятельности, делающие акцент на PDP и связанные с файлом целей и достижений студентов или портфолио. Они могут быть добровольной или обязательной частью программы обучения.

В) Альтернативная связанная (*alternativelinked*) модель заключается в том, чтобы на *определённых этапах* внедрять виды деятельности, имеющие в своей основе направленность на PDP и способствующие тому, чтобы студенты осуществляли рефлекссию над своими успехами и индивидуальным развитием. Однако они *необязательно связаны* с каким-либо модулем.

3) Встроенная модель модульного типа (*embeddedmodular*) заключается в том, чтобы *встраивать* PDP в программы определённых модулей.

Эти модули обеспечивают основное сопровождение для PDP и могут *обеспечивать связь* с материалом, изучаемым в *других модулях*. Их программы также связаны с файлами целей и достижений студентов. Такие модули могут иметь направленность на развитие навыков и/или знание дисциплины, а также на процессы PDP. В программе обучения может быть любое количество таких модулей, но чаще всего они изучаются *на первом курсе* обучения. Это связано с тем, что на втором и третьем курсах студенты более самостоятельно осуществляют деятельность PDP. Если же модель включает в себя такой модуль на каждом из трёх курсов обучения, то чаще всего тьюторы модулей несут основную ответственность за развитие и сопровождение PDP [2, с. 23]. Отметим, что эта модель является *преобладающей* в программах обучения многих вузов Великобритании.

4) А) Интегрированная (integrated) модель – её можно рассматривать как подход, реализующийся *во всех аспектах программ обучения трёх курсов бакалавриата*, в котором большинство модулей включают виды деятельности, связанные с процессами PDP. В результате этого PDP оказывается *полностью встроен* в программу обучения, от начала до её конца. Рефлексивные подходы лежат в основе способа предоставления программы обучения. В этом случае файл целей и достижений студента или отчёт об индивидуальном развитии / электронное портфолио становится документом, фиксирующим их учебные действия и индивидуальное развитие. Примером может быть модель, где каждый модуль программы нацелен на реализацию процессов PDP. В этом случае PDP и программа обучения неразрывно взаимосвязаны, и каждый тьютор модуля отвечает за сопровождение PDP.

В) Интегрированная модель с PDP-основой (integratedspinemodel). В другой версии организации интегрированной модели компонент PDP может *служить основой*, на которой строится программа обучения. Он *объединяет и согласовывает* между собой материал, который студенты изучают *в других частях* программы, а также индивидуальное развитие студента в её рамках. Другими словами, PDP рассматривается в данной модели не как дополнение к программе обучения, а как основной компонент, обеспечивающий согласованность учебного процесса каждого студента [2, с. 24]. Он имеет особую значимость в программах, имеющих высокую степень гибкости и выбора студентов или взаимодействия с ними посредством обсуждения элементов программы. Многие базовые степени вузов Великобритании приняли такой подход.

5) Расширенная (extended) модель – в ней процессы PDP *встроены* в программу обучения, но их целью также является *объединение видов деятельности*, происходящих за её рамками. Такую модель чаще всего можно обнаружить в программах, где студенты работают в сфере, связанной с изучаемой ими предметной областью. В этом случае PDP служит для обеспечения связи между программой обучения в вузе и более обширного опыта студентов вне её. Модель в основном можно обнаружить в таких профессиональных областях как: работа в социальной сфере и медсестринская деятельность.

Примеры реализации разных моделей могут быть обнаружены в различных условиях практики вузов. Тем не менее, наблюдаются некоторые тенденции. Так, в программах обучения, направленных на *учебную деятельность* студентов, применяется структура, схожая с обособленной моделью, так как это означает минимальное вмешательство в существующие структуры и требует меньшего понимания процессов PDP всеми преподавателями, обеспечивающими и сопровождающими процесс обучения. В областях, где студенты нуждаются в *более тщательном сопровождении* их процесса обучения, часто преобладает встроенная модель модульного типа. Что касается *профессиональных программ*, то в них чаще всего используются модели, схожие с интегрированной и расширенной моделями, обеспечивающие студентам реальный или смоделированный опыт профессиональной деятельности [2, с. 26].

Рассмотрим 3 типа способа фиксации достижений студентов:

1) Анкеты согласованных результатов обучения являются неотъемлемой частью учебного процесса (т.е. формального курса обучения). Студенты самостоятельно ставят себе учебные цели (относительно целей курса), которые затем закрепляются в *учебном соглашении*. Студент, совместно с наставником или тьютором, обеспечивающим его руководство, принимает решение о том, как эти цели будут достигнуты, оценены и документально подтверждены [1, с. 10].

Такого рода программы часто связаны со знанием *компетенций* или *навыков* и *практического опыта*, и могут быть использованы на стажировках или «сэндвич-курсах» – комбинированном обучении, совмещающем обучение в вузе с практикой на предприятии. Также этот подход может быть эффективным для применения на курсах обучения, подразумевающих *высокую степень студенческой автономии* – например, когда студенты получают образование за границей как часть процесса получения ими определённой степени. Они не только помогают направлять сту-

дента, чтобы проведённое им время за границей было использовано более продуктивно, но также предоставляют чрезвычайно важную информацию об индивидуальных успехах студента.

2) Анкеты индивидуального развития выступают как *дополнение* к организации процесса обучения в вузе. Студентов стимулируют к тому, чтобы они ставили свои собственные индивидуальные, учебные и профессиональные цели, а также отслеживали своё продвижение к этим целям. Этот подход обычно подкрепляется или встраивается в систему *индивидуального тьюторского сопровождения* каждого студента, где тьютор выступает как куратор или наставник.

3) Анкеты результатов обучения программы являются *неотъемлемой частью* учебного процесса (т.е. программ и модулей, включённых в любую из указанных свидетельств о присвоении квалификации), при этом *результаты* обучения чётко обозначены, на их основе осуществляется оценивание индивидуальных успехов студента. Эта программа схожа со второй, однако в ней *направленность* тесно связана с *развитием студента как профессионала* (например, медсестры или юриста). Результаты обучения и цели основываются на положениях о целевых ориентирах, установленных профессиональными или государственными организациями. Такого рода схемы могут считаться жёсткими в том смысле, что встречи студентов и тьюторов носят *более формальный характер* с ясно выраженными вопросами для обсуждения относительно целей, а также могут включать в себя определённую степень *формального оценивания*. Отметим, что похожие схемы могут быть также применены к непрофессиональным курсам (например, дипломная работа или проект) [1, с. 11].

В рамках трёх вышеперечисленных схем реализуется 6 основных целей. Эти цели включают обеспечение: 1) *обучения*, происходящего *вне территории вуза*; 2) *подготовки к трудоустройству/профессиональной деятельности* и 3) *дополнительного образования* (внеучебная деятельность включает целый ряд видов деятельности, включая работу на условиях неполной занятости, благотворительную/общественную деятельность и т.д.). Третья цель представляет особый интерес с точки зрения развития, так как студенты часто не осознают, насколько опытными и способными они являются, и что внеучебная деятельность служит доказательством приобретённым ими навыкам и достижениям, которые они зафиксировали в своих файлах целей и достижений.

С точки зрения процесса обучения, существует 2 основные цели:

4) первая цель – *сопровождение обучающегося*. Она часто связана с системой индивидуального тьюторского сопровождения. Студентов стимулируют к их развитию как личности через процесс создания своей анкеты и выявление учебных возможностей в рамках и вне программы обучения.

5) Вторая учебная цель – *содействие процессу обучения*. Имеется в виду улучшение способности студента организовывать свой процесс учения через:

– более *чёткое формулирование результатов обучения* модулей или курсов. Для этого требуется объяснить цели, которые студенты будут стараться достичь.

– *создание возможности* для обучающихся *осуществлять рефлексию* над собственным процессом обучения и *оценивать* его. «Создание возможности» может пониматься как постановка этих целей через фиксацию их на бумаге (или в режиме онлайн). После этого они становятся основой файлов целей и достижений – их «картами». Подразумевается, что студент должен вступить в диалог по поводу этих рефлексивных мыслей и процесса оценивания со своим тьютором или наставником.

Разница между этими двумя целями небольшая, но, в широком смысле, *содействие процессу обучения* более тесно связано с Анкетами результатов обучения программы, а *сопровождение обучающегося* больше связано с Анкетами индивидуального развития [1, с. 11].

6) Последняя цель вызывает, возможно, большие споры, чем предыдущие. Она заключается в том, что все программы PDP должны отражать, что удалось достичь более широких целей – создания учебного опыта высокого качества. Это подразумевает развитие навыков, необходимых студентам как будущим специалистам, особенно навыков широкого применения.

Выводы

Реализация представленных выше целей может быть применена к любому из трёх курсов обучения в бакалавриате. Каждый вуз самостоятельно решает, как он составит свою программу, но в некоторой степени это может быть обусловлено характером присваиваемой квалификации. Если исходить из минимальных результатов обучения, то любая выбранная программа может обеспечивать условия для того, чтобы на каждом из трёх курсов бакалавриата студенты ставили перед собой следующие цели:

1) *улучшение процесса обучения*;

2) *улучшение возможностей карьерного роста* в будущем;

3) активная работа над *индивидуальным развитием*.

Разные модели взаимосвязи программ обучения и планирования студентами индивидуального развития раскрывают различные подходы к осуществлению индивидуализации обучения в вузах Великобритании. Осмысление этого опыта может быть полезно преподавателям российских вузов, реализующих тьюторскую позицию в педагогической деятельности.

Литература

1. Allen D. Personal Development Planning. The Handbook for Economics Lecturers [Электронный ресурс]. URL: https://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/printable/pdp_v5.pdf (дата обращения: 30.10.2019).
2. Atlay M. Integrating PDP practice in the curriculum // Learning and Employability: Personal development planning and employability / the series editor is Mantz Yorke. York, UK: The Higher Education Academy, 2009. P. 17-30.
3. Barnett R. Super complexity and the Curriculum // Studies in Higher Education. 2000. Vol. 25 (3). P. 255–265.
4. Jackson N. Personal development planning: what does it mean? [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/265158472_Personal_development_planning_what_does_it_mean (дата обращения: 01.10.2019).
5. Jackson N., Ward R. A Fresh Perspective on Progress Files – A Way of Representing Complex Learning and Achievement in Higher Education // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2004. Vol. 29 (4). P. 423–449.
6. The Dearing Report (Higher Education in the learning society) // National Committee of Inquiry into Higher Education. 1997. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html> (дата обращения: 29.10.2019).
7. The Quality Assurance Agency for Higher Education. Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education [Электронный ресурс]. URL: https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/pdp-guidance-for-institutional-policy-and-practice.pdf?sfvrsn=4145f581_8 (дата обращения: 30.10.2019).

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Ахметшина Г.Х.

ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»

Аннотация: В данной статье рассмотрена проблема формирования метапредметной компетентности педагога как необходимое условие формирования и развития соответствующих метапредметных компетенций у обучающихся. Выделены наиболее актуальные на современном этапе развития образования составляющие профессиональной компетентности педагога: методическая, технологическая, исследовательская, ИКТ-компетентность, психолого-педагогическая. Освоение педагогами данных компетенций необходимо рассматривать как «задачу дня» системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, повышение квалификации, метапредметная компетентность, метапредметные технологии.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE MODERN TEACHER

Akhmetshina G. H.

GAOU DPO «Institute of education development of the Republic of Tatarstan»

Abstract. In this article the problem of formation of metasubject competence of the teacher as a necessary condition of formation and development of the corresponding metasubject competences at trained is considered. The most actual at the present stage of development of education components of professional competence of the teacher are allocated: methodical, technological, research, ICT competence, psychological and pedagogical. The development of these competencies by teachers should be considered as the "task of the day" of the system of professional development and retraining of teachers.

Key words: professional competence of the teacher, improvement of professional skills, meta-subject competence, meta-subject technologies.

Главной задачей современного учителя является не столько обеспечение школьника большим багажом знаний, сколько обеспечение его общекультурного, личностного и познавательного развития, вооружение его таким важным умением, как умение учиться. Системно-деятельностный подход как методологическая основа Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) предполагает активную учебно-

познавательную деятельность, формирование у обучающихся готовности к непрерывному образованию и саморазвитию [1].

Учителю же следует обеспечить все необходимые психолого-педагогические условия для развития и саморазвития личности ученика, его базовых компетенций, что предполагает изменение качества профессиональной деятельности самого педагога, характерным проявлением которого будет профессиональная компетентность.

В современном образовательном контексте под профессиональной компетентностью педагога понимают его способность решать профессиональные задачи и проблемы, происходящие в конкретных (внеучебных, учебных) ситуациях на основе знаний, профессионального и жизненного опыта, обеспечивающие образовательный результат каждому ребенку [2].

Проведенные исследования среди педагогов (диагностика, анкетирование, умение анализировать эффективность урока, решение педагогических ситуаций и др.) выявили такие проблемы, как упрощенное понимание учителями сущности и технологии реализации системно-деятельностного подхода; недостаточную мотивацию к осуществлению образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ОО (необходимость работы с метапредметным содержанием образования, последовательная ориентация на вариативность, в том числе на индивидуализацию образования; изменение профессионального мышления через понимание новой роли учителя как тьютора, отсутствие в «методическом портфеле» учителя инструментария формирования и диагностики метапредметных результатов).

Требования к качеству современного образования и профессиональной деятельности учителя неразрывно связаны с формированием метапредметных компетенций обучающихся и данная проблема в российском школьном образовании сегодня является весьма насущной [3].

Для того, чтобы педагог мог сформировать универсальные, надпредметные знания и умения у своих учеников, т.е. мог в полной мере реализовать метапредметное обучение, необходимо, чтобы у самого педагога были сформированы надлежащие метапредметные компетенции [4].

В логике требований ФГОС ОО можно выделить «проблемное поле» – виды компетенций, входящих в состав профессиональной компетентности учителя: методическая, технологическая, исследовательская, ИКТ-компетентность, психолого-педагогическая (включая компетенцию педагога, позволяющую работать с детьми, имеющими ОВЗ).

В качестве основной составляющей профессиональной компетентности учителя выделяется *методическая компетентность*. Она связана с выбором методов обучения, средств, форм и приемов педагогического воздействия, способов формирования знаний, навыков, умений и отношений у учащихся, имеет практический характер. В основе методической компетентности можно выделить следующие умения педагога:

- способность к целеполаганию и мотивации обучающихся;
- готовность обеспечить урок дидактическим материалом с целью организации самостоятельной работы обучающегося, позволяющее ему наиболее полно овладеть знаниями и использовать их в решении практических задач с возможностью самопроверки и самоконтроля;
- умение проектировать и планировать учебный процесс; понятие «проектирование учебного процесса» в деятельности учителя постепенно приходит на смену понятию «планирование», оно более адекватно отражает сущность данной деятельности; Г.Е. Муравьёва утверждает: «... это вид профессиональной деятельности учителя, в котором определяется будущий процесс и результат целенаправленного развития (преобразования) учащихся с учётом природных и социальных законов, на основе выбора и принятия решений, в течение определённого промежутка времени» [5].
- реализовывать уроки с учетом требований сегодняшнего дня, в том числе интегрированные, руководить проектной и исследовательской работами обучающихся;
- контролировать предметные, метапредметные результаты обучения, что обеспечивает обратную связь, является средством корректировки учебного процесса;
- самосовершенствоваться профессионально. Педагог работает с людьми и его собственная личность – главный рабочий инструмент, поэтому, чтобы стать профессионалом, учителю нужно стремиться к личностному росту.

Итак, в целом методическую компетентность учителя можно рассматривать как его способность диагностировать и разрешать методические задачи, проблемы, возникающие в ходе педагогической деятельности.

Технологическая компетентность учителя, предполагающая знание основ современных технологий и умение творчески применять эти знания, проектировать и организовывать деятельность на основе технологий, анализировать эффективность и результаты своей деятельности с позиции технологии.

Наиболее эффективными в современном образовательном процессе являются технологии, формирующие мышление, самоорганизацию и самореализацию личности каждого обучаемого. Если говорить на языке стандарта – речь идет о *метапредметных технологиях*, цели которых в самом общем виде можно сформулировать как овладение учеником надпредметными когнитивными и коммуникативными умениями, которые бы в дальнейшем входили в интеллектуальный аппарат личности и применялись в процессе самостоятельных поисков и открытий.

Метапредметные технологии такие, как технология критического мышления, проектные и проектно-исследовательские технологии; интерактивное обучение; технология «Дебаты», ... стимулируют другой тип сознания и обучающегося, и учителя, который не «застревает» в информации одного учебного предмета, а работает с взаимосвязями знаний каждой из учебных дисциплин. В качестве метапредметного результата обучения позволяют рассматривать уровень развития базовых способностей обучающихся: мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия [6].

Исследовательская компетентность, формируемая в процессе всей профессиональной деятельности учителя, позволяет педагогу грамотно развивать мыслительные процессы и исследовательскую активность обучающихся, формировать у детей умения видеть и вычленять проблемы; определять задачи, выдвигать гипотезы, осуществлять рефлекссию; добывать, анализировать и обрабатывать информацию, получаемую из различных источников; организовать поисковую работу обучающихся по решению познавательных и практических задач.

Под исследовательской компетентностью педагога понимается способность к постоянному профессиональному совершенствованию; умение планировать, организовать, провести, проанализировать и описать педагогический эксперимент; умение осуществлять педагогическую рефлекссию и самооценку; способность транслировать свой опыт в педагогическое общество.

ФГОС ОО фактически обязывают учителя использовать в образовательном процессе ИКТ и научить обучающихся их эффективному применению. Это в свою очередь требует от педагогов постоянного развития компетентности в области информационных и коммуникационных технологий, которые формируются в процессе повышения квалификации и развиваются им в процессе самообразования, выполнения профессиональных функций, решения практических задач.

Под *ИКТ-компетентностью* учителя понимается способность использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа к информации, для ее поиска, организации, обработки, оценки, а также для продуцирования и передачи/распространения, которая достаточна для того, чтобы успешно жить и трудиться в условиях становящегося информационного общества.

Основными аспектами ИКТ-компетентности выделяют:

- наличие высокого уровня функциональной грамотности в сфере ИКТ;
- эффективное, обоснованное применение ИКТ в образовательной деятельности и для решения профессиональных задач;
- понимание ИКТ как основы новой парадигмы в образовании, направленной на развитие обучающихся как субъектов информационного общества.

В настоящий момент педагог должен уметь самостоятельно конструировать и применять учебные видеоролики, коллажи к различным темам уроков, веб-сайты с использованием информационных технологий, создавать электронные учебники по предмету (или их отдельные элементы), различные презентации, владеть Интернет-технологиями, состоять в различных профессиональных Интернет-сообществах и постоянно обмениваться методическими находками.

Под *психолого-педагогической компетентностью* учителя понимается умение педагога самостоятельно разрешать педагогические ситуации, способствуя личностному развитию ученика.

Психологи Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн при выявлении основы психолого-педагогической компетентности учителя выделяют такие элементы, как активное (т.е. действенное) знание возрастной психологии, предмета психологии, подразумевая применение знаний на практике; социально-психологические знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения; аутопсихологические знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности.

Учитывая, что образовательные организации России постепенно переходят к практике инклюзивного воспитания и обучения, актуальна сегодня компетенция педагога, позволяющая работать с детьми, имеющими ОВЗ.

В образовательной организации в штатное расписание обучения и сопровождения детей с ОВЗ должны входить медработники, дефектолог, социальный педагог, педагог-психолог, учитель логопед и учителя предметники. У каждой категории работников свои задачи, но они должны работать в единой команде.

Учителю-предметнику же необходимо обладать определенным уровнем сформированности инклюзивной или коррекционно-развивающей компетентности для обеспечения освоения детьми с ОВЗ основной образовательной программы, коррекции недостатков их психического и физического развития.

Из каких же составляющих складывается компетенция педагога, позволяющая работать с детьми, имеющими ОВЗ?

К перечисленным выше компетентностям необходимо добавить готовность педагога при работе с данными детьми:

- к целеполаганию, проектированию, планированию, реализации и диагностике учебного процесса и грамотной корректировке результатов обучения;
- способность учитывать в учебно-воспитательном процессе индивидуальные особенности обучающихся, а также особенности нарушения, уважение личности ребенка с ОВЗ;
- установление с ним доверительных отношений;
- предотвращение и разрешение конфликтных ситуаций;
- установление положительного контакта с родителями.

Кроме профессиональных компетенций педагог, работающий с детьми с ОВЗ, должен обладать и особыми личностными компетенциями как признание личности ребенка независимо от его нарушений; умение соблюдать доверительность личных тайн воспитанника и служебной информации, соблюдение этики, оказание помощи, умение наблюдать, быть толерантным, милосердным; обладание самоконтролем и саморегуляцией.

Сформированность надпредметных, универсальных компетенций у современного учителя, а также умение продуктивно их применять в своей профессиональной педагогической деятельности и будет необходимой базой для реализации метапредметного подхода в российском школьном образовании, способствующих подготовить разносторонних, универсальных специалистов – ведь именно такие требования к их подготовке предъявляют условия жизни в современном обществе [3].

Именно в освоении перечисленных выше компетентностей видится «задача дня» системы профессиональной переподготовки и повышения

квалификации работников образования, а также системы методической поддержки учителей. Имеющиеся проблемы и трудности педагогов при реализации требований ФГОС ОО в значительной степени являются отражением несформированности этих компетентностей.

Литература

1. Галян С.В. Метапредметный подход в обучении школьников: Методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ. Available at: http://orc.surgpu.ru/media/medialibrary/2014/10/С.В.Галян_Метапредм_подх._-_метод._реком.pdf
2. Николаева А.Д. Метапредметные компетенции как педагогическая категория. Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20437>
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 27 с.
4. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Эйдос, 2016. 80 с.
5. Муравьева Г.Е. Теоретические основы проектирования образовательных процессов в школе: Монография. М.: Прометей, 2002. 200 с.
6. Даутова О.Б. и др. Современные педагогические технологии основной школы. СПб.: КАРО, 2013. 176 с.

УДК 378

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НЕПРЕРЫВНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Калинина С.Д.

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Московский государственный институт
международных отношений (университет) Министерства иностранных дел
Российской Федерации»*

Аннотация. Статья посвящена анализу применения дистанционных образовательных технологий (ДОТ) на разных уровнях непрерывного педагогического образования с точки зрения системного подхода. Рассматриваются наиболее часто используемые в образовании дистанционные образовательные технологии (системы дистанционного обучения, массовые открытые онлайн-курсы, сервисы вебинаров и видеоконференций, канал YouTube и сетевые технологии доступа к электронным библиотекам и базам данных), и приводятся различные примеры их использования на уровне допрофессионального и базового

вого профессионального педагогического образования, постдипломного образования и профессионального самосовершенствования педагога.

Ключевые слова: системный подход, непрерывное педагогическое образование, системы дистанционного обучения (СДО), массовые открытые онлайн-курсы (МООС), вебинар, видеоконференция.

A SYSTEM APPROACH TO THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN LIFELONG TEACHER EDUCATION

Kalinina S.D.

*Moscow state institute of international relations (university)
of the ministry of foreign affairs of the Russian Federation*

Abstract. The article is devoted to the analysis of the use of distance education technologies (DOT) at different levels of lifelong teacher education in terms of a system approach. The article considers the most frequently used in education distance learning technologies (learning management system, massive open online courses, webinar and video conferencing services, YouTube channel and network technologies of access to electronic libraries and databases) and provides various examples of their use at the level of pre-professional and basic professional teacher education, postgraduate education and professional self-improvement of the teacher.

Key words: system approach, lifelong teacher education, learning management system (LMS), massive open online courses (MOOC), webinar, videoconference.

Концепция непрерывного образования, сформулированная и последовательно развивавшаяся ЮНЕСКО в Жомтьенской декларации (март 1990 г.) [2], в документах Дакарского Всемирного форума по образованию (апрель 2000 г.) [2], в Инчхонской декларации (май 2015 г.) [4], и соответствующая ей цель устойчивого развития № 4 [5], сформулированная ООН на Генеральной Ассамблее в сентябре 2015 года, стали одной из самых социально-значимых и благотворно влияющих на жизнь современного человека инициатив нашего времени.

Жомтьенская «Всемирная декларация об образовании для всех» 1990 г. стала документом, поставившим цели и задачи для удовлетворения базовых образовательных потребностей личности, которые могут варьироваться в зависимости от стран и культур. В ней было отмечено, что, несмотря на провозглашённое в 1948 г. во Всеобщей декларации прав человека право каждого человека на образование, на момент встречи в Жомтьене во многих государствах и регионах мира остаются нерешёнными проблемы неграмотности взрослых и доступа детей к начальному образованию, не устранены гендерные препятствия для участия в образовательном процессе.

Всемирный форум по образованию в Дакаре в 2000 году конкретизировал Джомтьенскую декларацию в документе «Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств» как глобально, так и применительно к регионам. Ему предшествовали региональные конференции, которые систематизировали проблемы, цели и задачи в области «образования для всех» применительно к своим регионам.

Инчхонская декларация 2015 года «Образование 2030. Обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни» в своём названии содержит Цель устойчивого развития № 4, провозглашённую ООН в 2015 году. Этот документ конкретизирует цели и задачи государств и правительств, педагогического сообщества и общественных организаций, делая акцент на доступе к качественному обучению на любом этапе жизненного пути личности. В нём говорится: «Мы обязуемся содействовать созданию возможностей качественного обучения на протяжении всей жизни для всех, во всех структурах и на всех уровнях образования. Это включает в себя равноправный и расширенный доступ к техническому и профессиональному образованию и подготовке, и высшему образованию, и научным исследованиям, уделяя должное внимание обеспечению качества. Помимо этого, важное значение имеет наличие гибких траекторий обучения, а также признание, сертификация и аккредитация знаний, навыков и компетенций, приобретенных в рамках неформального и информального обучения» [4].

В списке необходимых условий для достижения поставленных целей, все вышеупомянутые документы упоминают *качественную подготовку учителей*, наделение их соответствующими правами и обязанностями, обеспечение им мотивации и поддержки, присвоение соответствующей квалификации.

Ещё одним необходимым условием декларируется *использование информационно-коммуникационных технологий* «для укрепления образовательных систем, распространения знаний, обеспечения доступа к информации, качественного и эффективного обучения...» [4].

Выделяя эти два необходимых условия из общего списка, стоит отдельно обсудить перспективы и варианты применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в области реализации непрерывного педагогического образования.

Если представить систему непрерывного педагогического образования графически, то можно выделить следующие уровни и составные части:

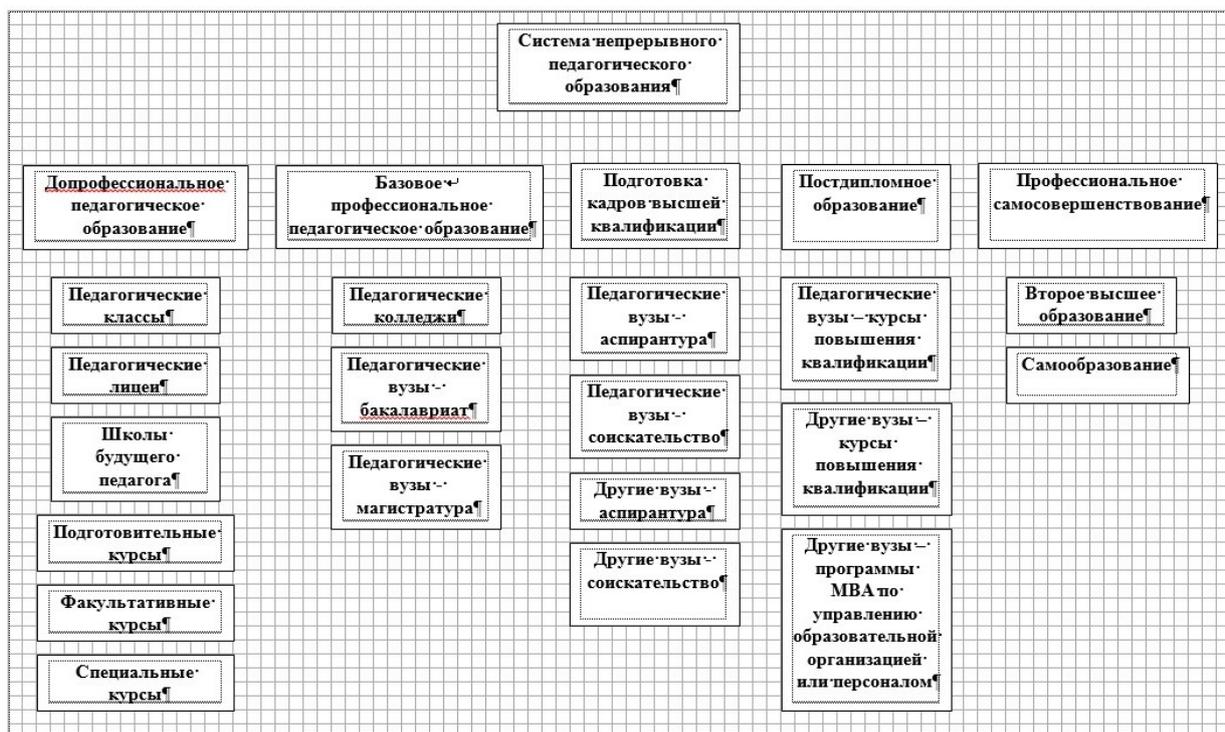


Рис. 1. Система непрерывного педагогического образования

Существует два основных образовательных пути становления педагога: классический и неклассический.

Классический включает в себя обучение в педагогическом колледже и/или бакалавриате/специалитете педвуза со специализацией на отдельных учебных предметах – в этом случае в школу приходит новая когорта учителей.

Неклассический путь предполагает сначала получение высшего профессионального образования, затем – педагогического.

Оба пути становятся отправной точкой, с которой преподаватель начинает выстраивать личную образовательную траекторию, руководствуясь индивидуальной мотивацией, в основе которой могут лежать: желание дополнить свои знания и навыки в выбранной предметной области, попробовать себя в научно-исследовательской деятельности, получить возможность перейти от преподавательской деятельности в школе к преподаванию в вузе, освоить новые методики и технологии обучения, карьерные соображения и другие цели. В результате общество получает личность, которая довольна своей самореализацией и может полноценно трудиться; обучаемые слушают на занятиях педагога, который занимается любимым делом и может служить примером в момент выбора жизненного пути. И всё это происходит благодаря воплощению в жизнь концепции непрерывного образования, которая радикально перевернула ситуацию, сложив-

шуюся в образовании в советский период, когда трудно было сменить профессиональную направленность, если в начале пути был сделан неправильный выбор, или изменить образовательную траекторию.

Если снова обратиться к схеме на рис. 1, то построение индивидуальной образовательной траектории педагога в течение всей жизни можно представить, как конструирование из отдельных блоков схемы. Возможно появление в будущем новых «блоков».

Важно отметить, что жизнь накладывает свои ограничения на возможность получения и базового, и дополнительного образования. Основными причинами таких ограничений могут стать:

- отсутствие возможности получения образования в очной форме из-за трудных жизненных обстоятельств;
- географическая удалённость от образовательных центров;
- наличие проблем со здоровьем;
- нахождение в отпуске по уходу за ребёнком;
- прохождение воинской службы;
- возрастные ограничения;
- отсутствие возможности прервать работу для получения дополнительного образования.

В этой ситуации на помощь приходят современные информационно-коммуникационные технологии, используемые в образовании.

К основным современным образовательным технологиям, которые уже используются или могут использоваться в непрерывном педагогическом образовании, можно отнести:

- системы дистанционного обучения (СДО), которые в английском эквиваленте называются LMS – Learning Management System;
- сервисы вебинаров и видеоконференций;
- массовые открытые онлайн-курсы;
- доступ к электронным библиотекам и каталогам, базам данных;
- канал YouTube.

Рассмотрим подробнее применение каждой ДОТ. Системы дистанционного обучения на данный момент используются большим количеством педагогических вузов. Например, в МПГУ эта система называется ИнфоДа – «Информационная среда университета», учебный портал для студентов и преподавателей. МГПУ назвал свою систему СДО Moodle по названию программной платформы с открытым исходным кодом, которая наиболее часто используется российскими вузами. Основные задачи, решаемые СДО:

- обеспечение идентификации и доступа пользователей к учебным курсам;
- размещение учебных материалов в различных форматах: текстовых, аудио-, видео-, в формате презентаций;
- проведение контрольных тестов с автоматическим оцениванием и возможностью просмотра преподавателем;
- загрузка домашних заданий для проверки преподавателем;
- обеспечение возможности установить временные рамки прохождения курса или отдельных тем, сдачи контрольных заданий;
- предоставление обратной связи с преподавателем и учебной группой в течение работы над курсом или контрольным заданием.

Другие дистанционные образовательные технологии – сервисы вебинаров и видеоконференций используются пока реже в дистанционном обучении из-за более сложного технологического обеспечения. Но по мере совершенствования сетевой инфраструктуры образовательных учреждений частота их использования будет возрастать. Они предоставляют следующие возможности:

- вебинар является онлайн-аналогом лекции или семинара, поэтому позволяет ведущему (преподавателю) рассказывать учебный материал, используя видеотрансляцию, показывать заранее подготовленную презентацию, писать и рисовать на виртуальной доске, транслировать слушателям Рабочий стол своего компьютера, предварительно запустив на нём необходимое программное обеспечение (например, решать задачи в программе Excel). В случае необходимости слушатель может «поднять руку» и преподаватель предоставит ему возможность выступить перед остальными слушателями вебинара;
- видеоконференции позволяют проводить аналогичные действия, но при необходимости общаться могут сразу несколько слушателей;
- вебинары и видеоконференции можно записывать, что позволяет использовать запись многократно. Записи можно встраивать в учебные курсы, располагаемые в СДО.

Третья вышеназванная дистанционная образовательная технология – массовые открытые онлайн-курсы (дословный английский перевод – Massive Open Online Course (MOOC), появившись на зарубежных образовательных платформах типа Coursera или EdX несколько лет назад, вызвала противоречивые оценки образовательного сообщества. На сегодняшний день мы имеем возможность использовать массовые открытые онлайн-курсы в качестве дополнительного материала к классическому учебному

курсу, так как ведущие российские вузы образовали несколько программных платформ (национальная платформа «Открытое образование», Лекториум, Университет без границ, Универсариум и другие), на которых стали размещать свои курсы.

Ещё одна ДОТ, которая активно используется в непрерывном образовании, – сетевая технология обеспечения доступа к электронным библиотекам, базам данных. Например, МГППУ обеспечивает своим студентам и преподавателям доступ к электронному каталогу фундаментальной библиотеки МГППУ, порталу психологических изданий, электронной библиотеке МГППУ. «В локальной сети университета открыт доступ к 35 базам и коллекциям на 15 платформах, где представлено более 60000 наименований изданий по направлениям образовательной и научной деятельности университета» [8].

Некоторые университеты используют ещё одну дистанционную образовательную технологию – канал YouTube, на котором размещают учебные видеоролики, лекции известных преподавателей. Такой канал есть у МПГУ. Он общедоступен, любой педагог или студент может пользоваться размещённым на канале контентом.

На каждом уровне системы непрерывного образования (рис. 1) можно использовать вышеназванные технологии по отдельности или комбинируя их в зависимости от поставленных учебных целей.

Например, на уровне допрофессионального педагогического образования можно:

- использовать СДО при прохождении программы подготовительных курсов – полностью дистанционно или в дополнение к очным занятиям (например, выкладывать в СДО дополнительный учебный материал или предоставить обучаемым возможность проходить контрольные мероприятия или загружать домашние задания для проверки);

- вести «Университетские субботы» в режиме вебинара или видеоконференции с возможностью подключения удалённых участников, встраивать видеозапись «Университетских суббот» в СДО или выкладывать на канале YouTube;

- проводить профориентационные встречи, дни открытых дверей с руководством и педагогическим коллективом колледжа или вуза в режиме вебинара или видеоконференции;

- размещать на канале YouTube запись встреч или лекций известных педагогов для слушателей, интересующихся профессией педагога.

На уровне базового профессионального педагогического образования можно:

- реализовывать программы среднего специального (колледж) и высшего образования (бакалавриата, магистратуры) на основе полного или частичного применения СДО в учебном процессе;

- использовать СДО, вебинары и видеоконференции при реализации программ двойных дипломов с зарубежными вузами или сетевой формы обучения, предлагаемой консорциумом вузов (пример – координируемое Санкт-Петербургским РГПУ им. А.И.Герцена сетевое сообщество вузов «Педагогические кадры России»);

- размещать на канале YouTube видеозапись лекций известных педагогов-учёных, педагогов-новаторов с целью фиксации педагогического наследия;

- применять зарубежные МООС в качестве дополнительного учебного материала с целью ознакомления с международным педагогическим опытом и совершенствования знания профессионального аспекта иностранного языка (пример: курс «The Science of Learning – What Every Teacher Should Know», предлагаемый Teachers College, Columbia University);

- использовать МООС российских вузов с целью дополнить учебную программу, проанализировать методику преподавания и взять на вооружение удачные педагогические приёмы и технологии;

- предоставлять доступ к электронным библиотекам педагогических университетов.

На уровне подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре (докторантуре) можно:

- использовать отечественные и зарубежные МООС с целью совершенствования навыков, необходимых для научной работы (пример: курс МИФИ на платформе Coursera «Научные тексты – учимся писать на русском и английском», предназначенный для магистров, аспирантов и молодых учёных);

- предоставлять доступ к базам данных журналов и диссертаций по педагогике и психологии;

- осуществлять обратную связь с научным руководителем через СДО.

На уровне постдипломного образования и профессионального самосовершенствования расширяется спектр изучаемых тем. Может измениться профессиональная направленность деятельности. Специалисту с базово-

вым педагогическим образованием могут понадобиться дополнительные знания и навыки в преподаваемой предметной области. Профессионал-историк, лингвист или химик решит совершенствовать педагогические компетенции. И тем, и другим обязательно понадобится умение применять информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе, что потребует новых знаний и участия в специальных программах повышения квалификации. В этом случае ИКТ (и ДОТ) становятся частью содержания образования, что обусловлено стремительным проникновением технологий обработки и передачи информации во все сферы человеческой жизни и деятельности (в том числе и в педагогику).

Поэтому все рассмотренные выше дистанционные образовательные технологии будут применяться и на уровне постдипломного образования и профессионального самосовершенствования, например:

- отечественные и зарубежные МООС можно активно использовать на этапе самообразования, а также для ознакомления с методиками преподавания в ведущих вузах (например, пройти онлайн-курс «Уильям Шекспир в историко-культурной традиции» или «Математический анализ» ведущих преподавателей МГУ им. М.В. Ломоносова на платформе «Университет без границ» [9]), что, безусловно, обогатит педагогический и профессиональный опыт преподавателя;

- сервисы вебинаров и видеоконференций могут транслировать научные семинары и конференции, к которым можно дистанционно подключаться, а в случае необходимости – посмотреть их в записи (пример: ежемесячный семинар «Актуальные исследования и разработки в области образования» Института развития образования НИУ ВШЭ);

- курсы повышения квалификации можно пройти в дистанционной форме, работая в СДО вузов, получив (по желанию) сертификат о повышении квалификации (пример: курсы повышения квалификации МПГУ, реализуемые в очно-заочной форме с применением дистанционных технологий, например, «Создание образовательного пространства для одаренных детей» или «Индивидуально-ориентированный подход в преподавании математики», курсы «Педагогическое обеспечение онлайн-обучения» или «Психолого-педагогические аспекты Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО)», предлагаемые МГУ им. М.В. Ломоносова на платформе дистанционного обучения [10]);

- курсы профессиональной переподготовки также часто предлагаются в дистанционной форме и программно реализуются на платформе сис-

темы дистанционного обучения, один из примеров – курсы МПГУ «Менеджмент в образовании» или «Инновационная педагогическая деятельность»;

– подписка на канал YouTube педагогического университета позволит оставаться в курсе новостей *alma mater* и научных событий вуза и чувствовать себя частью развивающегося педагогического сообщества (пример – МПГУ);

– если во время прохождения курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки университет будет предоставлять доступ к электронным библиотекам, базам данных журналов и диссертаций по специальности, то слушатель получит возможность работать и совершенствоваться в современной информационно-образовательной среде, что увеличит эффект усвоения знаний и погружения в изучаемую область.

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что применение дистанционных образовательных технологий на разных уровнях системы непрерывного педагогического образования и в разных составных частях этой системы создаёт большие возможности для построения индивидуальной образовательной траектории педагога (снимая ограничения, не позволяющие личности самореализоваться); помогает актуализировать собственные знания, умения, навыки, совершенствовать компетенции; разумно реагировать на реалии современного информационного общества. Такой результат представляется очень важной составляющей внутреннего мира личности преподавателя, благотворно влияет на её самооценку и состояние удовлетворённости своей жизнью. В итоге выигрывают все: и общество, и сам человек, и молодое поколение, с которым он каждый день встречается в школьном классе или в университетской аудитории.

Литература

1. Бережнова Е.В. Шарапова А.Т. Ресурсы сети интернет: целевой подход к классификации // Российская академия образования: фундаментальные исследования и их интеграция в современную образовательную среду: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 75-летию РАО, 19-20 сентября 2018 г. Орёл. Изд-во Орловского государственного университета им. И.С.Тургенева. М., 2018. С. 40-46.
2. «Всемирная декларация об образовании для всех. Рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей» (принята на Всемирной конференции «Образование для всех», проход. в марте 1990 г. в Джомтьене (Тайланд)). [Электронный ресурс]. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147r.pdf> (дата обращения: 10.12.2019).

3. «Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств» (приняты на Всемирном форуме по образованию в Дакаре (Сенегал) в апреле 2000 г.). [Электронный ресурс]. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147r.pdf> (дата обращения: 10.12.2019).
4. Инчхонская декларация. Образование 2030: Обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни (принята на Всемирном форуме по вопросам образования, проходившем в мае 2015 г. в Инчхоне, Республика Корея). [Электронный ресурс]. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf> (дата обращения: 10.12.2019).
5. Сайт UNESCO. [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.unesco.org/sdgs> (дата обращения: 10.12.2019).
6. Сайт МПГУ. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mpgu.su> (дата обращения: 10.12.2019).
7. Сайт МГПУ. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mgpu.ru> (дата обращения: 10.12.2019).
8. Сайт МГППУ. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mgppu.ru> (дата обращения: 10.12.2019).
9. «Университет без границ». Сайт платформы открытых курсов МГУ им. М.В.Ломоносова. [Электронный ресурс]. – URL: <https://distant.msu.ru> (дата обращения 10.12.2019).
10. Курсы повышения квалификации по педагогике МГУ им. М.В.Ломоносова на платформе дистанционного обучения. [Электронный ресурс]. – URL: <https://distant.msu.ru/course/index.php?categoryid=28> (дата обращения 10.12.2019).
11. Калинина С.Д. Массовые открытые онлайн-курсы как часть непрерывного образования. Материалы 12 Международной конференции "Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития". ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2014. Вып. 12. Ч. 2. С. 33-36.
12. Калинина С.Д. Роль дистанционного обучения в формировании глобальной сети непрерывного образования. Материалы 14 Международной конференции "Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития". Вып. 14. Ч. 2. ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2016. С.481-485.
13. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Издательский центр «Академия», 2008.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ ПЕРСПЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ КАК СТРАТЕГИИ МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХОЛДИНГА

Горобец Д.В.

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте

Аннотация. В статье представлены существенные характеристики перспективного управления образовательной организацией как подвида стратегического управления с позиций философии, социологии, психологии, педагогики; проанализированы понятия «перспективизм», «полисубъектное взаимодействие» применительно к вузу. Выделены основные этапы перспективного управления; рассмотрены зоны эффективного и ограниченного использования перспективного управления образовательным холдингом.

Ключевые слова: образовательный холдинг, перспективное управление, стратегии развития, полисубъектное взаимодействие, функции управления.

ESSENCE OF THE CONCEPT OF PERSPECTIVE GOVERNANCE AS A MANAGEMENT STRATEGY FOR EDUCATIONAL HOLDING

Gorobets D.V.

*Humanities and Education Science Academy (branch)
of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta*

Abstract. The article presents the essential characteristics of the prospective management of an educational organization as a subspecies of strategic management from the perspective of philosophy, sociology, psychology, pedagogy; analyzed the concepts of “perspectivism”, “multisubject interaction” in relation to the university. The main stages of perspective management are highlighted; areas of effective and limited use of perspective management of an educational holding are considered.

Key words: Educational holding, prospective management, development strategies, multi-subject interaction, management functions.

Одним из путей модернизации российского образования является переход на инновационный путь развития. На базе крупных федеральных вузов формируются многоуровневые образовательные холдинги, включающие в свой состав общеобразовательные школы, профессиональные колледжи, научно-исследовательские центры и собственно высшую школу. В условиях образовательного холдинга особую актуальность приобретает система управления данной организацией, что определено в государственном приоритетном проекте «Вузы как центры пространства создания инноваций», реализация которого рассчитана на 2018-2025 годы.

Важную роль в решении данного проекта играет интеграция разноуровневых учебных заведений, что обеспечивает преемственность в многоступенчатой структуре образовательного холдинга; модернизация системы управления образовательным холдингом, которая предусматривает осуществление управления на основе инновационных стратегий в соответствии с принципами устойчивого развития образовательного холдинга; создание современных систем образовательных проектов и мониторинга; усиление роли и взаимодействия всех субъектов образовательной политики университетского холдинга. Решение указанных задач предполагает учет изменений социальных и региональных условий, в которых работают учебные заведения.

Анализ развития системы высшего среднего профессионального образования в условиях динамических изменений в Крыму, трансформация общества, выявление особенностей различных видов управления федеральным вузом обуславливают рассмотрение стратегического управления как наиболее эффективного управления в современных условиях. Вместе с тем анализ научной литературы и управленческой практики дает возможность констатировать необходимость разработки в рамках стратегического управления направлений, связанных полисубъектным характером социального управления. Ведь современный менеджмент образования является не столько эффективной теорией и практикой управления вузом, сколько искусством управления людьми.

В связи с этим возникает проблема разработки теоретических основ перспективного управления университетским холдингом, которое предполагает направленность управления на определение и реализацию стратегии развития учебного заведения на основе идей полисубъектности.

Необходимость выделения в теории стратегического управления аспекта, который акцентирует внимание на социальном взаимодействии, толковании общества как полисубъектном образовании, свидетельствует тот факт, что в современной философии понятие «стратегия» определяется как «форма организации взаимодействия людей, которая максимально учитывает возможности, перспективы, средства деятельности субъектов, проблемы, трудности, конфликты, препятствующие осуществлению взаимодействий» [4, с. 681]. В связи с этим мы рассматриваем стратегию управления образовательного холдинга федерального университета как формирование общего социального пространства, которое определяет упорядочение социальных взаимодействий учебных заведений, входящих в образовательный холдинг, максимально учитывая их позиции и потреб-

ности. Выяснение сущности перспективного управления образовательным холдингом требует, прежде всего, определенности в понимании понятий «перспективизм» и «перспектива», их толкование в философии, социологии, психологии, педагогике, менеджменте.

Термины «перспективизм», «перспектива» происходят от латинского *perspicio* – «видеть насквозь». Перспективизм в философии определяется как:

– направление в теории познания, согласно которому познание обусловлено позицией субъекта, который что-либо познает, перспективой его видения мира [8];

– взгляд, согласно которому результаты познания существенно зависят от личностной позиции, мнения субъекта, который познает так, что об объективном знании, свободном от влияния такой позиции можно говорить лишь при условии, что субъекты совпадают [7].

Положения перспективизма освещаются и в трудах по менеджменту, в которых понятие «стратегия» рассматривают как единство «5Р»: *plan* – сознательно выбранный план действий, *ploy* – отвлекающий маневр с целью обойти конкурента, *position* – местонахождение в среде, *preference* – обеспечение конкурентного преимущества, *perspective* – перспектива, которая понимается как мировоззрение, концепция, идея развития организации [2, с. 329].

В социологии понятие «перспектива» определяется как «будущее, виды на будущее, ценности, верования, установки и значения, которые обеспечивают основу и точку зрения, исходя из которых, индивид оценивает ситуацию» [5, с. 240]. В психологии перспектива (временная) рассматривается как актуальные представления человека о собственном будущем, на основе которых он строит свои будущие планы [3, с. 249]. Анализ определения понятий «перспективизм» и «перспектива» дает основание рассматривать перспективное управление образовательным холдингом федерального университета как подвид стратегического управления, которое реализуется в условиях полисубъектного взаимодействия учебных заведений, входящих в образовательный холдинг и основывается на теоретико-методологических основах прогнозирования. В связи с тем, что понятие «подвид» является подчиненным понятием и одним из составляющих общего понятия «вид», то перспективное управление характеризуется всеми признаками стратегического управления, хотя при этом имеет свои специфические особенности.

Успешность деятельности любого вуза, в том числе и образовательного холдинга федерального университета, связана с его адаптационными

возможностями по изменениям во внешней среде. Поэтому перспективное управление, как и стратегическое, предусматривает непрерывный процесс управления изменениями в учебном заведении как реакции на внешние изменения. Как указывают ученые, если внутренняя среда и деятельность организации адаптируются к внешним условиям, то она «выживает» [6]. Таким образом, в условиях перспективного управления необходимо фиксировать, что должно сделать учебное заведение сегодня, чтобы достичь поставленных целей в будущем, учитывая при этом то, что внешние и внутренние условия жизнедеятельности образовательного холдинга меняются.

Основной составляющей перспективного управления является прогнозирование долгосрочной перспективы. При этом оно не предполагает экстраполяции существующей практики и существующего состояния окружающей среды на ситуацию, которая будет складываться в последующие годы. В условиях перспективного планирования осуществляется как бы «взгляд» на вуз из будущего в настоящее. В процессе полисубъективного взаимодействия учебных заведений, входящих в образовательный холдинг, определяются и осуществляются такие действия, которые обеспечивают университету четко очерченное будущее.

Выбор стратегии развития образовательного холдинга федерального университета является ключевым звеном перспективного управления. Существуют различные определения термина «стратегия», но все они связаны с конкретным его применением. Так, в менеджменте «стратегия» определяется как долгосрочная задача о поведении в среде, решение которой должно привести организацию к достижению поставленных целей. В экономике «стратегия» рассматривается как способ использования средств и ресурсов, направленный на достижение поставленной цели. В психологии этот термин трактуется как способ решения проблем, как гибкая система действий, как устойчивое личностное образование, своеобразный путь движения мысли субъекта.

Применительно к вузу стратегия изучает, каким образом, с помощью каких действий учебное заведение сможет достичь поставленной цели в условиях постоянно меняющейся внешней среды. Такое понимание стратегии исключает жесткий детерминизм в управлении образовательным холдингом федерального вуза, поскольку, определяя общее направление движения к желаемой цели, стратегии предусматривают предоставление свободы выбора субъектам взаимодействия – разноуровневым учебным заведениям образовательного холдинга, в условиях меняющейся ситуа-

ции. Таким образом, реализация стратегии – это процесс, который меняет не только федеральный университет в целом, но и отдельные учебные заведения, входящие в его состав. То есть, при определении стратегии необходимо учитывать всех субъектов образовательного холдинга и конкретные внутренние условия функционирования каждого учебного заведения и федерального вуза в целом. Важной особенностью перспективного управления вузом является взаимосвязанный характер деятельности субъектов образовательного процесса. Учитывая это, перспективное управление образовательным холдингом федерального университета можно характеризовать как: общее регулирование деятельности и наличие у субъектов общих целей, которые частично совпадают; пространственное и временное сосуществование субъектов холдинга, то есть наличие постоянного делового общения и коммуникации между учебными заведениями, входящих в образовательный холдинг федерального университета.

В исследованиях ученых мы находим основные способы согласования совместной деятельности субъектов, которые могут быть использованы в структуре образовательного холдинга: диверсификация, делегирование функций управления, дополнения, агрегация идей и действий, иерархизация. Так, делегирование функций управления одному из субъектов – это способ согласования совместной деятельности, при котором один из субъектов добровольно передает другому свои функции управления на основе убежденности в его более высокой компетентности. Диверсификация – это способ согласования совместной деятельности субъектов образовательного холдинга, направленный на генерацию различных идей, вариативности действий, разработку различных способов выполнения общего дела, например, прохождения вузом аккредитации. Дополнение является способом согласования совместной деятельности субъектов, который предусматривает, что каждое учебное заведение, входящее в образовательный холдинг, привносит в общую работу то, чего нет у других, то есть к делу привлекаются сильные стороны каждого учебного заведения. Агрегация идей и действий субъектов – это согласование идей и действий каждого учебного заведения образовательного холдинга интегрируются в общую сложную структуру и реализуются федеральным вузом в трансформированном виде. Иерархизация как способ согласования действий субъектов предусматривает, что полномочия для осуществления отдельных функций управления добровольно или принудительно передаются одному из субъектов.

В условиях полисубъектного взаимодействия перспективное управление образовательным холдингом федерального вуза предполагает овла-

дение каждым участником образовательного процесса субъектными функциями, умениями и навыками управленческой деятельности.

Как отмечалось выше, одной из существенных особенностей перспективного управления является его осуществление в условиях полисубъектного взаимодействия. Это положение ставит нас перед необходимостью рассмотрения сущности понятий «полисубъектное взаимодействие» и «управленческое взаимодействие».

Анализ научной литературы позволяет нам рассматривать взаимодействие как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, что порождает их взаимообусловленность и взаимосвязь. То есть, взаимодействие субъектов – это процесс взаимного влияния учебных заведений холдинга друг на друга, что приводит к развитию каждого из субъектов и структуры их взаимоотношений. Полисубъектное взаимодействие между учебными заведениями образовательного холдинга как процесс обсуждения общих проблем, обмен идеями и ценностями, взаимопомощи и содействия друг другу. Мы согласны с мнением В. Коваленко, что этот процесс направлен на самоопределение субъектов в совместной деятельности, развитие на этой основе непосредственно отдельных субъектов и образовательной системы в целом, поиск оптимальных и субъектно-приемлемых решений [1, с. 283].

В педагогических исследованиях понятие «влияние» связывают с изменением сознания, деятельности, отдельных психологических характеристик субъекта в результате воздействия извне. Многие ученые рассматривают взаимодействие как процесс взаимовлияния сторон друг на друга, как межличностный контакт двух или более людей, следствием которого является взаимоизменение их состояний, благодаря чему достигается взаимосвязь в понимании ситуации, смысла работы, согласованности мнений.

Таким образом, взаимодействие субъектов управления предполагает, что каждое учебное заведение, входящее в образовательный холдинг, должно определить свою позицию по одной и той же управленческой ситуации, найти свой способ решения управленческой задачи и согласовать свои действия в достижении общей цели федерального вуза.

Через управленческое межличностное взаимодействие осуществляется выполнение основных этапов перспективного управления. Рассматривать этапы перспективного управления необходимо как целостную систему регулирования активности субъекта, направленную на достижение

конкретной цели. Одновременно эти этапы определяют структуру управленческой деятельности.

Анализ научной литературы позволяет выделить в системе перспективного управления пять взаимосвязанных управленческих этапов:

- 1) проблемно-ориентированный анализ среды, полисубъектное переосмысление опыта;
- 2) определение миссии, полисубъектное целеосмысление деятельности, самоопределение субъектов в направлениях развития;
- 3) определение вариантов стратегии, выбор стратегических альтернатив и разработка программы действий по реализации выбранной стратегии;
- 4) выполнение стратегии и осуществление стратегических изменений во внутренней среде образовательного холдинга на основе реализации полисубъектных идей;
- 5) контроль реализации стратегии и корректировка деятельности вуза.

В работах К. Абульхановой-Славской, А. Брушлинского, В. Сластенина, П. Третьякова были определены основные функции личности как субъекта деятельности, творчества, общения и др. Считаем, что данные функции можно применить для конкретизации этапов перспективного управления. Так, анализ среды может обеспечиваться реализацией таких субъектных функций, как ориентирование в ситуации, формирование действий, идей, решений; определение миссии и целей образовательного холдинга реализуется с помощью таких функций как проявление инициативы не только руководителей учебных заведений университетского холдинга, но и всех субъектов образовательной системы, согласование внешних требований с потребностями каждого учебного заведения; выбор стратегии обеспечивается структурированием действий вуза и временной среды, резервированием сил и средств, обеспечением пролонгированности действий участников образовательного холдинга; выполнение стратегии реализуется с помощью таких функций, действий и операций как обеспечение ответственности, активности, разрешения противоречий, самоорганизации, интеграции учебных заведений; оценка и контроль выполнения основывается на таких функциях, как самооценка и рефлексия действий, формирование собственных критериев успешности образовательного холдинга.

Важным условием эффективности перспективного управления является децентрализация, которая обеспечивает максимальную свободу в ре-

шении образовательных задач всем учебным заведениям, входящих в образовательный холдинг федерального университета.

Для дальнейшего выяснения сущности перспективного управления важное значение имеют выделенные И. Ансоффом две подсистемы, которые взаимодействуют друг с другом – это определение стратегической позиции и оперативное управление в реальном масштабе времени. Эти две подсистемы связаны между собой, однако, каждая из них имеет свои отличия и особенности, которые всесторонне раскрываются в работах И. Ансоффа, А. Виханского, М. Володькиной, В. Соловьева и др. И оперативное, и перспективное управление связаны с развитием стратегического потенциала высшего учебного заведения. При этом оперативное управление ориентируется на обеспечение краткосрочных целей.

Кратко рассмотрим зоны эффективного и ограниченного использования перспективного управления. Анализ научной литературы и практики управления Крымским федеральным университетом имени В. Вернадского позволяет констатировать, что применение перспективного, стратегического управления необходимо тогда, когда вуз функционирует в динамично меняющихся условиях. Вхождение Крыма в состав России поставило Крымский федеральный университет перед необходимостью определения и реализации перспектив своего развития и способностью быть конкурентоспособным на рынке образовательных услуг. Перспективное управление также целесообразно использовать в таких условиях деятельности вуза, когда есть достаточно времени для всесторонней разработки проблемы, анализа внешней и внутренней среды, определение стратегии развития. Важным условием эффективного использования перспективного управления является высокий уровень развития коллектива сотрудников и профессорско-преподавательского состава, их дисциплины и организованности, стремление к положительным изменениям, инновационному развитию, способности к прогнозированию.

Наряду с очевидными преимуществами, перспективное управление образовательным холдингом федерального университета имеет определенные ограничения в его использовании. Это свидетельствует о том, что данный вид управления не является универсальным, как впрочем, и другие виды управления учебными заведениями. Перспективное управление не отражает точной и детальной картины будущего. Прогнозируемое желаемое состояние образовательного холдинга федерального университета – это, прежде всего, качественные пожелания того, в каком состоянии должен находиться вуз в будущем, какую позицию он должен занимать

для «выживания» в конкурентной борьбе. При этом отсутствует детальное описание его внутреннего и внешнего положения.

Процесс перспективного управления требует значительных усилий, времени и ресурсов. Негативные последствия перспективного управления могут быть в результате ошибочного прогнозирования. Особенно опасными бывают последствия неправильного прогноза для высших учебных заведений, которые осуществляют безальтернативный путь функционирования или реализуют стратегию, которая не поддается принципиальному управлению.

Перспективное управление должно учитывать человеческий потенциал как основы каждого учебного заведения, входящего в образовательный холдинг федерального вуза; направлять их деятельность на нужды потребителей образовательных услуг в регионе; осуществлять гибкое регулирование и своевременные изменения в коллективе, которые соответствуют запросам окружения и позволяют достигать конкурентных преимуществ, что в совокупности позволяет учебному заведению не просто «выживать», но и достигать своей цели в долгосрочной перспективе.

Обобщая рассмотрение сущностных характеристик перспективного управления, можно констатировать, что данный вид управления в системе образования связан с определением и реализацией приоритетных направлений развития высшего учебного заведения. Стратегии и перспективы развития могут реализовываться через проектные технологии или комплексную целевую программу, которая обеспечит выполнение миссии и реализацию целей учебного заведения.

Таким образом, перспективное управление образовательным холдингом федерального университета – это процесс, направленный на обеспечение его функционирования и развития в условиях быстро изменяющейся среды путем поиска оптимальных, приемлемых стратегий и механизмов их выполнения, согласованной реализации внешних и внутренних ресурсов учебных заведений, входящих в образовательный холдинг, что обеспечит динамизм, адаптацию и конкурентоспособность вуза. Перспективное управление с успехом может быть использовано в высшей школе, но и в деятельности средних профессиональных образовательных учреждений, а также в общеобразовательных школах.

Литература

1. Коваленко В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы (на материале вузов МВД России): [монография]. М.; Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. 300 с.

2. Мармаза А.И. Менеджмент в образовании: дорожная карта руководителя. Харьков: Изд. Группа «Основа», 2007. 448 с.
3. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб: Питер, 2006. 1096 с.
4. Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова. М.: Академический проект, 2004. 864 с.
5. Социология. Энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евельнин и др. М.: Книжный дом, 2003. 1312 с.
6. Управление организацией: Учебник / А.Г. Поршнева, Г.Л. Азоев, В.П. Баранчев; Под ред. А.Г. Поршнева и др. 4 изд., перераб. и доп. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. 736 с.
7. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. 1072 с.
8. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. М.: ИНФРА-М, 2012. 570 с.

ОСОБЕННОСТИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Бичурина С.У., Колетвинова Н.Д., Салпыкова И.М.

Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, Казань, Россия

Аннотация. Для поликультурного пространства Татарстана характерна своя региональная специфика. В силу ряда географических, экономических и исторических особенностей в республике сложилось полиэтничное общество, интегрирующее в себя представителей различных этнических и культурных групп, отличительными чертами которого выступает терпимость и «добрососедские» отношения.

В статье представлены особенности и содержательно-процессуальные средства, направленные на овладение профессиональной мультикультурной компетенцией. Определён комплекс мультикультурных проблем разноуровневого характера, разработаны установочные требования к развитию подготовки студентов в условиях транснациональной и региональной адаптации детей-мигрантов

Ключевые слова: миграция, мультикультура, толерантность, культурная идентичность, подготовка педагога.

FEATURES OF MULTICULTURAL EDUCATION AT THE PRESENT STAGE

Bichurina S.U., Koletvinova N.D., Salpykova I.M.

Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The multicultural space of Tatarstan is characterized by its own regional specificity. Due to a number of geographical, economic and historical features,

a multi-ethnic society has developed in the republic, integrating representatives of various ethnic and cultural groups, the hallmarks of which are tolerance and "good neighborly" relations.

The article presents the features and substantive-procedural means aimed at mastering professional multicultural competence. A complex of multicultural problems of a multilevel nature is defined, setting requirements for the development of student training in the context of transnational and regional adaptation of migrant children are developed

Key words: migration, multicultural, tolerance, cultural identity, teacher training.

Введение

Усиливающаяся миграция в России привела к появлению большого количества детей беженцев, мигрантов, переселенцев, испытывающих огромные материальные, социальные и образовательные трудности в адаптации к иной среде и культуре. В связи с этим возникла настоятельная необходимость в разработке теоретических основ педагогики работы с детьми-мигрантами, обосновывающей содержание, значимость и инновационные практические технологии педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве.

В последнее время возросло внимание к культурологическим проблемам образования. Исходя из этого, актуализируется задача нового прочтения образовательной деятельности, поиска целевых установок в контексте нового времени. В настоящее время предъявляются особые требования к уровню профессиональной подготовки педагогических кадров. Установлено, что профессиональная подготовка студентов должна отвечать требованиям времени, учитывать происходящие в мире изменения, уметь проявить готовность к конструктивной деятельности по развитию общества и созданию условий для жизненного благополучия всем его членам [2]. В соответствии с этим актуализировался вопрос нахождения средств и подходов, отвечающих требованиям транснациональной коммуникативности и межкультурного диалога. Содержание образования в динамичных и нелинейных условиях перехода к новой концепции человека открывает путь к построению культуросообразной системы образования. В этих условиях проблема профессиональной мультикультурной подготовки современного учителя занимает одно из приоритетных мест в современном обществе.

Обращение современного исследовательского сообщества к проблеме мультикультурализма не случайно. Возрастающие масштабы межрегиональной и международной миграции усилили внимание к вопросу то-

лерантного отношения друг к другу. Возрастание роли этих процессов в экономической и социальной жизни общества распространяются на большинство стран современного мира, что тесно связано с углублением и распространением коммуникации трех основных направлений, влекущих за собой потенциальные зоны напряженности: этнический, национальный и конфессиональный аспект (хотя возможно выделение и более широких групп взаимоотношений между людьми).

Безусловно, успешность государства и общества зависит от способностей принять и позволить адаптироваться лицам, представляющим собой изначально несвойственную культуру для этой страны. Именно поэтому вопросы толерантности во всех трех названных направлениях несут в себе чрезвычайно важный потенциал для установления бесконфликтной социальной среды.

В ходе исследования были изучены особенности толерантного отношения студентов, педагогов и родителей детей г. Казани, как фактора, способствующего прогрессивному мультикультурному образованию.

Значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы при разработке учебных и социально-адаптационных программ и курсов для развития мультикультурных компетенций у студентов и педагогов.

Культурологическая технология способствует овладению необходимым и достаточным образовательным материалом культуры современного многонационального мира в контексте разновекторной мотивационно-целевой установки. Сравнительно-сопоставительная технология обеспечивает понимание причин взаимодействия и взаимопроникновения различных процессов национальной, этнокультурной, гражданской идентичности при разработке конкретных видов профессиональной деятельности с инновационными подходами мультикультурной направленности [4]. Технология самоорганизации, саморазвития и самообразования служит объединяющим началом на основе самоактивизации личностных качеств студентов в процессе их участия в различных видах мультикультурной деятельности. Такие технологии мультикультурной проблематики, как технологии миграционной адаптации способствует нахождению первооснов ориентации в полиаспектных процессах. Технология рефлексивности и эмпатийности направлена на установление позитивного контактирования с разноэтностным контингентом на основе соответствующего выбора содержательно-процессуальных средств обучения и воспитания.

Обращение к воспитанию этнической, национальной и конфессиональной культуре не рассматривалось на сколько-нибудь серьезном уровне, так как идеи равенства были доминирующими, а часть областей научного и педагогического знания полностью отсутствовала. Так, изучение религиозных особенностей населения земли увязывалось с социальной эксплуатацией, а этнология (этнография) находилась на периферии научного знания институционально и воспринималась в качестве второстепенной науки.

В 2005-2018 годах (за исключением кризисных 2008-2009 годов) наблюдался общий тренд роста основных показателей миграции населения в Российской Федерации – число прибывших и выбывших, сальдо миграционного прироста за указанный период демонстрировали положительные значения.

Миграция в значительных масштабах способствует появлению множества проблем. Одной из проблем является социально-психологическая адаптация мигрантов в непривычной для них среде.

Социально-экономические и политические события, опосредующие развитие тенденций глобализации, на сегодняшний день подтверждают, что политика международного сообщества, равно, как и политика каждого отдельного государства, транслирует общепринятые принципы толерантного отношения к окружающим, что наиболее детально выражается в утверждении императивов терпимого отношения к вероисповеданию, традициям и нравам представителей иной культуры, национальной принадлежности окружающих, которая в условиях современных социокультурных и политических трансформаций приобретает важное значение и глубокий смысл.

Межкультурная толерантность как феномен, изучаемый в контексте психолого-педагогических научных исследований с позиций именно педагогических ее характеристик, обращает внимание ученых на формирование мультикультурной образовательной среды. Поскольку практически каждый структурно-компонентный элемент образовательной среды коррелирует с определенным уровнем требований к межкультурной толерантности.

Анализ литературы. Мультикультурное образование исследуется сегодня с самых различных позиций. Так, например, как структурно-компонентная составляющая межкультурной компетентности, изучается толерантность Е.Л. Трофимовой, К.С. Черемухиной и др. [8]. Данные авторы рассматривают толерантность как один из четырех компонентов межкультурной компетентности будущих специалистов.

Анализ адаптации детей-мигрантов в сфере образования происходит в рамках концепции воспитания культуры межнационального общения (З.Т. Гасанов и др.), поликультурного образования (Г.Д. Дмитриев, О.В. Гукаленко, В.В. Макаев, Т.В. Менская и др.). Изучению влияния инокультурной образовательной среды на процесс адаптации детей мигрантов были посвящены также работы Р. Хенви, С. Симпсон и Д. Боргеса и др. Межкультурная толерантность и ее статусная специфика в образовательной среде как характеристика доступности данной среды, была подробно рассмотрена в работах В.Н. Новикова [5], Э.В. Патракова [6], Л.Н. Щербакова [10] и др. Механизмы формирования культуры толерантности как основополагающего компонента культуры рассмотрены Ф.Х. Хазиевой как специфические элементы нестатичной системы, способной к изменению, движению [9]. С точки зрения психолого-педагогических наук эти же аспекты затрагивались О.С. Батуриной [3], Л.В. Байбородовой [2] и др.

Эти исследования показывают, что в современном мире и современной России проблема мультикультурного образования стала крайне популярна и актуальна. Данная проблема активно поднимается средствами массовой информации, широко обсуждается в интернет-пространстве. Толерантность в данный момент определяет устройство социальной жизни населения, управляет жизнедеятельностью людей, также толерантность направляет развитие общества по пути социально-культурного равновесия и гуманизации. Настолько широкий интерес окружающих к толерантности обусловлен происходящими на планете политическими и культурологическими событиями и явлениями.

В научной среде мультикультуру принято считать достаточно проблематичным, даже противоречивым понятием.

Лишь в условиях мультикультурного общества возможно реализация полноценного развития возможностей человека и общества в целом.

Современные тенденции. В идее мультикультурации отмечается достаточная позитивность, поскольку данный подход обеспечивает более тесное взаимодействие этнокультурных сообществ с доминирующей культурой на основе социальной, культурной, религиозной и образовательной общности. На данной основе разрабатываются различные теоретические и практические модели мультикультурного образования. Такой подход позволит прогнозировать и проектировать инновационное развитие образовательной системы мультикультурной направленности.

Цель исследования – изучить особенности толерантного отношения студентов и педагогов в мультикультурной среде.

В ходе нашего исследования были использованы следующие методики: диагностика общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), цель методики – исследование коммуникативной толерантности; тест культурно-ценностных ориентации (Дж. Таусенд), цель методики – изучение основных тенденций формирования и становления изучаемой культуры; диагностика проблем и достижений педагога и общеобразовательного учреждения (по А. Кочетовой), цель методики – исследование профессиональных особенностей педагога. Также в исследовании данной проблемы явился метод анкетирования, с последующей обработкой и интерпретацией данных, проводимый среди педагогов, студентов и родителей воспитанников.

Опытно-экспериментальной базой исследования явились общеобразовательные школы г. Казани и вуз. Путем анкетирования, интервьюирования и других методов исследования были опрошены студенты, родители детей, практикующие учителя в возрасте от 20 до 60 лет.

Этапы исследования

Исследование проблемы проводилось в три этапа: на первом этапе был исследован уровень коммуникативной толерантности; изучены основные тенденции формирования и становления изучаемой культуры; исследованы профессиональные особенности педагогов. На втором этапе на основе изучения педагогической и методической литературы и результатов проведенной диагностики нами была разработана адаптационная программа на тему: «Разноцветная дружба». По окончании формирующего этапа эксперимента был проведен контрольный срез результатов исследования.

В ходе исследования был проведен опрос среди студентов Казанского (Приволжского) федерального университета, учителей средних общеобразовательных школ РТ, родителей учащихся начальных классов и детей дошкольного возраста. Это позволило выявить типологические особенности мигрантов и их семей, которые стали основой для выбора оптимальных способов и форм работы с детьми в процессе их интеграции в новое общество. Опрос практикующих учителей, студентов и родителей детей проводился индивидуально. По анализу результатов исследования можно отметить, что по методике «Диагностика общей коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко) наиболее высокий уровень коммуникативной толерантности характерен для родителей (95%), среди педагогов толе-

рантны и терпимы учителя в возрасте 40-49 лет и 50-60 лет. Наименее толерантными оказались педагоги и студенты в возрасте 20-29 лет (29%) и педагоги в возрасте 30-39 лет (32%), для них характерен средний уровень толерантности, (71% и 68%) соответственно.

Таблица 1 – Результаты методики. Диагностика общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко)

Степень	20-29 лет	30-39 лет	40-49 лет	50-60 лет	Родители 20-50 лет
высокая степень толерантности	12	6	23	8	40
средняя степень толерантности	30	13	14	7	2
низкая степень толерантности	0	0	3	0	0
полное неприятие окружающих	0	0	0	0	0

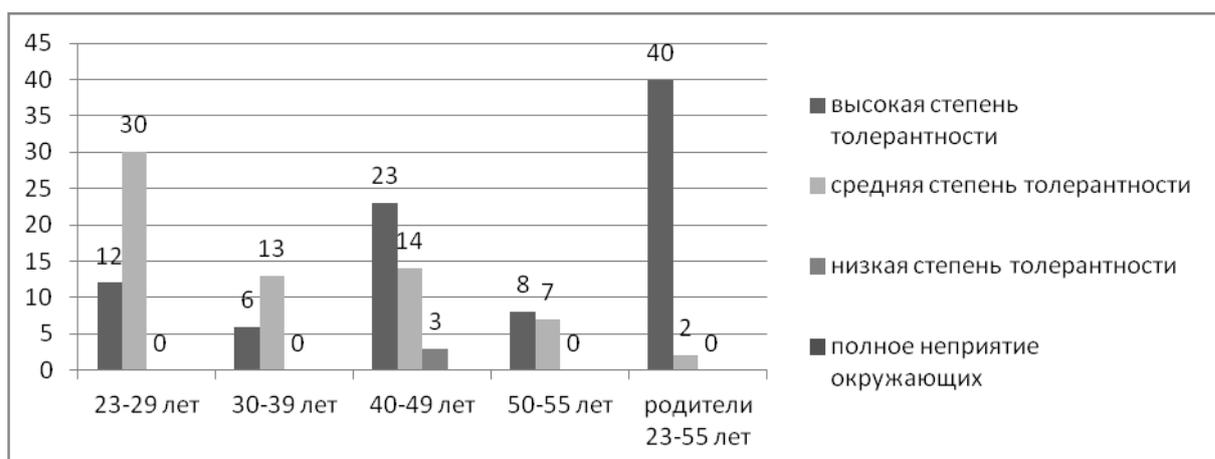


Рис. 1. Результаты методики. Диагностика общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко)

По тесту культурно-ценностных ориентации (Дж. Таусенд) можно сказать, что педагоги и родители образовательных учреждений относятся к типу «современная культура».

Таблица 2 – Результаты теста культурно-ценностных ориентации (Дж. Таусенд)

Возраст респондентов	Традиционная культура	Современная культура	Динамически развивающаяся культура
20-29 лет	10	130	35

30-39 лет	37	123	31
40-49 лет	57	55	13
50-60 лет	56	45	13
Родители 20-50 лет	34	119	57

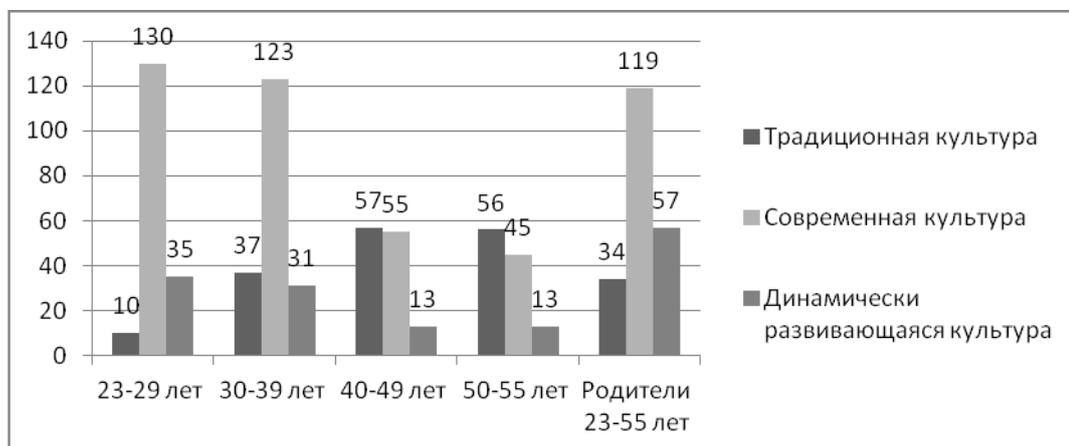


Рис. 2. Результаты теста культурно-ценностных ориентации (Дж. Таусенд)

Следует отметить, что педагоги ориентируются на настоящее, на современные события. Люди стараются жить в гармонии с природой, беречь ее, интересуются экологическими вопросами. Человеческая натура понимается как противоречивое явление. Ценности этой культуры сосредоточены на человеке, его правах, призвании; развитии его способностей, самореализации и самоактуализации. Отношения между людьми обычно формализованы, четко определены их статусом и ролью в социальной системе. Дружеские отношения складываются медленно и отличаются глубиной и преданностью друг другу. Общество стремится регулировать поведение человека посредством морали, этических норм и правил. В межличностном общении люди обычно сдержанны, стараются соблюдать социальную дистанцию и ролевые предписания. Принятие индивидуального решения осуществляется в процессе согласования взаимных потребностей, интересов и планов на будущее с группой, семьей, трудовым коллективом. За результаты своей деятельности человек в основном стремится получить не материальное, а моральное вознаграждение (слава, признание, успех).

Часть педагогов относятся к типу «традиционная культура», она характеризуется ориентацией людей на прошлое, приверженностью традициям, интересом к истории. Люди этой культуры воспринимают природу как вечную тайну бытия, как неразрешимую загадку, отгадать которую они не стремятся. Человек рассматривается как существо, зависимое от

ближайшего социального окружения. Большое значение придается семейным связям, традиционности родственных ролевых отношений, религиозным ориентациям. В такой культуре не допускается внутренняя свобода человека. За его действиями, поступками и даже мыслями осуществляется постоянный строгий надзор со стороны сообщества. Процедура принятия решений проходит коллективно, а результат решения зависит от старших по возрасту. Деятельность человека строго регламентирована. За успехи в работе и творческое отношение к делу человека, как правило, вознаграждают не сразу, а через какое-то время.

Анализ результатов исследования по методике «Диагностика проблем и достижений педагога и общеобразовательного учреждения» (по А. Кочетовой).

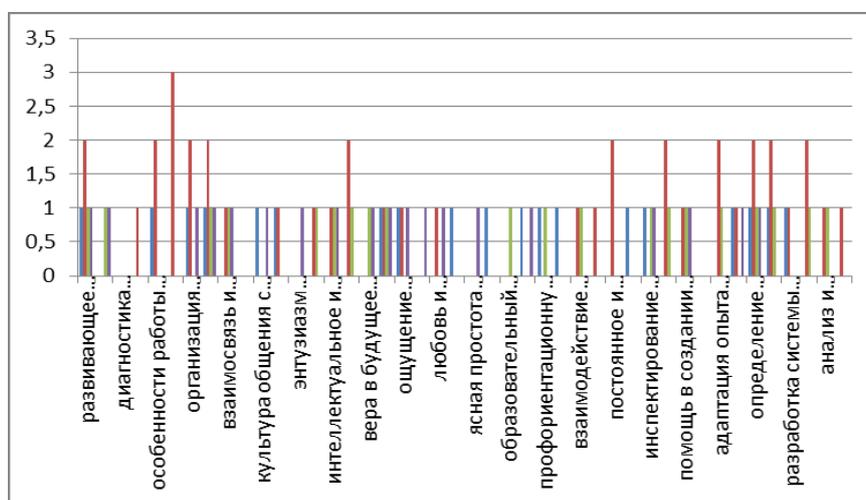


Рис. 3. Результаты обследования по методике «Диагностика проблем и достижений педагога и общеобразовательного учреждения» (по А. Кочетовой)

Следует отметить, что педагоги осведомлены об особенностях работы с родителями, организована творческая самостоятельность у детей, они считают себя профессионалами, установлена взаимосвязь и сотрудничество с родителями. Несомненным преимуществом своей школы педагоги считают веру в будущее школы. Администрация школы помогает педагогам постоянным и всесторонним консультированием. Наиболее приемлемым вариантом развития научно-методического обеспечения образовательного процесса педагоги считают создание собственных разработок и адаптацию опыта известных педагогов.

С целью формирования поликультурной личности, обладающей личностным человеческим достоинством, способной к автономной и коллективной деятельности в условиях глобализма и интеграции многокультурного мира, нами была разработана и внедрена в образовательный про-

цесс адаптивная программа «Разноцветная дружба». При реализации программы мы пытались решать задачи мультикультурного образования, содержательные, включающие знания об особенностях культур и проблемах межкультурного взаимодействия и практические – умения, навыки, необходимые для взаимодействий представителей других культур. Поликультурное воспитание мы рассматривали как часть педагогических усилий, обеспечивающих воспитание культурно-социальной личности, открытую иным культурам, национальностям, расам, верованиям.

По окончании формирующего этапа исследования, мы отметили, что по результатам анализа по методике «Диагностика общей коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко) среди педагогов всех возрастов показатели терпимого отношения улучшились, особенно в возрасте 30-39 лет (уровень толерантности значительно повысился). Показатели терпимого отношения повысились и в группе учителей и студентов от 20-29 лет, но не в той степени как ожидалось. Соответственно, среди педагогов данной возрастной группы необходимо проводить дополнительные меры педагогической и методической поддержки для адекватного принятия ими детей иной культуры. Проблемы, с которыми сталкиваются молодые специалисты, представители современной культуры при формировании межкультурной коммуникации, как выяснилось, в значительной степени не решаются. Учителя, начинающие свой педагогический путь, нуждаются в реальной поддержке педагогическим сообществом и государством в целом.

Таблица 3 – Результаты методики Диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) по окончании эксперимента

Степень	20-29 лет	30-39 лет	40-49 лет	50-60 лет	Родители 20-50 лет
высокая степень толерантности	16	15	27	10	41
средняя степень толерантности	26	4	10	5	1
низкая степень толерантности	0	0	3	0	0
полное неприятие окружающих	0	0	0	0	0

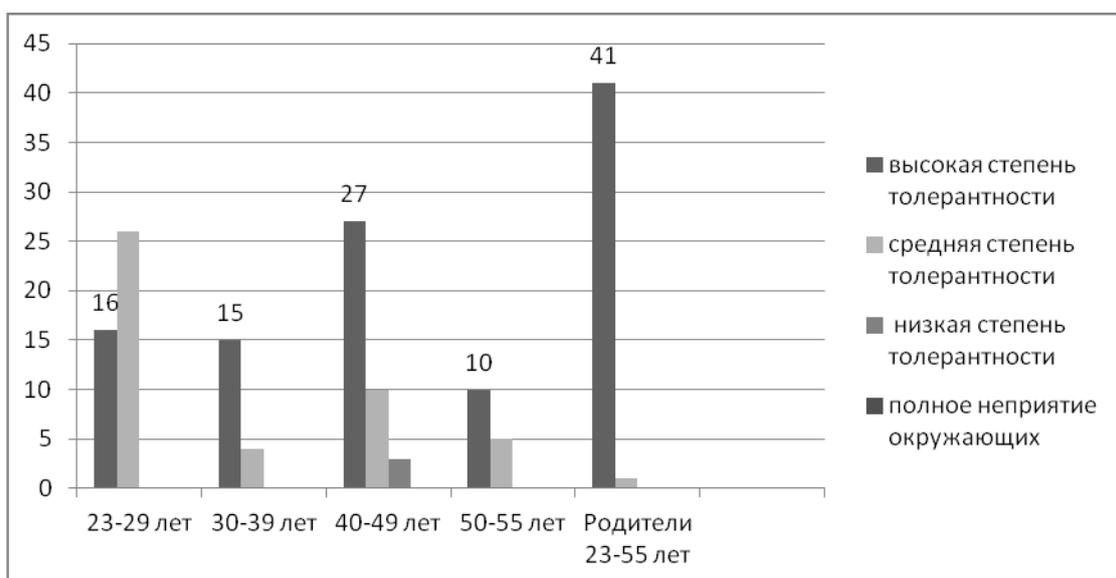


Рис. 4. Результаты обследования по методике «Диагностика общей коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко) после проведенного эксперимента

По тесту культурно-ценностных ориентаций (Дж. Таусенд) студенты, педагоги и родители образовательных учреждений стали больше относиться себя к динамически развивающейся культуре. Мы полагаем, что этот показатель повысился после проведенной нами экспериментальной работы по использованию разработанной нами адаптационной программы, обладающей высоким воспитательным потенциалом и направленной на создание благоприятного микроклимата в педагогическом сообществе. Компоненты мультикультурного содержания программы разрабатывались с учётом технологий, обеспечивающих результативность овладения полиаспектным теоретическим материалом мультикультурной направленности. Программа была внедрена с целью создания положительных условий адаптации в мультикультурной образовательной среде.

Анализ результатов исследования показал, что респондентов повысился уровень межкультурной коммуникации, они стали гибче и стали более открыты новому, неизведанному.

Таблица 4 – Результаты теста культурно-ценностных ориентаций (Дж. Таусенд)

Возраст респондентов	Традиционная культура	Современная культура	Динамически развивающаяся культура
20-29 лет	10	130	40
30-39 лет	37	123	38
40-49 лет	57	55	16
50-60 лет	56	45	15
Родители 20-50 лет	34	119	59

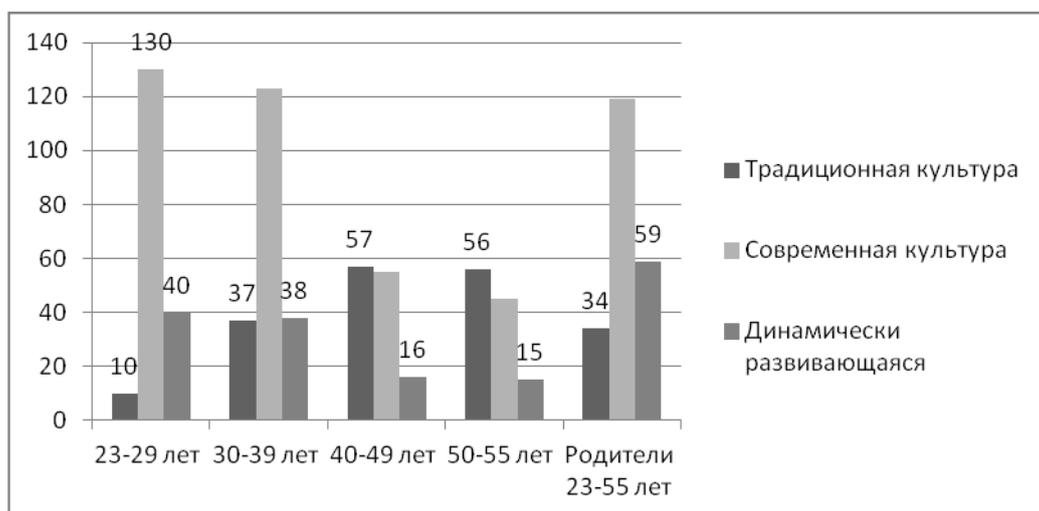


Рис. 5. Результаты теста культурно-ценностных ориентации (Дж. Таусенд) по окончании эксперимента

Результаты теста по диагностике проблем и достижений педагога общеобразовательного учреждения по А. Кочетовой остались без изменения, было показано, что респонденты в основном наделяют себя такими качествами, как профессионализм, умение находить взаимосвязь и сотрудничество с администрацией и родителями.

Рассматривая, что мультикультурные компетенции могут проявляться в создании в образовательной организации благоприятной доброжелательной атмосферы, также способствуют ее перспективному развитию.

В ходе исследования выявлена корреляционная взаимосвязь между шкалой «динамически развивающейся культурой» и шкалой «толерантность» (значение коэффициента корреляции 0,71, уровень достоверности $P=0,01$), т.е. чем сильнее развито стремление к новому, тем выше мультикультурная компетентность.

Таким образом, наиболее высокий уровень толерантности характерен для родителей (95%), среди педагогов толерантны и терпимы учителя в возрасте 40-49 лет и 50-60 лет. Наименее толерантными оказались педагоги в возрасте 20-29 лет (29%) и в возрасте 30-39 лет (32%), для них характерен средний уровень толерантности, (71% и 68%) соответственно.

Заключение

Поиск оптимальной меры согласия, диапазон мультикультурного образования становится одной из ключевых задач общества и государства, направленной на достижение социального доверия и межэтнической культуры как факторов экономического роста, социальной стабильности и личной безопасности. Актуальность проблемы связана с тем, что сегодня на первый план выдвигаются ценности и принципы, необходимые для

общего выживания и свободного развития (этика и стратегия ненасилия, идея терпимости к чужим и чуждым позициям, ценностям, культурам, идея диалога и взаимопонимания, поиска компромиссов и т.п.).

Терпимости нельзя научить, опираясь только на её формальное понимание. Толерантность в первую очередь не должна насильно навязываться и вбиваться в сознание человека, это должен быть самостоятельный и разумный выбор. Основные способы формирования мультикультуры – это информирование о ней окружающих, развитие межэтнической культуры должно идти через воспитание и личный жизненный опыт конкретного человека. Толерантность, в первую очередь, ставит собой цель научить принимать других людей такими, какие они есть. Мультикультурное образование ставит перед собой задачи способствовать тому, чтобы окружающие научились взаимодействовать друг с другом на основе согласия. В первую очередь, оно предполагает совместный диалог, взаимность и заинтересованность всех сторон.

Мультикультура проявляется в энергичной жизненной позиции человека и её можно назвать одним из главных критериев личностной зрелости. Одним из наиболее значимых черт мультикультуры является то, что она даёт возможность уважать ценности, культуры и жизненные позиции других людей.

Литература

1. Андрианова, Р. Комплексная поддержка детей мигрантов – ресурс профессионализации социально-педагогической деятельности / Р. Андрианова // Социальная педагогика в России. 2013. № 2. С. 36-44.
2. Байбородова Л.В. Воспитание толерантности через деятельность и общение. Ярославский педагогический вестник. 2001. № 2. С. 90-95.
3. Батурина О.С., Бронников С.А. Формирование культуры толерантности будущих педагогов : Учебное пособие. Уфа: БИРО. 2010. 228 с.
4. Дюжакова М.В. Педагогическая поддержка детей-мигрантов / М. Дюжакова // Сельская школа. 2014. № 1. С. 57-62.
5. Новиков В.Н. Образовательная среда как профессионально и личностно стимулирующий фактор. Психологическая наука и образование. 2012. №1.
6. Патраков Э.В., Токарская Л.В., Гушин О.В. Доступная образовательная среда как фактор социальной ответственности вуза : монография. УрФУ. Екатеринбург. 2015. 184 с.
7. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. Новые ценности образования. М., 1997. Вып. 7. 183 с.
8. Трофимова, Е.Л., Черемухина К.С. Межкультурная компетентность как необходимая составляющая профессиональной подготовки юристов. Baikal Research Journal. 2017. № 2. С. 35.

9. Хазиева Ф.Х. Механизмы формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 5. С. 260-269.
10. Щербакова Т.Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений // Молодой ученый. 2012. № 5. С. 545-548.

УДК 37(091)

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Горноста́й Т.Л.

Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

Аннотация. В статье анализируются методологические подходы в преподавании истории образования и педагогической мысли в высшей школе. Обосновывается значение индивидуально-дифференцированной технологии в организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: история образования и педагогической мысли, подходы, самостоятельная работа, технология, разноуровневое обучение.

BASIC APPROACHES IN TEACHING HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT IN HIGHER EDUCATION

Gornostai T.L.

Brest state University named after A. S. Pushkin

Abstract. The article analyzes methodological approaches in teaching the history of education and pedagogical thought in higher education. The importance of individually differentiated technology in the organization of independent work of students is substantiated.

Key words: history of education and pedagogical thought, approaches, independent work, technology multi-level training.

Введение

В системе подготовки специалистов по дошкольному образованию среди предметов психолого-педагогического цикла важное место отводится истории образования и педагогической мысли. Студенты должны усвоить, что история мировой педагогики является составной частью не только самой педагогики, но и истории культуры, науки, общественной мысли. Миссия истории образования и педагогической мысли в мировоззренческом, профессиональном и воспитательном плане будущих педагогов зна-

чительна. Вместе с тем известный российский ученый А.И. Пискунов отмечает отсутствие единого подхода к трактовке понятий «образование» и «воспитание», что вызывает много недоразумений. В англоязычных странах фактически отсутствует понятие «педагогика», оно отождествляется с понятиями «образование» и «воспитание». Такая понятийная неопределенность отражается и в названиях трудов по истории педагогики, издаваемых в разных странах: история воспитания, история образования, история педагогики, история педагогики и образования [5, с. 3]. Однако, как бы они не назывались, предмет их остается одним и тем же, это – сложный и многогранный генезис мирового образования, педагогических взглядов, концепций в истории человечества.

Цель исследования – определить основные подходы в преподавании учебного курса «История образования и педагогической мысли» в высшей школе.

Основная часть

Методы исследования: теоретический анализ историко-педагогической литературы, сравнение, интерпретация, обобщение, проектирование, наблюдение, анализ продуктов деятельности студентов и обобщение полученных результатов.

Важными *методологическими подходами* в историко-педагогическом изучении являются: формационный, культурологический, персоналистско-аксиологический, цивилизационный, европоцентристский.

Формационный подход, как известно, традиционный и означает учет взаимосвязи генезиса истории педагогики с основными социальными формациями.

Культурологический подход основан на идее диалога культур, из которых следует принцип приоритета общечеловеческих духовных ценностей, теория диалектической взаимосвязи исторического и логического, ретроспективы и перспективы.

Персоналистско-аксиологический подход (Е.А. Князев, С.В. Утехин) рассматривает образование в качестве общечеловеческой ценности, закрепленным в Конституции правом человека на образование, что приводит к функционированию различных типов образования в большинстве стран. Лучшие из них анализируются в курсе истории педагогики. Данный подход предполагает «уважительное отношение к исследованию педагогического наследия деятелей образования, к их ценностям и достижениям» и позволяет «организовать исследовательскую деятельность, направленную на саморазвитие свободной личности», реализацию её творческого потен-

циала [6, с. 8]. Выступая средством трансляции культуры, образование помогает молодёжи не только адаптироваться к условиям жизни в постоянно изменяющемся обществе, но и проявить свою способность к активности, позволяющей развивать собственную субъектность и соответственно приумножать потенциал мировой цивилизации. История образования и педагогической мысли – это прежде всего история личностей, подвижников, образовательных идеалов, в чём нуждается современное студенчество.

Цивилизационный подход рассматривает историю отечественной и зарубежной теории и практики воспитания в его целостности и развитии, в едином потоке всемирной истории человеческих цивилизаций. В этом потоке в разные исторические периоды выделялись разные цивилизации со своими достижениями: Древняя Греция (VI–IV вв. до н. э.), «золотой век» Китая (III–X вв.), Западная Европа (с XV в.) и др.

Российские ученые А.Н. Джуринский, А.И. Пискунов, В.М. Кларин и др. предупреждают о стереотипе взгляда на историю педагогики исходя из европоцентристского подхода, согласно которому достижения западноевропейской цивилизации становятся приоритетными и преобладают в самом изложении истории образования и педагогической мысли. Они указывают на значимость отечественной истории педагогики, на необходимость рассматривать её как в мировом контексте, так и одновременно, как неповторимое целостное культурно-историческое явление. Трудно с этим не согласиться, но вместе с тем, на развитие белорусской истории образования и педагогической мысли западноевропейская традиция оказала огромное влияние, и мы не можем отказаться от европоцентристского подхода.

Белорусский ученый Т.В. Варенова указывает на необходимость исторической преемственности и взаимопроникновения прогрессивных идей философии, социологии, педагогики и её истории в раскрытии содержания различных образовательных систем [1, с. 4].

Важнейшими методологическими *принципами* историко-педагогических исследований являются: научный историзм, системность, синхронного анализа, критического освоения.

Научный историзм связан с проблемой научной объективности и исключает подход с позиций определенной политической конъюнктуры. Требует отказа от однозначности и односторонности суждений о прошедшем, рассмотрения всех явлений и фактов строго в контексте конкретно-исторического времени (В.Г. Пряникова, З.И. Равкин).

Принцип системности состоит в необходимости рассматривать факты и явления в рамках образовательных систем соответствующих эпох, анализировать педагогические идеи в системе мировоззрения их авторов, изучать педагогические системы прошлого в рамках конкретных социально-экономических условий, политических отношений и господствующей идеологии.

Синхронный анализ, по мнению А.Н. Джуринского, позволяет глубже выявить общие и особенные черты педагогики в существовавших в едином временном пространстве цивилизациях и формациях в различных регионах мира; исключить искусственное деление истории мировой педагогики на три мало связанных между собой раздела (зарубежная педагогика, русская педагогика (до 1917 г.), советская и постсоветская педагогика). Он «помогает увидеть универсальное и специфическое в генезисе воспитания и обучения на протяжении всей истории человечества» [4, с. 7].

Принцип критического освоения направлен на правильное понимание и оценку исторического опыта педагогики. Здесь важно отсеять все отжившее, отобрать рациональное, актуальное, всё то, что может пригодиться в практике обучения и воспитания. Следует помнить, что, обращаясь к прошлому педагогическому опыту, мы перенимаем не сам опыт, а его идеи. Авторы новаций должны учитывать исторический опыт предшественников и давать оценку с точки зрения и того времени и современности. Вместе с тем при обозрении педагогических явлений конца XX – начала XXI в. в основном преобладает описание, а не критический анализ. Данный период по существу сливается с современностью, что затрудняет его объективное рассмотрение и оценку, так как большинство исследователей являются участниками этого периода, учениками и последователями авторитетных лиц. В связи с этим научная аргументация зачастую уступает точке зрения «авторитетных» лиц. Историческое рассмотрение требует отстраненности во времени и поэтому оценка данного периода – задача исследователей XXI в.

В изложении историко-педагогического наследия в XX в. сложились два основных подхода: *персонафицированный* и *проблемный*. Как известно, истории без личностей не бывает, поэтому большинство исследователей считают, что студентам следует говорить о связи жизненной и творческой биографии известных людей с их мировоззренческими позициями, об их личностных качествах, вкладе в сокровищницу мировой педагогической мысли. Цитирование, примеры из жизни великих людей, их ориги-

нальные идеи помогут студентам лучше представить ту или иную эпоху, педагогические идеалы, сформировать представления о личности настоящего педагога. «Только личность может сформировать другую личность», – исходя из этого известного постулата, персонифицированный подход представляется для нас весьма значимым.

Проблемный характер изложения позволяет на широкой фактической исторической основе, сопоставляя различные национальные системы воспитания, концепции образования, опыт разных стран и народов вскрыть сущностные, закономерные связи систем воспитания и образования, тенденции их развития. Проблемное изложение активизирует студентов, способствует развитию у них аналитического мышления, а также оживляет лекцию, потому что включает сложные, ключевые для темы проблемные вопросы.

Мы убеждены, что изучение студентами истории образования и педагогической мысли подведет их к пониманию и осуществлению ведущего принципа современной инновационной деятельности – преемственности традиций и новаторства. Однако обилие исторического материала, фактов, имен, педагогических, философских взглядов, теорий зачастую вызывает у студентов большие затруднения, и поэтому при изучении историко-педагогической литературы особую значимость приобретает систематическая, самостоятельная работа студентов.

При разработке содержания семинарских занятий мы видели свою задачу в том, чтобы дать студентам материал, знакомство с которым будет способствовать творческому усвоению исторического наследия. Важно сформировать у будущего педагога убеждение, что история образования и педагогической мысли не только прошлое, она есть необходимая предпосылка и само содержание современной педагогической теории, без которой невозможно совершенствование практической деятельности по обучению и воспитанию. С этой целью на социально-педагогическом факультете Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина с 2006 года в рамках преподавания истории образования и педагогической мысли была разработана и апробирована индивидуально-дифференцированная технология формирования профессиональной направленности у студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование». В ходе апробации новой технологии была выявлена ее эффективность, которая позволила осуществить более качественную подготовку студентов к будущей педагогической деятельности.

Основную ценность индивидуально-дифференцированной технологии формирования профессиональной направленности у студентов составили *разноуровневые задания*. Под разноуровневым обучением мы понимаем такую организацию учебной деятельности, при которой каждый студент имеет возможность овладеть учебным материалом на разном уровне (базовый, конструктивный, творческий), но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей личности.

Задания *базового* уровня представляют образовательный стандарт и обязательны для выполнения всеми студентами. В их содержание входит углубление, конкретизация знаний, осмысление первоисточников и выделение из них главных педагогических идей, развитие практических умений, необходимых студентам для будущей профессии. На этом уровне используются следующие формы внеаудиторной работы студентов: конспектирование обязательной литературы, аннотирование, выполнение тестовых заданий, составление тезисов, выписки, подборка и дополнение цитат, высказываний великих педагогов и ученых, подготовка небольших сообщений, экспресс-опрос. Например, «Подготовьте сообщение о воспитании и обучении благородных девиц в Смольном институте», «Как вы понимаете слова К.Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его во всех отношениях...»?» и др.

Учебно-исследовательские задания *конструктивного* уровня предполагают систематизацию знаний студентов, дальнейшее развитие умений и способностей самостоятельной учебной работы. В содержание знаний и умений конструктивного уровня входит заполнение и составление таблиц, схем, решение кроссвордов, сравнительный анализ, приведение примеров современного использования ранее разработанных систем, методов, подходов. Например, «Составьте схему средневековой системы образования», «Заполните таблицу: «Сравнительная характеристика педагогических идей античных философов» и др.

Важное значение для профессионального становления будущего педагога имеет включение студентов в научно-исследовательскую работу, которая предполагает высокий уровень аналитического мышления, мотивации, активности, умение вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, видеть преемственность идей педагогов разных исторических эпох, проводить сравнения с современными подходами, определять возможности прогнозирования успешности того или иного нововведения. Выполнение заданий *творческого* уровня является основой для написания курсо-

вой или дипломной работы, так как помогает студенту проявить творческую инициативу, интерес к проблеме, желание углубиться в её изучение. Для студентов предлагается: самостоятельная разработка вопросов для дискуссий, экспресс-опроса по заданной теме и непосредственное проведение этих мероприятий в студенческой группе, написание педагогических сочинений, эссе, сочинений-резюме, рефератов, моделирование педагогических ситуаций, составление кроссвордов. Например, «Обоснуйте актуальность основных педагогических идей Я.А. Коменского и разработайте вопросы к дискуссии», «Подготовьте педагогическую зарисовку «Ребенок в дошкольном учреждении М. Монтессори в течение дня»», «Напишите сочинение-резюме «Я бы хотела работать в Вальдорфской школе (детском саду), потому что...» и др.

Выполнение разноуровневых заданий даёт возможность каждому студенту осваивать их в индивидуальном темпе, исходя из своих возможностей и интересов. Так, если выполнение заданий базового уровня является обязательным и оценивается на каждом занятии, то учебно-исследовательские задания конструктивного и творческого уровней студент может выполнять и в более поздний срок.

Разработанные разноуровневые задания мы относим и к технологии проблемного обучения. На наш взгляд они рассчитаны на включение различных психологических механизмов личности, притязание на самостоятельное получение положительного результата, развитие познавательной мотивации и саморегуляции, направленной на понимание и управление собственными действиями, формирование в целом положительного отношения к процессу обучения.

Изучение истории образования и педагогической мысли осуществляется с использованием личностно-ориентированной, поисковой моделей обучения. На занятиях мы применяем стратегию активного обучения, позволяющую устанавливать субъект-субъектные отношения в системе «преподаватель – студент», многостороннюю коммуникацию, стимулировать активность обучающихся, использовать самооценку и обратную связь. Для оптимизации образовательного процесса используются интерактивные методы обучения. Интерактивное взаимодействие представляет собой интенсивную коммуникативную деятельность участников педагогического процесса, разнообразие игровых методов. Творчество на учебных занятиях рассматривается как обязательный компонент профессиональной деятельности преподавателя, призванного научить студентов применять знания в нестандартных ситуациях.

Эффективность самостоятельной работы во многом определяется системой контрольных мероприятий, предусмотренных при изучении курса. Это могут быть: экспресс-опрос, тестовые задания по темам, коллоквиум, экзамен. В зависимости от содержания, формы контроля меняется и характер самостоятельной работы. Экзамен может проводиться в виде письменной работы – тестовых заданий, при обязательном выполнении учебно-исследовательских заданий базового уровня. При устной форме проведения экзамена билеты состояются из двух вопросов по темам курса, причем один из вопросов может иметь проблемный характер.

Работа студентов по подготовке к экзамену нацелена как на репродуктивное воспроизведение пройденного материала, так и на его систематизацию, умение выделить проблему (например, проблему цели воспитания, трактовка принципа природосообразности у разных авторов и т. д.) из практики действовавших в разных странах образовательных систем и педагогических взглядов ученых. Здесь важно не просто оперировать конкретными фактами, высказываниями отдельных авторов, а суметь на основе педагогических концепций определить подход к решению данной проблемы.

Наблюдение в течение длительного времени показало, что, студенты, выполняющие учебно-исследовательские задания конструктивного и творческого уровня, как правило, не испытывают затруднений при ответах на проблемные вопросы. Следует отметить тот факт, что, примерно 80% студентов не ограничиваются базовым уровнем и выполняют конструктивный, а 20% – творческий уровень.

В ходе реализации технологии разработан практикум по истории педагогики, которому в 2008 г. был присвоен гриф Учебно-методическим объединением высших учебных заведений Республики Беларусь по педагогическому образованию [2]. В 2014 г. с учетом произошедших изменений издан учебно-методический комплекс «Педагогика (История образования и педагогической мысли)» для студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование» и «Практическая психология». В содержание учебно-методического комплекса включены: учебная программа раздела, тематический план лекций и семинарских занятий, курс лекций, планы семинарских занятий с разноуровневыми заданиями по степени сложности, вопросы к экзамену, тестовые задания, материалы для самостоятельной работы студентов, примерная тематика курсовых и дипломных работ, список литературы, приложения [3].

Выводы

На наш взгляд, применение разноуровневых заданий на семинарских занятиях по истории образования и педагогической мысли позволяет развивать субъектную позицию студента, его компетентность, создает условия для раскрытия индивидуальных возможностей, формирует профессионально значимые качества личности, стимулирует активность и межличностное взаимодействие в студенческой группе. В целом, разноуровневое обучение даёт возможность обойти заложенную в стандарте усреднённость и сделать обучение индивидуально-дифференцированным.

Литература

1. Варенова Т.В. Краткая история педагогики : учеб. пособие. Минск: ООО «Асар», 2004. 256 с.
2. Горностай Т.Л. История педагогики: практикум. М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. Брест: БрГУ имени А.С. Пушкина, 2008. 87 с.
3. Горностай Т.Л. Педагогика (История образования и педагогической мысли) : учеб.-метод. комплекс; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. Брест: БрГУ, 2014. 174 с.
4. Джурицкий А.Н. История образования и педагогической мысли : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400 с.
5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / под ред. А.И. Пискунова. М.: Сфера, 2005. 512 с.
6. Князев Е.А. История зарубежного образования и педагогики : учеб. пособие для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2017. 302 с.

УДК 37.091.

ИНФОРМАЦИОННО-БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Федосова А.А.

Белорусский государственный университет культуры и искусств

Аннотация. В статье рассматривается информационно-библиографическое обеспечение научно-исследовательской деятельности представителей вузов гуманитарного профиля. Отмечается важность оперативного, полного и системного информационно-библиографического обеспечения ученых при решении задачи повышения количественных и качественных показателей эффективности научной деятельности. В качестве проблемы выделяется недостаточный уровень информационно-библиографической культуры у

субъектов научной деятельности вузов. Предлагается компонентная структура информационно-библиографической культуры исследователей, рассматриваются функции данной составляющей общей культуры специалиста, а также педагогические условия ее эффективного развития.

Ключевые слова: научная деятельность вузов; гуманитарные вузы; информационное обеспечение науки; информационная поддержка науки; информационные ресурсы; научно-информационная деятельность; информационная культура ученого; информационно-библиографическая культура; корпоративное обучение; непрерывное образование.

INFORMATION-BIBLIOGRAPHIC SUPPORT OF THE TEACHER'S SCIENTIFIC ACTIVITY: STATEMENT OF THE PROBLEM AND WAYS OF SOLUTION

Fedosova A.A.

Belarusian State University of Culture and Arts

Abstract. The article discusses the information and bibliographic support of the research activities of representatives of universities in the humanities. The importance of the operational, complete and systematic information and bibliographic support of scientists in solving the problem of increasing quantitative and qualitative indicators of the effectiveness of their scientific activities is noted. An insufficient level of information-bibliographic culture among subjects of scientific activity of universities is highlighted as a problem. A component structure of the information-bibliographic culture of researchers is proposed, the functions of this component of the general culture of a specialist, as well as the pedagogical conditions for its effective development, are considered.

Key words: scientific activity of universities, humanitarian universities, information support of science, information support of science; informational resources; scientific information activities; information culture of the scientist; information and bibliographic culture; corporate training; continuing education.

Сектор высшего образования является важным элементом в организационной структуре научной деятельности любой страны. Учреждения высшего образования в настоящее время по праву можно считать центрами не только образовательной, но и научной деятельности. При этом статус научно-исследовательской деятельности (НИД) в вузах в исторической динамике претерпевал существенные изменения: из направления деятельности, структурно и содержательно подчиненного образовательному процессу [4], он стал рассматриваться как относительно самостоятельный процесс, от количественных и качественных

показателей результативности которого сегодня зависят статус самого вуза, его позиция в международных образовательных рейтингах, авторитет на уровне профильных министерств и других организаций, оказывающих финансовую поддержку ученым (научным коллективам). Важность научно-педагогической деятельности определяется также тем, что преподаватель на основе выполнения научно-исследовательских работ создает механизм непрерывного обновления содержания и технологий профессиональной подготовки специалистов [6].

Результаты проведенного анализа нормативных, правовых, организационно-распорядительных документов и отчетов о научно-исследовательской работе вузов Республики Беларусь показали, что НИД учреждений высшего образования гуманитарного профиля необходимо рассматривать в виде открытой, вероятностной системы, представляющей собой совокупность подсистем, разнородных по содержанию и связанных между собой связями информационного и управленческого характера (рис. 1).

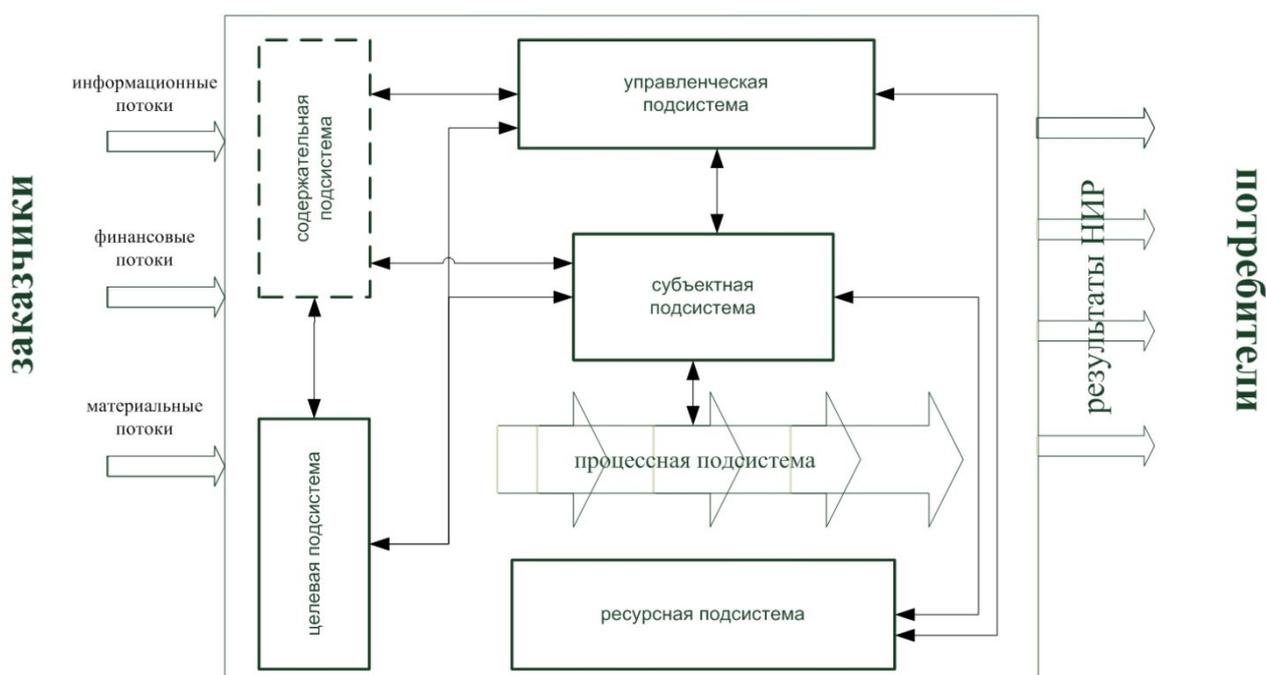


Рис. 1. Модель системы научно-исследовательской деятельности вузов гуманитарного профиля

Эффективность функционирования системы НИД напрямую зависит от научно-технического потенциала вуза, представляющего собой совокупность различных видов ресурсов. Ресурсная база НИД вузов включает: человеческие ресурсы (субъектов НИД), информационное обеспечение, материально-техническое обеспечение, финансовое

обеспечение научной деятельности и иные ресурсы, необходимые для осуществления НИД.

Актуальной задачей, стоящей в настоящее время перед учреждениями высшего образования, является повышение количественных и качественных показателей эффективности научной деятельности, что во многом зависит от оперативного, полного и системного информационно-библиографического обеспечения (ИБО) ученых. Это характерно, в первую очередь, для вузов, на базе которых проводятся исследования в гуманитарных областях. Как отмечает П.Г. Любимов: «материал, с которым работает гуманитарий, главным образом представлен в форме различных текстов» [2, с. 17]. Теоретические методы научного познания, которые более активно используются исследователями-гуманитариями по сравнению с эмпирическими методами познания (наблюдениями, экспериментами, опытами, измерениями), требуют обращения именно к текстам (документам различной знаковой природы) как источникам, в которых сосредоточена «коллективная память».

С учетом наиболее значимых изменений, происходящих в современной информационной среде и оказывающих существенное влияние на запросы и требования субъектов НИД, предъявляемые к репертуару и качеству ресурсов и услуг библиотеки, и опираясь на деятельностный подход, под ИБО НИД нами предлагается рассматривать «целенаправленную комплексную деятельность информационных центров по отбору, подготовке и предоставлению совокупности информационно-библиографических ресурсов (доступа к ним) и информационно-библиографических услуг в соответствии с выявленными информационными потребностями субъектов НИД» [9, с. 209-210].

Необходимо отметить, что ИБО НИД является не только компонентом информационной деятельности библиотек, но и функцией, а также ресурсом деятельности исследователей. В связи с этим эффективность системы ИБО НИД зависит как от текущего состояния системы, так и от готовности субъектов НИД использовать возможности этой системы в процессе организации и реализации своей научной деятельности. Речь идет об их психологической готовности, обладании достаточным объемом знаний, умений и навыков использования основных элементов системы для решения информационных задач, которые стоят перед исследователями на различных этапах реализации научно-исследовательских работ и при управлении НИД. Актуальность увеличения роли самих исследователей в процессе ИБО их НИД, их самостоятельности при решении информационных

задач определяется, с одной стороны, характером и особенностями НИД, проводимых на базе гуманитарных вузов [10], а с другой – ограниченной численностью кадровых ресурсов в вузовских библиотеках, разнообразием реализуемых данными библиотеками функций (функция по информационному обеспечению науки осуществляется наряду с информационным обеспечением образовательного процесса, воспитательной работы и творческой деятельности), что не позволяет им обеспечить полную индивидуальную информационную поддержку всем субъектам НИД.

В последние годы исследователи в области педагогики все чаще указывают на наличие в профессиональной среде феномена «функциональной неграмотности», под которым понимается «отсутствие или недостаточность имеющихся у индивида знаний и умений, необходимых для выполнения профессиональных и иных обязанностей» [5, с. 23] и неспособность людей выполнять профессиональные и социальные функции, несмотря на полученное базовое образование [7; 11]. Данный феномен проявляется и в научной сфере, причем здесь он рассматривается не как проблема отдельно взятого научного коллектива или ученого, а как объективный процесс, связанный с постоянным повышением уровня требований к функциональной грамотности ученых, происходящий в связи с усложнением и ускорением информационных процессов, изменением форм передачи знаний в результате прошедшей за последние несколько десятилетий информационно-технологической революции, постоянным изменением ситуации на рынке информационных ресурсов и услуг, появлением электронных форм научных коммуникаций, кардинальными изменениями в профессиональной деятельности субъектов НИД, связанными с введением и использованием в практической деятельности критериев оценки НИД ученых и научных коллективов, быстро растущей диспропорцией между улучшающимся материально-техническим потенциалом процессов информатизации и уровнем подготовки субъектов НИД УВО к использованию новых информационных технологий. Специалисты в сфере гуманитарного знания констатируют, что все человечество постиг кризис социальной и профессиональной компетентности, суть которого состоит в стремительном отставании способности человека справляться с изменениями, происходящими в окружающем его мире, от темпов этих изменений [8, с. 221]. В сложившейся ситуации в педагогической науке активно развивается концепция «непрерывного образования», базирующаяся на формировании убеждения

в том, что «всякое знание относительно и основу надежности создает лишь обновление и приращение знаний, делящиеся всю профессиональную жизнь» [3, с. 19]. В настоящее время высококвалифицированный и конкурентоспособный исследователь должен обладать не только знаниями, умениями и навыками, непосредственно относящимися к сфере его научных интересов, но и иметь практический опыт адекватного формирования и анализа своих информационных потребностей в профессиональной информации, эффективного осуществления поиска научной информации в мировом информационном пространстве, ее оценивания и отбора, налаживания профессиональных коммуникаций (в том числе использования для этой цели сервисов электронных научных коммуникаций).

Необходимые знания, умения и навыки, способствующие эффективному использованию ресурсной и сервисной баз вузовских библиотек для решения информационных задач, которые стоят перед исследователями в процессе их научной деятельности, преодолению возникающих у ученых информационных затруднений, связанных с ИБО своей НИД, входят в объем понятия «информационно-библиографическая культура». Под информационно-библиографической культурой исследователя мы понимаем одну из составляющих общей культуры специалиста, которая представляет собой совокупность информационного мировоззрения, этических принципов и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационно-библиографических потребностей, возникающих в процессе НИД исследователя. Информационно-библиографическая культура исследователей проявляется в их отношении к профессиональной информации, в познавательном интересе к информационно-библиографической деятельности, а также в умении четко формулировать свои информационно-библиографические потребности, квалифицированно использовать различные информационно-библиографические ресурсы и услуги, адекватно отбирать и оценивать библиографическую информацию, активно использовать технологии информационно-библиографического поиска в своей профессиональной деятельности.

Недостаточный уровень информационно-библиографической культуры субъектов НИД приводит к неэффективному расходованию финансовых средств, затрачиваемых в вузах на приобретение информационных ресурсов; нерациональным затратам, связанным с формированием

собственных информационных ресурсов; увеличению временных затрат на реализацию научно-исследовательских работ в связи с неиспользованием информационно-библиографических услуг библиотеки; не полной удовлетворенности деятельностью вузовской библиотеки со стороны пользователей; низкой эффективности и результативности научно-исследовательских работ, которые реализуются на базе вузов. Для преодоления существующих проблем в учреждениях высшего образования необходимо осуществлять целенаправленное, а не ситуативное развитие информационно-библиографической культуры субъектов НИД. Детальное изучение данной проблемы показало, что существует противоречие между потребностью специалистов научной сферы в обновлении и совершенствовании профессионально значимых знаний, умений и навыков, связанных с ИБО их НИД, и отсутствием теоретически обоснованного педагогического процесса их информационной подготовки. Этими обстоятельствами определяется актуальность поиска новых теоретических и практических решений, способствующих развитию информационно-библиографической культуры субъектов НИД УВО.

В качестве педагогических условий эффективного развития информационно-библиографической культуры исследователей нами предлагаются следующие:

1. Актуализация потребности в развитии информационно-библиографической культуры у исследователей посредством ее проецирования на отдельные направления организации НИД, а также на этапы реализации научно-исследовательских работ.

2. Разработка специализированного образовательного курса «Информационно-библиографическая культура субъектов НИД УВО сферы культуры» и его внедрение в рамках системы корпоративного обучения специалистов вуза.

3. Учет специфики послевузовского уровня образования и психолого-педагогических характеристик обучающихся.

3. Создание в вузе целостной информационно-образовательной среды.

4. Наличие подготовленных кадров, способных на профессиональном уровне вести образовательный курс и периодически актуализировать его структуру и содержание.

5. Наличие учебно-программного и учебно-методического обеспечения курса.

В структуру информационно-библиографической культуры исследователей предлагается заложить ряд взаимосвязанных компонентов (мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и коммуникационно-этического), которые были нами выделены с учетом необходимости расширения объема знаний, умений и навыков информационно-библиографической деятельности субъектов НИД и повышения уровня их информационной самостоятельности при ИБО НИД, а также учитывая специфику существующих в вузовских библиотеках систем ИБО НИД.

Мотивационно-ценностный компонент информационно-библиографической культуры исследователей неразрывно связан с осознанием ценности информационно-библиографической деятельности при осуществлении НИД и потребности субъектов НИД в непрерывном развитии своей информационно-библиографической культуры. Мотивация обучающихся на информационную подготовку рассматривается специалистами (З.У. Алиева, Е.А. Горнева, И.А. Донина, И.С. Казаков, Л.А. Лисавол и др.) в качестве одного из обязательных компонентов при формировании информационной культуры вузовских специалистов. Динамизм и незавершенность процесса формирования являются, по мнению Н. И. Гендиной, одним из сущностных признаков информационной культуры любого педагога. Специалист отмечает, что постоянное развитие, изменчивость, невозможность достижения некоего конечного результата происходит в силу объективных причин: постоянного роста объемов и видов информации, быстрой смены информационно-коммуникационных технологий, инновационных процессов в образовании [1, с. 49]. Придерживаясь позиции В.А. Минкиной и В.В. Брежневой при формировании информационно-библиографической культуры, мы считаем обязательным указывать на необходимость систематического самообразования и развития специальных умений и навыков, обеспечивающих эффективность осуществления информационно-библиографической деятельности исследователей. Данный компонент предполагает осознание обучающимися своих информационно-библиографических потребностей и интересов как составной части НИД, понимание ими необходимости обращаться к информационно-библиографическим ресурсам и услугам в процессе организации НИД или реализации научно-исследовательских работ, а также их мотивированность на профессиональное информационное поведение.

Когнитивный (знаниевый) компонент предполагает сформированность знаний в области информационно-библиографической культуры, необходимых для самостоятельного использования вузовской системы ИБО НИД на различных этапах научно-исследовательских работ (представление о достоверности, новизне, полезности и полноте информационно-библиографических ресурсов и услуг, поисковых возможностях информационно-библиографических ресурсов; знание основных информационных центров, предоставляющих научную информацию в сфере культуры; наличие структурированных знаний о функциональных возможностях информационно-библиографических ресурсов и услуг при решении типовых информационных задач, стоящих перед исследователем на различных этапах научно-исследовательских работ; совокупность знаний о библио- и наукометрических показателях, используемых при оценке эффективности НИД ученых и научных коллективов).

Деятельностный компонент информационно-библиографической культуры исследователей отвечает за сформированность умений и навыков информационно-библиографической деятельности, их применение в процессе информационно-библиографического самообеспечения НИД. Среди них необходимо отметить следующие: умение субъектов НИД определять свои библиографические потребности и правильно формулировать информационные запросы; владение технологиями поиска библиографической информации в различных информационных массивах для решения информационных задач, владение различными способами организации массивов библиографической информации; способность самостоятельно оформлять результаты информационного поиска (библиографические описания, библиографические ссылки); умение определять индивидуальные и коллективные библио- и наукометрические показатели эффективности научной деятельности с использованием специализированных информационно-библиографических ресурсов.

Информационно-библиографическая культура включает в свой состав не только информационную компетентность, но и информационное мировоззрение. Ориентированное на гуманистические идеи, этически ответственное и критическое отношение к информации, информационное мировоззрение закладывается в нашей модели в рамках коммуникационно-этического компонента. С одной стороны, предполагается четкое сознание субъектами НИД потребности в продвижении результатов своей научно-исследовательской работы в

мировое научное сообщество, с другой – соответствие их поведения этико-правовым нормам использования информации (в частности, соблюдение законодательства об авторском праве, недопущение плагиата, обеспечение информационной безопасности).

Представленные компоненты информационно-библиографической культуры находятся во взаимосвязи, что определяет необходимость развития всех компонентов для формирования высокого уровня информационно-библиографической культуры субъектов НИД.

В качестве основных функции информационно-библиографической культуры исследователя выделим: ориентирующую (информационное ориентирование в мировом информационном пространстве), адаптационную (позволяет исследователям приспособиться к изменениям, происходящим в современной информационно-технологической среде, требованиям, предъявляемым к ученым, осуществлять быструю адаптацию к электронным научным коммуникациям); коммуникативную (позволяет субъектам НИД обмениваться научной информацией с членами международного научного сообщества); развивающую (нацелена на решение практических информационно-библиографических задач, стоящих перед исследователями на различных этапах научно-исследовательских работ, и предполагающих использование соответствующих знаний, умений и навыков); социализирующую (обеспечивает социальную защищенность исследователей в современном обществе, предотвращает их консервацию и изоляцию); охранительную (способность исследователей защищаться от негативных последствий информатизации, повышение информационной стрессоустойчивости); этико-гуманистическую (способствует соблюдению этических норм поведения исследователей, его гуманистической направленности). В рамках культурологического подхода к формированию информационно-библиографической культуры исследователей предполагается непосредственная ориентация на данные функции, а не просто на передачу отдельных знаний и формирование ряда умений и навыков.

Таким образом, существующая проблема недостаточного уровня информационно-библиографической культуры субъектов НИД в вузах может быть решена путем организации внутри учреждений высшего образования целенаправленного педагогического воздействия на исследователей при соблюдении ряда выделенных нами педагогических условий.

Литература

1. Гендина Н.И. Информационный и метапредметный подходы в системе общего образования в контексте информационной культуры личности. М.: Ассоциация школьных библиотекарей русского мира, 2018. 312 с.
2. Любимов П.Г. Особенности теории в гуманитарном познании: дис. ... канд. филос. наук. СПб., 2009. 140 л.
3. Малкина Е.А. Организационно-педагогические условия повышения квалификации работников образования в области информационной культуры: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2007. 204 л.
4. Мынбаева А.К. История, теория и технологии научной деятельности высшей школы. Алматы: [б. и.], 2010. 259 с.
5. Практическая андрагогика / В.И. Подобед и др. М.: [б. и.], 2009. 403 с.
6. Соколова О.И. Управление информационными ресурсами научно-педагогической деятельности вуза: аспект развития инфраструктуры: дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов-на/Д., 2007. 364 с.
7. Сорокин Г.Г. Влияние информационной культуры на функциональную грамотность социального субъекта: дис. ... канд. социологических наук. Тюмень, 2006. 189 с.
8. Уманская А.В. Андрагогический подход к развитию профессиональной компетентности преподавателей вузов // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 3(40). С. 220-221.
9. Федосова А.А. Информационно-библиографическое обеспечение субъектов научно-исследовательской деятельности: построение дефиниции // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў. 2016. № 1 (25). С. 203-211.
10. Федосова А.А. Научно-исследовательская деятельность вуза сферы культуры и особенности ее информационно-библиографического обеспечения // Культура, наука и искусство – современные векторы развития вуза культуры: материалы Международной научно-практической конференции, 15-16 марта 2018 г. Орел: Орловский государственный институт культуры, 2018. С. 79-83.
11. Чмырева М.Я. Принцип психологизации содержания образования в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2004. 175 л.

**СИСТЕМА ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ УСВОЕНИЯ
ЗНАНИЙ В ВОЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Чакурин В.А.

*Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск
национальной гвардии, г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. В статье рассмотрены современные подходы к организации контроля учебно-познавательной деятельности курсантов в военной образовательной организации высшего образования, среди которых в качестве приоритетного выделен мониторинг образовательной деятельности как система полифункционального контроля. В рамках статьи, с учетом теоретических предпосылок, представлена разработка математической модели диагностики качества подготовленности курсантов к дидактическому взаимодействию на примере образовательного процесса в военном институте.

Ключевые слова: высшее военное образование, контроль, математическая модель диагностики качества образовательной деятельности.

**SYSTEM OF POLYFUNCTIONAL CONTROL OF KNOWLEDGE
KNOWLEDGE IN A MILITARY EDUCATIONAL ORGANIZATION
HIGHER EDUCATION**

Chakurin V.A.

*St. Petersburg Military Order of the Zhukov Institute of Troops
National Guard, St. Petersburg, Russia*

Abstract. The article discusses modern approaches to the organization of control over the educational and cognitive activity of cadets in the military educational organization of higher education, among which the monitoring of educational activity as a system of multifunctional control is highlighted as a priority. In the framework of the article, taking into account theoretical prerequisites, the development of a mathematical model for diagnosing the quality of cadets' preparedness for didactic interaction is presented using the example of the educational process in a military institute.

Key words: higher military education, control, mathematical model for diagnosing the quality of educational activity.

В рамках реформирования системы высшего военного образования, традиционная система обучения не всегда соответствует требованиям ФГОС ВО, ориентирующего на эффективную подготовку военных специалистов. Поэтому актуализируется потребность в пересмотре подходов к качеству образовательного процесса, особенно контролю оценивания

знаний в условиях стремительной, динамической и ритмической организации военной службы вообще и ее составляющей – профессиональной подготовки в ВООВО.

Военная образовательная организация высшего образования должна не просто дать курсантам тот или иной объем знаний и умений, но и сформировать такого военного специалиста, который способен творчески мыслить, принимать решения, выработать свою позицию в жизни, свое мировоззрение, отношение к себе и другим и умение адаптироваться к условиям жизни [3]. Это соответственно требует изменения стратегии управления процессом обучения, при котором акценты переносятся на личность как субъекта учебной деятельности.

В соответствии с современными требованиями к образовательной деятельности, одной из главных проблем повышения качества профессиональной подготовки в ВООВО является проблема непрерывного научно-диагностико-прогностического исследования деятельности субъектов образовательного процесса [2].

В современной педагогической науке такое исследование определяется термином «мониторинг». Мы имеем в виду педагогический мониторинг, целью которого является не столько определить (диагностика), насколько рациональны педагогические средства, реализованные в образовательном процессе, насколько дидактические средства (содержание, формы, методы обучения, режим учебной работы и т.п.) адекватны заявленным целям и выявленным индивидуально-типологическим и возрастным особенностям курсантов, как собрать информацию об успешности организации образовательного процесса [4].

Целью статьи является определение диагностики качества подготовленности курсантов к дидактическому взаимодействию на основе планирования времени обучения как одной из важных функций управления образовательным процессом в контексте системы полифункционального контроля усвоения знаний.

На наш взгляд, с учетом характеристики системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста [1], сочетание контроля преподавателя, взаимоконтроля и самоконтроля курсантов, направленного на развитие рефлексивной культуры будущего специалиста, возможность выбора форм и методов контроля в соответствии с личностными способностями и интересами курсанта, могут способствовать значительному улучшению качества образовательного процесса,

а значит и качеству всей системы профессиональной подготовки военнослужащих (курсантов).

С учетом результатов исследования О.В. Галустян, основные принципы реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки будущего офицера можно представить в виде двух групп: организационных и содержательных. Наш интерес привлекает содержательная группа, к которой относят принципы контроля: объективность, дифференциация, индивидуализация требований, согласованность. Это и было взято за основу при разработке математической модели диагностики качества подготовленности курсантов к дидактическому взаимодействию в процессе изучения специальных дисциплин в военном институте войск национальной гвардии.

Одной из основных задач эффективности образовательного процесса является задача определения необходимого времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу обучающегося по изучаемым дисциплинам для достижения требуемого уровня знаний [4].

Для вывода основных уравнений в исследовании использовался аналитический аппарат, учитывающий дидактические воздействия обучающего на обучающегося. Введем некоторые обозначения:

T_1 – время работы обучающегося с командиром;

T_2 – время самостоятельной работы обучающегося;

$g(T_1, T_2)$ – величина, характеризующая уровень или степень подготовленности обучающегося, измеряемая в относительных единицах $0 \leq g(T_1, T_2) \leq 1$. Чем ближе этот уровень к 1, тем более подготовлен обучающийся. Можно, например, считать, что $g(T_1, T_2)$ есть рейтинг обучающегося, отнесенный к максимально возможному рейтингу. Если, например, рейтинг измеряется в сто балльной шкале, то $g(T_1, T_2)$ есть балл обучающегося, деленный на 100.

$f(T_1, T_2)$ – величина, характеризующая уровень или степень неподготовленности обучающегося: $f(T_1, T_2) = 1 - g(T_1, T_2)$.

Уровни подготовленности и неподготовленности обучающегося зависят от времени работы с командиром и от времени, отведенного на самостоятельную работу. Это отражено в аргументах соответствующих функций. Если обучающийся не прослушал данную дисциплину и не занимался самоподготовкой по ней, то его уровень неподготовленности не уменьшился, а остался на прежнем уровне, то есть $f(0,0) = f_0$, где f_0 – начальный уровень неподготовленности обучающегося. С увеличением вре-

мен T_1 и T_2 уровень неподготовленности обучающегося должен уменьшаться, то есть функция $f(T_1, T_2)$ является убывающей по обоим аргументам.

Воспользуемся основным уравнением дидактики /86/, согласно которому скорость получения знаний равна алгебраической сумме всех сил дидактического воздействия на обучающегося, измеряемых в $\frac{\text{ед.уч.инф.}}{\text{час}}$.

Математически для уровня неподготовленности обучающегося к получению знаний этот факт может быть записан в виде системы дифференциальных уравнений:

$$\begin{cases} \frac{\partial f(T_1, T_2)}{\partial T_1} = -\lambda_1 f(T_1, T_2) \\ \frac{\partial f(T_1, T_2)}{\partial T_2} = -\lambda_2 f(T_1, T_2) \end{cases}, \quad (1)$$

где λ_1 – интенсивность дидактического воздействия обучающего (командира) на обучающегося,

λ_2 – интенсивность дидактического воздействия самостоятельной работы на обучающегося.

Интенсивности дидактического воздействия зависят от педагогического мастерства командира и от способностей самого обучающегося воспринять и усвоить требуемый учебный материал. Очевидно, что с увеличением указанных показателей интенсивности λ_1 и λ_2 возрастают. Будем считать, что

$$\lambda_1 = p \frac{m}{1 - c_1}, \quad \lambda_2 = p \frac{1}{1 - c_2}, \quad (2)$$

где p – коэффициент пропорциональности,

$m = \frac{M}{M_{\max}}$ – коэффициент, характеризующий относительный уровень

методической подготовки реального командира M по отношению к уровню методического мастерства "идеального" педагога M_{\max} , ведущего данную дисциплину, $0 \leq m < 1$,

c_1, c_2 – коэффициенты, характеризующие способности обучающегося к овладению учебным материалом при работе с командиром и при самостоятельной работе, $0 \leq c_1, c_2 < 1$.

Зависимости (2) выбраны, во-первых, из соображений простоты математических выражений и, во-вторых, чтобы показать насколько большую роль играют способности обучающегося. При повышении этих способностей, то есть, когда c_1, c_2 увеличиваются и близки к единице, интенсивности дидактического воздействия возрастают весьма сильно и могут приближаться к бесконечности.

Знак « - » в правых частях системы (1) говорит, что с увеличением дидактического воздействия уровень неподготовленности убывает.

Таким образом, система дифференциальных уравнений в частных производных (1) может служить математической моделью, характеризующей уровень знаний обучающихся.

Найдем решение этой системы. Из первого уравнения следует, что

$$\frac{\partial(\ln f(T_1, T_2))}{\partial T_1} = -\lambda_1$$

Интегрируя по T_1 , получим:

$$\ln f(T_1, T_2) = -\lambda_1 T_1 + C(T_2), \quad (3)$$

где $C(T_2)$ - произвольная функция, зависящая от T_2 .

Продифференцируем равенство (3) по T_2 и воспользуемся вторым уравнением системы (1), тогда будем иметь:

$$C'(T_2) = -\lambda_2,$$

откуда

$$C(T_2) = -\lambda_2 T_2 + C.$$

Подставим последнее соотношение в функцию (9), получим:

$$\ln f(T_1, T_2) = -\lambda_1 T_1 - \lambda_2 T_2 + C, \quad (4)$$

где C – произвольная постоянная.

Равенство (10) показывает, что

$$f(T_1, T_2) = e^{-\lambda_1 T_1 - \lambda_2 T_2 + C}. \quad (5)$$

Если в выражение (5) подставить значения $T_1 = 0$ и $T_2 = 0$, то согласно начальному условию получим:

$$f(0,0) = e^C = f_0. \quad (6)$$

Подставляя в (5) постоянную C из (6), получим:

$$f(T_1, T_2) = f_0 e^{-\lambda_1 T_1 - \lambda_2 T_2}. \quad (7)$$

Равенство (7) позволяет рассчитать уровень неподготовленности обучающихся после получения количества информации от обучающего,

если известен этот уровень перед началом обучения f_0 . Перейдем теперь к уровню подготовки обучающихся:

$$g(T_1, T_2) = 1 - (1 - g_0)e^{-\lambda_1 T_1 - \lambda_2 T_2}.$$

Воспользовавшись соотношениями (2), окончательно получим:

$$g(T_1, T_2) = 1 - (1 - g_0)e^{-p\left(\frac{mT_1}{1-c_1} + \frac{mT_2}{1-c_2}\right)}. \quad (8)$$

Чтобы оценить качество учебной подготовки, ее уровень за время обучения, можно воспользоваться также общими принципами теории информации. С позиции этой науки обучение рассматривается как некоторый освоенный объем знаний, умений, навыков, который изменяется во времени под действием различных факторов. У обучающихся, находящихся на различных стадиях обучения, этот объем отличается по величине, а сами знания и умения характеризуются разной степенью упорядоченности (или неупорядоченности). В теории информации величина неупорядоченности характеризуется энтропией. Применительно к процессу обучения величина энтропии знаний обучающегося может служить мерой его обученности. Обучение же достигается планомерным влиянием на величину энтропии.

По мере поступления от командира управляющей информации неупорядоченность действий и навыков у обучающихся будет уменьшаться, что приведет к уменьшению энтропии, а это, естественно, приведет к росту уровня обученности. Основное соотношение теории информации, связывающее количество информации с энтропией, имеет вид:

$$I = -\log_2 H, \quad (9)$$

где I – количество информации, поступающей обучающемуся от преподавателя,

H – энтропия знаний обучающегося.

Из формулы (9) следует, что $H = e^{-kI}$, где $k = \ln 2 = const$.

Применим эту формулу для двух состояний процесса обучения. Предположим, что на начальном этапе состояние обучающегося характеризовалось параметрами I_0 и H_0 , а после получения знаний ΔI энтропия уменьшилась до величины H . Тогда получим:

$$H_0 = e^{-kI_0}$$

$$H = e^{-k(I_0 + \Delta I)}.$$

Следовательно,

$$H = H_0 \cdot e^{-k\Delta I}. \quad (10)$$

Величина g , характеризующая некоторый относительный уровень подготовки обучающегося, связана с неупорядоченностью, то есть

$$g = f(H), \quad (11)$$

где $f(H)$ – функция, увеличивающая уровень подготовки обучающегося за счет влияния неупорядоченности связей, а именно, уменьшения энтропии. Так как с уменьшением энтропии уровень подготовки обучающегося возрастает, то функция $f(H)$ должна быть убывающей. Если величина убывания имеет степенной характер, то эта функция может быть представлена в виде

$$f(H) = 1 - a \cdot H^b, \quad (12)$$

где a и b – некоторые коэффициенты, характеризующие степень возрастания уровня подготовки в зависимости от убывания энтропии.

С учетом выражения (11) зависимость (12) принимает вид:

$$g = 1 - a \cdot H^b.$$

Используя (10), получим:

$$g = 1 - a \cdot H_0^b \cdot e^{-kb\Delta I}. \quad (13)$$

Вводя обозначение:

$$1 - a \cdot H_0^b = g_0,$$

где g_0 – величина, характеризующая относительный уровень подготовки обучающегося при начальной неупорядоченности связей в системе, и подставив его в зависимость (13), получим:

$$g = 1 - (1 - g_0) \cdot e^{-p\Delta I}, \quad (14)$$

где принято обозначение $p = kb$.

Естественно считать, что количество информации, перерабатываемой и усваиваемой обучающимся, складывается из информации I_1 , получаемой обучающимся в часы занятий с преподавателем, и информации I_2 , получаемой обучающимся при самостоятельной работе над учебным материалом, то есть

$$\Delta I = I_1 + I_2.$$

Количество информации I_1 пропорционально времени, отводимому учебным планом на изучение дисциплины, поэтому можно записать:

$$I_1 = \beta_1 \cdot T_1, \quad (15)$$

где β_1 – функция, учитывающая уровень методического мастерства преподавателя и способность обучающегося к усвоению учебного материала,

T_1 – объем учебной дисциплины,

m – коэффициент, характеризующий методическое мастерство преподавателя.

Способность обучающегося к усвоению учебного материала выразим формулой:

$$\beta_1 = \frac{m}{1 - c_1}, \quad (16)$$

где коэффициент c_1 характеризует его способность к обучению, $0 \leq c_1 < 1$.

Количество информации I_2 пропорционально времени на самостоятельную работу обучающегося по изучению данной дисциплины:

$$I_2 = \beta_2 \cdot T_2, \quad (17)$$

где β_2 – функция, учитывающая способность обучающегося к самостоятельному усвоению учебного материала,

T_2 – объем времени на самостоятельную работу.

Способность обучающегося к самостоятельному усвоению учебного материала выразим формулой:

$$\beta_2 = \frac{1}{1 - c_2}, \quad (18)$$

где коэффициент c_2 характеризует его способность к самообучению, $0 \leq c_2 < 1$.

С учетом выражений (15)-(18) математическая модель обучающегося (14) примет вид:

$$g = 1 - (1 - g_0) \cdot e^{-p \left(\frac{mT_1}{1 - c_1} + \frac{T_2}{1 - c_2} \right)}. \quad (19)$$

Таким образом, формула (19) выведенная на основе формулы Хартли и теории информации, полностью совпадает с формулой (8) полученной на основе основных положений теории дидактики.

Как следует из этих формул, модель учитывает основные факторы, влияющие на эффект обучения: объем дисциплины T_1 , час, уровень методического мастерства преподавателя m , способность обучающегося к

обучению c_1 и к самообучению c_2 , затрачиваемое им на самостоятельную работу время T_2 , час.

Формула (19) содержит два неизвестных параметра: g_0 – величина, характеризующая относительный уровень подготовки обучающегося в начальной стадии обучения, и p – коэффициент, характеризующий степень возрастания уровня подготовки в зависимости от убывания энтропии. Принимаем $g_0 = 0,5$, $p = 0,005 \text{ час}^{-1}$.

Итак, расширение функций контроля в образовательном процессе военной образовательной организации высшего образования за счет планирования на основе математической модели качества, повышает эффективность управления образовательным процессом. При наличии планов задача управления состоит, прежде всего, в организации выполнения и корректировки в случае необходимости. Обратная связь в этом случае осуществляется через систему учёта и контроля. При управлении образовательным процессом необходимо стремиться к непрерывному планированию, которое сокращает неизбежные потери, обусловленные стыковкой различных узлов.

Литература

1. Галустян О.В. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе : дис. ... доктор. пед. наук: 13.00.08 / Галустян Ольга Владимировна. Воронеж, 2016. 432 с.
2. Мовчан Н.И., Мингазова Д.Н., Сопин В.Ф. Управление качеством образовательного процесса с позиций качества: монография. Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2011. 204 с.
3. Серёжникова Р.К. Компетентностно-деятельностный подход в профессионально-педагогическом образовании // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал. 2015. № 3. С. 127-133.
4. Серёжникова Р.К., Чакурин В.А., Гарькавый А.В. Методика обучения контролю учебной деятельности преподавателей военного института // «Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета». 2019. № 4 (52). Дата выпуска: 16.12.2019. (www.scientificnotes.ru).

ГЛАВА 4. Проблема одарённости в педагогической теории и практике

CHAPTER 4. The problem of giftedness in pedagogical theory and practice

УДК 371

МЕТОДЫ, СРЕДСТВА И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Горбунова Н.В.

*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

Аннотация. В статье рассматриваются методы, средства и формы организации деятельности одаренных детей в условиях основного и дополнительного образования посредством педагогического сопровождения. Выделяются основные характеристики дополнительного и основного образования в отношении одаренных детей. Определяются принципы построения образовательного маршрута в отношении одаренных детей. Описывается специфика проведения занятий по развитию и поддержке одаренности. Кроме того, определяются и описываются специфические характеристики тех или иных методов, педагогических технологий и способов проектирования образовательного процесса в условиях основного и дополнительного образования.

Ключевые слова: одаренные дети, основное и дополнительное образование, педагогическое сопровождение, педагогическая концепция, образовательный маршрут, концепция работы с одаренными детьми.

METHODS, MEANS AND FORMS OF ORGANIZING THE ACTIVITIES OF GIVEN CHILDREN IN THE CONDITIONS OF THE BASIC AND ADDITIONAL EDUCATION

Gorbunova N.V.

*Humanities and Education Science Academy (branch)
of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta*

Abstract. The article discusses the methods, means and forms of organizing the activities of gifted children in primary and secondary education through pedagogical support. The main characteristics of additional and basic education in relation to gifted children are highlighted. The principles of constructing an educational route for gifted children are determined. The specifics of conducting classes on the development and support of giftedness is described. In addition, specific characteristics of

particular methods are defined and described, as well as pedagogical technologies and methods of designing the educational process in the context of basic and additional education.

Key words: gifted children, primary and secondary education, pedagogical support, pedagogical concept, educational route, the concept of working with gifted children.

Условия, диктуемые современным прогрессивным обществом, часто представляются выпускникам школ недостижимыми и даже фантастическими. Это связано с постоянно растущим и меняющимся социальным заказом экономического рынка, а также рынка труда, что характеризуется быстрой сменой не только обстоятельств, но и даже явлений, принципов социального взаимодействия. Выпускники школ все чаще обращают внимание на людей, не обладающих высшим или даже средним специальным образованием, которые активно пропагандируют отказ от получения образования (особенно профильного), ссылаясь на возрастающую заинтересованность медийной сферы в молодых и перспективных кадрах. Современное клиповое мышление подрастающего поколения формирует определенную систему восприятия, которая исключает необходимость приложения усилий к какому-либо конкретному, узконаправленному к профилю, исключаящему возможность в саморазвитии в других профилях.

На самом деле, такая позиция достаточно распространена и является сегодня наиболее популярной среди подрастающего поколения. Однако важно отметить, что высшее образование – не только «корочка», которая обеспечивает выпускнику рабочее место в коммерческой компании, но и определенный багаж знаний, накопленных в течение всего периода обучения, который формирует личностный и профессиональный потенциал человека, необходимый для его становления прежде всего как личности. При этом важно понимать, что система образования в целом направлена на развитие мыслительных процессов и активизацию критического мышления у обучающихся, что во многом отвечает главным требованиям современного рынка труда [3].

Говоря об одаренности, следует отметить, что часто она сама как таковая не представляет интерес. Главное в ней – возможность ее носителя применять основные принципы творческого и критического подходов на практике и в критических условиях. Одарённость часто воспринимают как некий дар или провидение, которое сопутствует своему носителю на протяжении всей его жизни, однако нельзя оценивать это понятие так поверхностно и скупо. Педагогическая наука в последнее время особенно обога-

тилась научными исследованиями на тему детской и юношеской одаренности, которая все чаще становится предметом дискуссий и споров. Кто-то придерживается мнения, что она не требует развития, поскольку сама по себе является полноценным примером целостности и комплексности, а кто-то считает, что одаренность – лишь удобная терминологическая дефиниция, объединяющая такие понятия, как творчество, регулярный труд, талант, способности, саморазвитие, самоактуализацию и т.д. По нашему мнению, одаренность представляет собой совокупность предрасположенностей к каким-либо способностям, поскольку она не гарантирует абсолютный успех в тех или иных начинаниях человека, а лишь намекает на возможность этого достижения несколько вероятнее, чем в случае со сверстниками. Так, одаренность можно рассматривать в качестве предрасположенности к достижению успехов, что, на наш взгляд, является вполне логичным и понятным [4].

Одарённость, как известно, необходимо регулярно и комплексно развивать и поддерживать. Именно в этом заключается специфика этого понятия. Развитие это может происходить несколькими основными путями:

- посредством внешнего влияния (со стороны родителей одаренного ребенка);

- посредством внутреннего влияния (в случае высокого уровня самосознания и самоосознанность ребенка, его понимания собственного потенциала);

- посредством смежного влияния (которое частично относится к вышеуказанным, однако формируется на их стыке. К примеру, источником такого влияния может быть педагог или сверстник, обладающий схожими способностями, которые, в свою очередь, как бы показывают пример и мотивируют ребенка к самореализации в той или иной деятельности) [1].

Для наиболее гармоничного и полноценного развития одаренных детей всем субъектам социокультурного пространства, в котором он обитает, необходимо направить максимальное количество сил и ресурсов на формирование и организацию наиболее благоприятных для этого условий. Так, к примеру, родители способны организовать домашний досуг таким образом, чтобы ребенок в игровой форме обучался чему-либо новому или совершенствовался в уже усвоенных им сферах; сверстники или более старшие дети (молодые люди), обладающие одаренностью и схожими с этим ребенком интересами и перспективами, могут заинтересовывать и

мотивировать его к освоению новых технологий и явлений; педагог же может организовать образовательный процесс таким образом, что он будет не просто просвещать одаренного ребенка, но и направлять его в сторону смежных наук и систем знаний, которые могут пригодиться ему в будущем для реализации профессиональной или творческой деятельности.

Кстати, особое внимание следует уделить творческому началу одаренных детей, поскольку на его основе, по нашему мнению, и строится вся система образования, направленная на развитие одаренности. Дело в том, что творчество само по себе представляет особую ценность для процесса развития как такового. Мыслительные механизмы, которые задействуются в процессе творчества, активизируют цепочку смежных механизмов, что приводит к формированию целостной системы мыслительных перипетий, позволяющих рассматривать объект творчества с разных сторон и в разных пропорциях – с дидактической, интерактивной, технологической, социально значимой, объективной и субъективной, критической сторон и т.д. Творчество нельзя относить к понятиям исключительно художественного типа, поскольку существует и научное творчество, которое позволяет творцу участвовать в процессе обновления научно-теоретического и научно-практического базиса системы научного познания [7].

С точки зрения развития одаренности именно творчество является тем движущим механизмом, который оказывает влияние на всю систему ценностей, знаний и навыков человека. По нашему мнению, как основное, так и дополнительное образование должны ориентироваться на применение методов, связанных с творчеством, для развития одаренности в потенциально и фактически одаренных детях. При этом методы, средства и формы могут быть абсолютно разными в зависимости от педагогического опыта и практического потенциала педагога основного или дополнительного образования.

Крайне важным при этом является акцентирование внимания таким аспектам, как своевременность, актуальность, целесообразность и гармоничность развития одаренности. Именно они, на наш взгляд, составляют главный потенциал как основного, так и дополнительного образования. При этом у каждого из них есть определенные преимущества и недостатки, которые нам представляется необходимым рассмотреть несколько подробнее.

Основное образование – фундамент, на котором одарённый ребёнок первоначально ступает на стезю познания и актуализации своей одаренно-

сти. Оно позволяет в первую очередь понять принцип распределения знаний человека, формирует систему ценностей и ориентиров, необходимых для дальнейшего прогресса и в целом является первой ступенью для личностного становления [5]. Однако не справедливым было бы полагать, что основное образование сводится исключительно к традиционной передаче знаний и информации познавательного характера от педагога к обучающемуся. Оно скорее более теоретико наполнено и стабильно, нежели дополнительное.

Дополнительное образование, в свою очередь, более свободно и непредсказуемо, что часто порождает определенные трудности: отсутствие самодисциплины, интереса к исследуемому объекту, применение лишних материалов и методик в процессе познания, которые не несут пользы и вреда, а лишь отнимают время. Дополнительное образование более узко направлено и свободно в выборе средств организации образовательного процесса по развитию одаренности обучающегося. Так, к примеру, если основное образование зачастую применяет исключительно традиционные средства организации образовательного процесса (к примеру, урок в кабинете, применение на уроках учебников и тетрадей, ведение конспекта и решение задач в классе), то дополнительное обращается к привлечению современных технологий и методик (по типу цифровых технологий и компьютеров). Часто можно заметить, что дополнительное образование проходит в дистанционной форме, в то время как основное может содержать лишь редкие вкрапления дистанционных технологий и идей. Одаренные дети нуждаются в средствах обеих систем, поскольку стремятся познать как можно больше явлений.

Основное образование может дать обширнейшую теоретическую базу, необходимую для проведения серьезной и полноценной научно-исследовательской деятельности, реализации теоретических способностей в принятой и зачастую понятной форме, содержащей алгоритм действий, составленный предшественниками в какой-либо отрасли. Дополнительное же позволяет по большей части обогатить практический потенциал одаренного ребенка, который он сможет применить в процессе создания проектов и собственных идей. Важно отметить, что дополнительное образование обычно не сертифицируется, то есть не утверждается официальной властью и не имеет того значения в обществе, каким обладает документ об основном образовании.

Часто именно этот фактор останавливает родителей одаренных детей в обеспечении их дополнительным образованием, которое считается не

таким достойным и фундаментальным, как основное. Нельзя полагать, что этот фактор окажет колоссальное влияние на развитие ребенка и его одаренности, поскольку одно не может существовать без другого – теория без практики [6].

Рассмотрим некоторые формы организации основного и дополнительного образования, направленные на развитие одаренных детей. Во-первых, следует отметить традиционность основного образования, которое зачастую реализуется посредством классических аудиторных занятий, сопровождающихся всеми классическими атрибутами. Одаренные дети в рамках таких занятий развивают не только интеллектуальную составляющую, но и поведенческую:

- приобретают навыки построения эффективной системы межличностной коммуникации со сверстниками и педагогами;
- создают собственные системы нравственных и моральных ценностей, основанных на социальном опыте;
- формируют комплекс аналитических, критических и познавательных механизмов, учатся задействовать их в наиболее эффективном виде.

Главное, что здесь стоит отметить – это выработку у одаренных детей чувства собственной и социальной ответственности, которая в дальнейшем дополняется дисциплинированностью, пунктуальностью, тактичностью и т.д.

Кроме того, к основным формам можно отнести традиционные аудиторные занятия с применением современных ИКТ, а также интерактивные и иногда дистанционные занятия.

Дополнительное образование, как указывалось ранее, более свободно в отношении выбора форм. Здесь могут быть все вышеуказанные формы, но преобладающей является дистанционная. Дело в том, что современный мир крайне быстро и динамично развивается, в связи с чем не всегда появляется возможность лично присутствовать на занятии. Для этого часто применяются технологии дистанционного обучения, которые позволяют общаться обучающемуся и педагогу на расстоянии и осуществлять обмен информацией на расстоянии. Особенно это касается современных языковых курсов, которые из режима личного присутствия ученика и репетитора перешли в режим виртуального обмена ими информацией. Конечно, традиционные формы используются, однако не так часто, как в случае с основным образованием.

Поддержание и развитие одаренности сегодня ключевая тема педагогической, социологической и психологической наук. От выбора формы,

средств и методов проведения занятий зависит успех усвоения и развития тех или иных способностей одаренного ребенка. Дополнительное образование при этом часто сравнивают с тьюторством – кураторством. Однако нельзя забывать о существующих группах в рамках такого образования, которые занимаются с педагогом, а не с личным куратором.

При построении образовательного маршрута педагогу необходимо полностью продумать и спланировать свою деятельность в отношении одарённых детей, а также заранее определить формы и методы, которые будут применяться в процессе обучения. Здесь можно говорить о нескольких важнейших и наиболее популярных сегодня методах, которые могут реализовываться как в рамках основного, так и дополнительного образования.

Метод решения кейс-задач. Этот метод активно используется сегодня в России и предусматривает специфичную реакцию одаренного ребенка на представленную ему задачу, решение которой зависит от логических, интуитивных и творческих знаний и способностей ребенка. Ученику представляется какая-либо профессиональная или близкая ему задача проблемного характера, требующая немедленного интенсивного решения. Посредством этого метода активизируются быстрые мыслительные процессы, и ребёнок проявляет себя в потенциально стрессовой ситуации. Одаренные дети зачастую любят решать подобные вопросы, поскольку они обладают нетипичным мыслительным аппаратом и часто способны смотреть на проблему с различных сторон, более объективно и рационально.

Метод проектов. Наиболее популярный и распространенный метод, основанный на системе проектных умений, которые появляются постепенно, требуют особого внимания и навыков от ребенка. Одарённый ребёнок обладает богатой фантазией и разрабатывает проект в соответствии не столько в образовательных, общесоциальных целях, сколько в личных, индивидуальных. Именно в рамках такого метода ребёнок учится проявлять себя как самостоятельную полноценную личность, которая обладает своими идеями, ценностями и потребностями, которая может свободно выражать и участвовать в их оформлении и презентации. Проектирование открывает новые возможности и способности в одаренных детях, поскольку не ограничивает (как правило) в выборе средств реализации проектов. Так, одним из наиболее распространенных способов презентации и разработки проектов считается компьютерное и мультимедийное модели-

рование, которые представляют собой наиболее обширные и комплексно развитые площадки для создания и оформления проектов.

Крайне важно учитывать и направление одаренности ребенка, которое заранее может определить необходимость в основном или дополнительном образовании. Ребёнок, который стремится к проявлению своих сил и самовыражению в области изобразительного искусства может так же полноценно и качественно проявить себя в судостроении или инженерии. Именно на это следует обращать внимание при выборе форм, способов и методов организации образовательного процесса с целью развития одаренности у детей.

Помимо всего вышеуказанного, при организации деятельности одаренных детей необходимо ориентироваться на главные педагогические принципы, основанные на целесообразном и полноценном развитии умственных, творческих и личностных способностей одаренных детей [3].

Для начала хотелось бы отметить обязательное применение принципов личностно-ориентированного обучения, которые направлены на глобальную индивидуализацию обучения, что характеризуется применением индивидуальных планов обучения одаренных детей. Индивидуальный план – крайне полезное и современное функциональное поле, позволяющее проявлять инициативу в процессе построения комфортных условий для осуществления образовательной деятельности как обучающегося, так и педагога. Индивидуальный план помогает как раз в случае с одарёнными детьми, которые опережают сверстников и могут упустить значительную часть информации посредством простого упущения времени, ресурсов и средств. Педагог составляет индивидуальный план занятий для регулирования не только деятельности обучающегося, но и своей собственной, которая зависит от усвоения и реализации учеником представленного ранее материала фундаментального или прикладного характера.

Здесь же справедливым было бы отметить и принцип опережающего образования, который пересекается по своей сущности с предыдущим. Как указывалось ранее, одарённые дети перегоняют в познании своих сверстников. Для этого современные педагоги разработали систему опережающего образования, которая позволяет снабжать ученика необходимыми ему знаниями и делать это не просто заранее, но и своевременно, наиболее актуально и целесообразно. Педагогу необходимо четко понимать и оценить, способен ли ученик усвоить тот или иной материал сейчас, хватает ли ему личностного опыта в решении опережающих задач и т.д. При этом опережение не всегда идет на пользу ученику, поскольку

может привести к эмоциональному выгоранию и способствовать неправильному позиционированию себя в обществе своих сверстников (а в дальнейшем и коллег).

Далее обратим внимание на принцип комфорта (или принцип комфортности в любой деятельности), который состоит в организации любую деятельность одаренного ребенка таким образом, что все средства, механизмы и технологии, привлеченные для организации, работают на создание комфортных условий даже для самой дискомфортной дисциплины или ситуации. Ребенку важно всегда чувствовать поддержку и ощущать, что он понимает и осознает происходящее, что лежит в основе здорового самосознания и системы правильной и рациональной самооценки.

Разнообразие предлагаемых возможностей для максимальной реализации способностей одаренных детей – ещё один ключевой принцип, на который необходимо опираться педагогам основного и дополнительного образования, желающих оказать положительное влияние на развитие интеллектуальных, творческих и личностных способностей одаренного ребенка. В этом случае педагог предоставляет ребенку выбор и акцентирует внимание на самостоятельность ученика, его выбор средств реализации той или иной деятельности, а также на применение им тех или иных возможностей. Педагог предоставляет широкий спектр возможностей ученику и несколько сбивает его с толку таким обширным инструментарием, причем важно, что этот инструментарий может быть не всегда полезен или эффективен в рамках выполнения того или иного задания. Ученику необходимо подключить аналитический процесс и осуществить выбор в рамках его темы. Здесь важно понимать, что самостоятельность – единственно верный и действенный способ формирования механизма самоактуализации и становления личности.

Следующим важнейшим принципом организации деятельности одаренных детей является принцип возрастания роли дополнительного образования и внеурочной деятельности. Об этом свидетельствует даже ситуация, существующая на медиарынке сегодня. С каждым днём появляются все новые и новые явления, предметы, технологии, профессии. Каждый из новейших специалистов, следящих за тенденциями современного мира, обладает обширной базой ресурсов, позволяющих ему реализовываться в различных сферах и областях. К примеру, огромное количество блогеров, являющихся лидерами мнений, сегодня обращают внимание на курсы по каким-либо направлениям, задействованы во многих проектах и предпо-

читают смежное образование. И здесь важно, что они не диктуют эти тенденции, не порождают их, а просто следуют им и транслируют.

Любая внеурочная деятельность, основанная на творчестве и саморазвитии, в любом случае должна регулироваться и организовываться, поскольку также в этом нуждается. Внеурочная деятельность способна сформировать основной потенциал ребенка, но не способна его реализовать и повлиять на качество его реализации. Короче того, она зачастую носит достаточно развлекательный и лёгкий характер, поскольку для реализации серьезной научно-исследовательской, к примеру, деятельности, необходимо обладать крайне высоким спектром механизмов саморегуляции, которыми ребенок, даже одарённый, не обладает.

При этом стоит помнить, что абсолютно вся деятельность педагога должна быть направлена на развитие и воспитание одаренного ребенка. Принцип развивающего обучения в случае с работой с одаренными детьми должен быть не просто основным, а ключевым, поскольку именно развитие лежит в основе глобального прогресса, к которому необходимо стремиться одаренному ребенку. Развивающее обучение может включать в свой состав элементы как традиционной науки и существующих на сегодняшний день исследований, но и занятий в игровой форме, и творческих заданий и т.д. такое обучение способно наиболее глубоко и полноценно обратить внимание ученика на существующие в его знаниях пробелы, активизировать аналитико-рефлексивную деятельности и сформировать систему навыков саморазвития и самостоятельной деятельности.

Последним принципом, необходимым при организации деятельности одаренного ребенка, мы считаем принцип добровольности, который состоит в мотивации и активной поддержке одаренного ребенка, его стимулировании не только к обогащению интеллектуального потенциала, но и ценностного, информационного, творческого, эмоционального и т.д.

Кроме того, особенно важным нам представляется рассмотрение воспитательной деятельности педагога в отношении одарённых детей и организации их деятельности, поскольку именно воспитание является фундаментом, необходимым для строительства глобальной системы личности. Воспитательная деятельность педагога должна быть направлена на решение нескольких организационных аспектов. Так, воспитательная деятельность педагога в современном учебном заведении по организации деятельности одаренных детей должна быть направлена на:

– воспитание у них принципов общечеловеческих ценностей;

- возвращение в них самосознания и ценностного понимания собственной значимости в структуре социокультурных взаимоотношений;
- формирование у одаренных детей духовно-нравственной культуры, а также общекультурной компетенции, которая лежит в основе общекультурного развития личности;
- создание предпосылок и результатов для повышения уровня речевой (лингвистической) культуры одаренного ребенка;
- формирование организационных условий, необходимых для наиболее эффективной и действенной самореализации одаренного ребенка.

Интересно отметить, что именно воспитательная деятельность является определяющим фактором в процессе создания условий и организации деятельности одаренных детей как в рамках основного, так и дополнительного образования, поскольку она составляет основной педагогический потенциал любого современного учителя. Воспитательная деятельность также развивает и оказывает влияние на возвращение одаренного ребенка, сколько и познавательная, и образовательная, и аналитическая.

Здесь же хотелось бы отметить важную роль правильно сформированной системы оценивания, которая в случае с одарёнными детьми отвечает за многие процессы, происходящие в рамках образовательно-воспитательного процесса. Система оценивания должна разрабатываться наравне с воспитательной стратегией, поскольку также влияет на мотивационную и критическую составляющие личности одаренного ребенка.

Говоря о воспитательной деятельности в отношении одарённых детей, нельзя не отметить и воспитанность педагогов. Дело в том, что дети, обладающие спектром выдающихся способностей, часто в своей деятельности берут пример с родителей, более успешных сверстников, педагогов, деятелей культуры, искусства, интересующей их сферы деятельности. Таким образом, педагог должен являть собой пример добропорядочности, силы духа, ответственности и т.д. Именно поэтому нам представляется наиболее интересным и важным рассмотреть требования, предъявляемые педагогам, которые напрямую влияют на их способность организации деятельности одаренных детей в рамках основного или дополнительного образования. К таким требованиям можно отнести:

- высокий уровень профессиональной профильной компетентности, которая проявляется не только в осуществлении образовательной, но и воспитательной, просветительской деятельности в отношении одарённых детей;

- высокая степень теоретико-практической подготовки в отношении работы и организации деятельности одаренных детей;
- наличие навыков работы в рамках научно-методической деятельности как на уровне локальном, так и на региональном, государственном;
- владение принципами не только педагогических основ, но и основ психологии ребенка, социологии, философии и цифровой педагогики;
- постоянное стремление к самообразованию в области организации деятельности одаренных детей;
- находчивость в сложных, критических, ситуациях, требующих собранности и решительности, а также находчивость в области осуществления межличностного взаимодействия с одарёнными детьми;
- помимо профильных профессиональных, наличие общекультурных знаний широкого круга, эрудированность и способность к этому;
- развитие и применение организационно-управленческих навыков в работе с одаренными детьми, а также с другими членами педагогического коллектива [7].

Исходя из всего вышесказанного, нам хотелось бы отметить, что одаренные дети сегодня составляют важнейший потенциал страны, который возможно реализовать исключительно правильным раскрытием их способностей. Важно понимать, что, воспитывая и взращивая одаренного ребенка, педагог вносит свою лепту в процесс массового развития глобального социокультурного пространства и его перспектив в будущем.

Работа с такими детьми – крайне сложный и трудоемкий процесс, поскольку ученики во многом отличаются от сверстников. Это связано не только с интеллектуальным и творческим развитием, но и с их эмоциональным, чувственным состоянием, которое зачастую крайне нестабильно и достаточно сложно анализируемо. Одаренные дети отличаются проблемами с самооценкой (либо завышена, либо занижена), социальным поведением (часто не умеют вести себя в обществе), налаживанием межличностных коммуникативных связей с одноклассниками (их могут не воспринимать как адекватного собеседника) и т.д. Все это необходимо учитывать не только в случае проведения массовых занятий, но и в случае индивидуально выстроенного обучения.

Кроме того, при организации деятельности одаренного ребенка нужно ориентироваться на основные принципы, описанные ранее, для максимальной оптимизации образовательного процесса и усвоения учеником знаний. Также обязательно помнить о таких особенностях одаренных детей, как стремление к опережению основной программы и стремление по-

лучения лидерских позиций в коллективе. Особенно это касается базовой школьной программы и проектирования соответственно.

При построении концепции деятельности одаренного ребенка педагогу необходимо полагаться не только на существующий опыт педагогического взаимодействия с подобными детьми, но и на собственный опыт, который во многом способен определить характер и способ дальнейшего взаимодействия.

Литература

1. Агалакова М.Ю., Лучинина А.О. Особенности детской одаренности // Вестник ВятГУ. 2018. № 1.
2. Бурменской Г.В., Слуцкий В.М. Одаренные дети. М.: Прогресс, 1991. 376 с.
3. Золотарева А.В. Модель взаимодействия вуза и образовательных учреждений в процессе поддержки одаренных детей и подростков // Ярославский педагогический вестник. 2011. №3.
4. Матюшкин А.М. Творческий потенциал одаренности: структура и развитие // Психология сегодня. Т. 2. М., 1996.
5. Модель взаимодействия вуза и образовательных учреждений в процессе поддержки одаренных детей и подростков [Текст] // Ярославский педагогический вестник. 2011. –№ 3. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 191.
6. Рабочая концепция одаренности [Текст] / под ред. Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясов, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич. М., 2003. 90 с.
7. Социология: энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Минск: Книжный Дом, 2003. 1312 с.
8. Щепланова Е.И., Аверина И.С. Идентификация одаренных учащихся // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97-100.

УДК 371

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Везетиу Е.В.

*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

Аннотация. В статье рассматриваются такие теоретически значимые дефиниции, относящиеся к педагогическому знанию, как «дистанционные технологии», «образовательный маршрут» и «детская одаренность». Рассматривается сущность и специфика этих понятий, а также их функциональное наполнение. Кроме того, отмечается важность применения современных дистанционных технологий в практике педагогического обеспечения работы с одарёнными детьми.

Ключевые слова: детская одаренность, дистанционные технологии, образовательный маршрут, педагогика воспитания, воспитательно-образовательная деятельность педагога, современный педагог.

USE OF REMOTE TECHNOLOGIES WHEN BUILDING AN EDUCATIONAL ROUTE IN WORK WITH GIFTED CHILDREN

Vezetiu E.V.

*Humanities and Education Science Academy (branch)
of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta*

Abstract. The article discusses such theoretically significant definitions related to pedagogical knowledge as “distance technologies”, “educational route” and “children's giftedness”. The essence and specificity of these concepts, as well as their functional content, are considered. In addition, the importance of the use of modern distance technologies in the practice of pedagogical support of work with gifted children is noted.

Key words: children's giftedness, distance technologies, educational route, pedagogy of upbringing, educational and educational activities of a teacher, modern teacher.

Педагогическая наука сегодня – одна из наиболее социально значимых, поскольку обладает не только обширным теоретическим и практическим базисом, но и активно участвует в трансформации многих процессов в соответствии с новейшими требованиями современного быстро развивающегося мира. В связи с этим важно помнить, что любое изменение должно быть направлено на совершенствование существующих систем, привнесение в их состав качественно новых функций и специфических технологий. Прежде всего необходимо отметить инновационность в педагогике, которая характеризуется приспособлением технологий, методик и ресурсов не только в рамках всей системы образования (как среднего школьного, так и высшего, специального), но и с точки зрения их частного применения на определенные круги обучающихся. В настоящем случае речь идет об одаренных детях, которые составляют особый круг учащихся.

С точки зрения инновационности и внедрения различных технологий в образовательный процесс, необходимо уделить особенное внимание технологиям дистанционного обучения, которые во многом сегодня определяют вектор дальнейшего развития не только педагогики, образования и подготовки будущих специалистов, но и формируют новейшую систему профессиональных компетенций, необходимых каждому современному человеку в независимости от его специальности. Таким образом, дистанционные технологии отвечают сразу нескольким требованиям рынка: с одной стороны оптимизируют процесс получения, передачи и самостоятельной обработки знаний в рамках учебного процесса, а с другой – формируют новые направления подготовки и развития в информационном пространстве. Именно в связи с этим нам представляется особенно важным обратиться к исследованию построения новейших образовательных маршрутов работы с одаренными детьми, которые составляют главный потенциал для дальнейшего обучения и развития в условиях быстро развивающегося социума, посредством изучения принципов и применения дистанционных технологий.

По сути, образовательный маршрут (или индивидуальный образовательный маршрут, как его часто называют в теории современной педагогики) представляет собой определенный план, в соответствии с которым педагог совместно с обучающимся организует образовательный процесс. Здесь важно отметить именно «командную» работу педагога и ученика, особенно одаренного, которая должна быть направлена на формирование исключительно необходимого комплекса учебных дисциплин, практик и знаний, который регулируется не только желаниями и рекомендациями педагога, но и способностями самого ученика. Иными словами ученик, (потенциально или фактически) обладающий какими-либо способностями, является ядром образовательного процесса и изъявляет желание обучаться именно в той сфере, которая представляет наибольший интерес и перспективу для его развития; педагог же максимально старается оптимизировать процесс передачи необходимых знаний ученику и формирует наиболее благоприятную для этого концепцию – образовательный маршрут [3].

При этом важно понимать, что образовательный маршрут в отношении одаренных детей должен конструироваться не только на основе базовых общенаучных дисциплин, но и включать в свой состав более узкопрофильные дисциплины, позволяющие ребенку повысить уровень знаний и навыков в той или иной сфере его деятельности. Говоря об одаренных

детях, важно помнить, что подход к их обучению должен быть специфическим, особенным, направленным на возвращение в них не просто специалистов, но и глубокую творческую личность, способную находить выходы из самых разнообразных ситуаций и решать самые сложные вопросы, связанные не только с непосредственно их профессиональной деятельностью, но и со смежными областями. Одарённые дети требуют к себе особенного внимания со стороны педагога и родителей, поскольку постоянно нуждаются в оценке и проверке собственных знаний и умений со стороны взрослых, более авторитетных личностей. Во многом это связано с их потребностью в самоутверждении в глазах взрослых, поскольку обычно одарённые дети достаточно самоуверенны и считают свои умения во многом достаточными для осуществления полноценной самостоятельной деятельности. При этом они ищут поддержки или помощи в выборе направления движения, в соответствии с которым они бы хотели и могли развиваться [1].

По нашему мнению, образовательный маршрут должен содержать не только теоретические знания о выбранной специальности или направлении подготовки, но и практические, более творческие задания, направленные на развитие у ребенка его способностей. Именно поэтому нам представляется необходимым включить в комплекс образовательного маршрута теоретические и практические занятия проектного характера. Создание же собственно модели маршрута должно преследовать несколько целей: во-первых, развитие у педагога способностей проектного характера, которые лежат в основе профессионализма любого современного специалиста не только в педагогической практике, но и в других профессиях [2]; во-вторых, развитие у педагога и ребенка навыков работы с инновационными технологиями, которые на сегодняшний день занимают особое место в практике использования технологии разными специалистами; в-третьих, образовательный маршрут должен соответствовать всем существующим образовательным программам, не противоречить им, а лишь привносить наиболее положительно показавшие себя концепции, которые могут быть внедрены в будущем в практику преподавания специальных и основных дисциплин.

Помимо всего прочего современное образование во многом характеризуется прогрессивностью и индивидуализированностью, что особенно определяет характер проведения занятий [3]. Дистанционное обучение сегодня – достаточно привычная и эффективная модель ведения занятий не только в университетах и колледжах, но уже и в школах. Принято считать,

что подобные технологии – это привилегия исключительно высшего образования, однако не редки случаи их применения в практике проведения занятий в школах. Конечно, они во многом отличаются от типичного представления о существующей системе дистанционного образования, поскольку в школах используются в основном самые привычные и примитивные, если можно так выразиться, технологии: к ним можно отнести, к примеру, презентации, видеопроектор, использование видеосвязи для поддержания контакта с учителем и так далее.

Помимо всего прочего, дистанционные технологии позволяют современным педагогам выстраивать все более новые и эффективные концепции проведения занятий, формировать новые системы и концепции организации этих занятий, а также конструировать образовательные маршруты, в соответствии с которыми будут развиваться не только их собственно профессиональные навыки, но и навыки в работе с современными инновационными технологиями. Именно поэтому нам представляется необходимым рассмотрение дистанционных технологий в рамках применения их в системе построения образовательного маршрута при работе с одаренными детьми. В целом, такие маршруты должны выстраиваться по определенной схеме, которая может меняться в соответствии с направлением подготовки или определёнными дисциплинами, которые ведет педагог.

Первое, на что необходимо обращать внимание при построении образовательного маршрута, это педагогическое целеполагание. На этом этапе педагогу необходимо определиться с целями обучения, которые могут быть прописаны в виде электронного документа, в соответствии с которым возможно проведение дальнейших занятий. На этапе целеполагания педагогу необходимо понимать и осознавать его роль в контексте развития способностей одаренного ребенка, которые могут как стать важным подспорьем его будущей профессиональной деятельности, так и наоборот, отдалить момент становления профессионализма в будущем специалисте. Целеполагание во многом характеризуется пониманием педагогом его педагогической миссии и следование ей, а также задачам педагогических целей первоначального характера по типу воспитания, образования, наделения необходимыми качествами и так далее. Кроме того, важно понимать, что одарённые дети требуют особенного внимания даже на этом этапе, поскольку представляют собой интерес не только для педагога, который ведёт определенные дисциплины и наделяет знаниями, но и для педагога-

воспитателя, который возвращает целостную творческую и интеллектуально и эмоционально стабильную личность [5].

Целеполагание считается основой любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогического сопровождения одаренных детей. Именно посредством правильного и грамотного профессионального целеполагания возможно настолько оптимизировать педагогический процесс, что ученик как бы сам внедряется в него и участвует в его совершенствовании, прогрессе и развитии. Это крайне важный момент, поскольку участие непосредственно ученика в собственном развитии воспитывает в нем такие важнейшие профессиональные качества, которые составляют профессиональную культуру, как самостоятельность, самодисциплинированность, самоосознанность и самоактуализация. Педагог здесь должен проявить себя как стратег и тактик, который может предугадывать и предсказывать развитие событий в том или ином ключе.

Дистанционные технологии играют особую роль на моменте целеполагания, поскольку представляют собой удобную систему технических и информационных средств, позволяющих педагогу сформировать единую систему, образующую концепцию, которая отображается в простом виде посредством компьютерных технологий. Компьютер здесь может сыграть роль некоего блокнота, который крайне доступен и удобен в использовании. Педагог может обратиться к информационным технологиям, искать и сравнивать информацию по этой теме в интернете, советоваться с другими педагогами, налаживать прямой контакт с родителями ученика посредством web-технологий. Именно подобные технологии сокращают дистанцию между педагогом, учеником и родителями, что позволяет наиболее эффективно организовать не только образовательный и воспитательный процессы в рамках школы или другого учебного заведения, но и повлиять на него за пределами школы.

Родители, принимающие участие в жизни своего ребенка, особенно одаренного и способного к какому-либо виду деятельности, должны понимать, что без помощи педагога добиться его полноценного развития и становления в профессиональном и творческом или личном плане представляется крайне сложным и трудоемким процессом, поскольку ребёнок должен развиваться в комплексе.

Сразу после целеполагания идёт этап планирования деятельности, который частично пересекается с предыдущим. Дело в том, что планирование базируется на целях и задачах, которые ставятся в начале пути построения образовательного маршрута для одаренного ребенка, поскольку

план всегда должен основываться на стремлении к достижению тех или иных результатов.

Планирование – важный этап для формирования понимания о предстоящей профессиональной педагогической деятельности. Педагог здесь должен понимать, что правильно составленный план действий и организации занятий – это половина успеха, поскольку он является как бы центром, ядром, а центр не может существовать без окружения.

В теории маркетинга и менеджмента есть такие понятия, как долгосрочное и краткосрочное планирование. Если же причислить эти понятия к педагогике, то можно отметить, что краткосрочное планирование относится, например, к предстоящему занятию или к формированию практического задания для одаренного ребенка. Говоря о долгосрочном планировании, то оно базируется на целях месячного, годового и квартального комплекса занятий.

Роль дистанционных технологий на этапе планирования также крайне значительна. Современный педагогический процесс, как указывалось ранее, крайне прогрессивен, в связи с чем составление краткосрочных и долгосрочных планов занятий представляется наиболее удобным в создании и организации посредством компьютерных и информационных цифровых технологий, поскольку традиционное составление планов (написанных от руки) зачастую занимает огромное количество времени у педагога, чем отнимает у него силы и педагогический потенциал и возможность непосредственно уделять больше времени ученику, его развитию, изучению теоретического и практического материала, необходимого педагогу для осуществления гармоничной профессиональной деятельности. Именно благодаря дистанционным технологиям сокращается время работы над планированием, над составлением и оформлением планов, которые необходимы для регуляции педагогической деятельности, административной части высшего или среднего или школьного учебного заведения. В связи с этим современные учителя планируют свою деятельность в электронном виде, что позволяет им усовершенствовать навигацию, повысить потенциал и удобно хранить и редактировать, а также передавать эту информацию.

Кроме того, дистанционное планирование позволяет педагогу напрямую обсуждать его идеи планы и цели как с учеником, так и с его родителями, которые во многом могут повлиять на дальнейшее движение ребёнка в образовательном и воспитательном планах. Одаренные дети особенно чувствительны к вниманию и их положению в глазах взрослых.

Именно педагог и родитель способны как вознести ребёнка и сделать из него грамотного квалифицированного профессионала, так и опустить его до уровня посредственного, ничем не примечательного обывателя [3]. Поэтому педагогу и родителям необходимо постоянно действовать совместно, прилагать усилия по возвращению человека, личности с её особенностями специфическими характеристиками, направлениями развития, с его желаниями, интересами и способностями. Современные дистанционные технологии позволяют наладить этот контакт без лишних проводников и непосредственного физического присутствия. Благодаря возникновению, активному применению видеосвязи технологии дистанционного общения педагог и родитель способны наладить взаимоотношения в наиболее удобной и неформальной обстановке, за счёт чего между ними складываются наиболее доверительные и благоприятные для развития ребенка отношения.

Образовательный маршрут сам по себе в принципе представляет собой план, однако, на наш взгляд, при его формировании необходимо заранее прояснять теоретическую и практическую значимость представляемого педагога материала, поскольку одарённый ребёнок нуждается в большем и углубленном изучении тех или иных моментов. Именно из-за этого мы хотели бы рассмотреть не только стратегические моменты, но и собственно практические элементы педагогической деятельности в отношении построения и реализации образовательного маршрута в работе с одарёнными детьми.

На этапе планирования должны реализовываться идеи педагога касаясь проведения непосредственно теоретических и практических занятий. В случае с одарёнными детьми теоретический материал не должен превышать практический, поскольку такие дети зачастую познают теорию через практику. Одарённому ребенку гораздо проще понять явление, обдумать его и составить концепцию его преобразования именно в практической деятельности, в ходе выполнения тех или иных заданий. Поэтому на этапе планирования необходимо учитывать тот или иной потенциал какой-либо дисциплины.

В образовательный маршрут следует включать не только наполнение теоретическим материалом, который лежит в основе любой практической деятельности ребенка, но и учитывать особенности и желание ребёнка в отношении практики. Дистанционные технологии сегодня позволяют закреплять теоретический материал в наиболее удобной для ребёнка в форме, как то, например, видеофайлы, аудиозаписи, электронные документы,

электронные книги и так далее. Создавая мультимедийный проект, педагог позволяет ребенку всецело освоить теорию без лишней работы, к примеру, составления конспекта или прочтения устаревших учебников.

Еще одним преимуществом дистанционных технологий в этом случае является постоянная обновляемость и своевременность существующих теоретических знаний, которые формируют современную концепцию развития того или иного явления, что позволяет ребенку ознакомиться не только с ранее существовавшим опытом применения его или похожих на его способностей, но и освоить современные своевременные знания. Такие технологии позволяют расширить потенциал ребенка, позволить ему осознать и развивать свою одаренность, применять свои способности в нужном и наиболее актуальном русле, а также формировать новые представления о новых и будущих явлениях.

При этом педагогу необходимо обладать обширными знаниями в области формирования проектов мультимедийных видео- и аудиодокументах, что позволит ему организовать учебный процесс в наиболее интересной и увлекательной для ребенка форме. Именно увлекательность позволит педагогу мотивировать и оказывать благоприятное мотивирующее воздействие на обучающегося, что позволит ему сохранить интерес к собственным способностям и в дальнейшем самоактуализировать собственную деятельность.

При планировании практической деятельности одаренного ребенка необходимо учитывать его уровень развития собственных навыков в той или иной дисциплине. При этом важно понимать, что недостаточно просто диагностировать и оценить его способности, важно найти подход к их развитию, сформировать четкую и действенную концепцию по его продвижению и формированию системы новейших потенциально возможных способностей. Крайне популярным сегодня является метод кейс-задач, который применяется не только в университетской практике, но и всё чаще наблюдается в школьных занятиях. Кейс метод хорош тем, что представляет способному ученику возможность проверить собственные силы и собственное воображение в процессе решения тех или иных практических задач. К примеру, педагог может представить ученику потенциальную проблему, решение которой зависит исключительно от ученика и его методов решения подобных вопросов. Ребёнок сопоставляет весь свой опыт, сложившийся за годы жизни, и приходит к единому выходу, что позволяет ему оценивать собственные способности. Такой метод активно используется в западной практике, что позволяет детям, особенно одаренным, сра-

зу очерчивать границы их понимания, формировать идеи касаясь их будущей деятельности, а также очерчивать спектр проблем, которые есть в их восприятии системы знаний и ценностей, по их мнению, требующих решения.

Кроме того, важным элементом практической деятельности, особенно посредством дистанционных технологий, является проектный метод, который должен применяться независимо от сферы, в которой у ребёнка проявляется наиболее высокий уровень способностей. Метод проектов сегодня набирает особую популярность как в практике профессиональной подготовки, так и на этапе школьного образования.

Одаренные дети зачастую крайне творчески подходят к выполнению тех или иных практических заданий. Это связано с их стремлением в развитии. Именно это стремление отличает их от просто способных детей. Некоторые исследователи считают, что одарённость характеризуется исключительно интеллектуальными способностями, однако, по нашему мнению, она проявляется, прежде всего, в творческом подходе и способностью к решению тех или иных задач в непривычной для сверстников в форме. Проектный метод легко реализуется посредством дистанционных технологий. Однако необходимо учитывать, что любые технологии нуждаются в освоении, именно поэтому, на наш взгляд, педагогу совместно с родителями необходимо уделять особое внимание обучению ребёнка эксплуатации новейших технологий, будь то компьютер, другие цифровые носители, программное обеспечение, простейшие программы для обработки и хранения данных, а также программы для создания того или иного контента.

Именно поэтому в образовательный маршрут в работе с одаренными детьми важно формировать с упором на развитие у детей цифровой грамотности, цифровой этики, цифровой культуры. Работая в единой цифровой среде, педагог и ученик должны находиться на одной ступени, чтобы ученик, обладающий теми или иными способностями, чувствовал себя не ущемлено, а свободно. Он должен чувствовать, что педагог как бы находится на его стороне и готов прийти на помощь в любой непонятной ситуации.

Дистанционные технологии во многом опережают знания о них. Их развитие неподвластно изучению с теоретической точки зрения. Поэтому важно на практическом примере рассматривать и применять их.

Ребёнок, овладевший базовыми знаниями и навыками в работе с современными дистанционными технологиями, способен создавать наибо-

лее качественные и структурно целостные проекты, способные в значительной степени отразить их уровень знаний навыков и умений в той или иной области, а также очертить сферу его интересов, поскольку любой проект может быть составлен с учетом субъективной позиции ребенка, что крайне важно, особенно в школьном образовании.

Кроме того, нельзя не отметить значение дистанционных технологий в самообразовании ребёнка. Самообразование – важнейшая часть любого образования и становления личности. Принято считать, что самообразование – это прерогатива исключительно студентов колледжей и университетов. Однако в случае с одарёнными детьми, которые учатся в школе, важно учитывать их любознательность, интерес к смежным и похожим дисциплинам, а также к современным разработкам. Ребёнок, увлекающийся рисованием, скорее всего, захочет изучить теорию света и цвета, формы, конструкции, перспективы и так далее не только посредством учебников и знаний, которые предоставляют ему учитель. Скорее всего, он захочет убедиться на практике в действенности тех или иных методов, применяемых в классическом художественном образовании. Именно благодаря дистанционным технологиям он может ознакомиться с разными существующими концепциями, с разными техниками, стилями, методами рисования и так далее. Это еще раз доказывает действенность и важность применения дистанционных технологий не только в самом образовательном процессе, не только в случае самообразования ребенка, но и на этапе планирования образовательного маршрута.

Еще одним важным элементом в процессе построения образовательного маршрута в работе с одаренными детьми является этап формирования системы оценивания работ одаренного ребенка. Дело в том, что оценивание – один из наиболее ярких факторов, демонстрирующих важность и высокое значение авторитета для одаренных детей. Правильно сформированная система оценки может повлиять на благоприятное развитие тех или иных способностей ребенка. При этом на помощь педагогу приходят дистанционные технологии, которые за счёт своих алгоритмов могут оптимизировать процесс оценки работ. К примеру, если педагог обладает достаточным уровнем педагогической и технологической грамотности, то он может обратиться к созданию алгоритмов оценки тестовых заданий без собственного участия. Ученик, выполнив тестовое задание, может сразу получить результат, перепроверить собственные ответы, оценить самостоятельно свои знания и вынести какой-либо опыт. При этом педагог не воспринимается как объект непосредственно оценивающий деятельность

ребенка, он понимает, что его авторитет остаётся на прежнем уровне, а оценка производится компьютером. Таким образом, налаживаются не только отношения между учеником и педагогом, но и играет важную роль фактор самооценки ребенка. При этом выполненные открытые задания могут отправляться педагогу на почту и оцениваться непосредственно с творческой точки зрения. Несмотря на это, многие педагоги придерживаются традиционной концепции оценивания, поскольку она представляется наиболее совершенной и авторитетной. Однако важно и можно оценить творческий потенциал ребенка посредством выполнения им открытого задания. Те же проекты, создаваемые учениками, яркий тому пример. При этом оценка педагога может варьироваться от крайне низкой и оценивающей исключительно сухие теоретические знания ученика либо его практические навыки до высокой степени. Оценивание посредством дистанционных технологий является наиболее непредвзятым и объективным. В отношении тестовых заданий компьютер четко выполняет свою работу и не даёт шанса ни ученику, ни учителю усомниться в правильности или неправильности данного ответа.

Дистанционное образование и его элементы прочно вошли в современную педагогическую практику. С каждым годом они завоевывают все больше и больше внимания как педагогов, так и обучающихся. Применение подобных технологий в практике школьного образования в отношении развития и диагностирования одаренных детей наиболее эффективно в современном мире.

Построение образовательных маршрутов педагогам важно и эффективно делать в рамках образовательного процесса. Здесь нужно понимать, что дистанционные технологии должны влиять не только на непосредственно способности одаренного ученика, но и формировать новый спектр навыков и умений самого педагога. Цифровая грамотность сегодня – один из важнейших элементов цифровой и профессиональной культуры каждого специалиста. Именно поэтому применение дистанционных технологий в процессе построения образовательного маршрута, особенно в работе с одаренными детьми, крайне значимая часть педагогической практики.

Важно отметить, что построение образовательного маршрута должно сопровождаться самообразованием педагога. С одной стороны, ему необходимо обращаться к тем знаниям, которые необходимы собственно одаренному ребенку. Это связано с тем, что одарённые дети нуждаются в углубленных и более широких знаниях, которые иногда затрагивают некоторые смежные области, поскольку их кругозор и возможности интел-

лектуального, творческого, личностного плана зачастую отличаются от обывательских. Педагогу необходимо самому обладать углубленными знаниями в той степени, в которой в них нуждается ребёнок. То есть учитель рисования должен обладать всеми знаниями касаясь перспективы, цвета и света, построения композиции, концепции и так далее для того, чтобы правильно и в наиболее легкой удобной и грамотной форме предоставить их ученику. Здесь же важно отметить мотивационный фактор, который играет важнейшую роль в образовании и самообразовании одаренного ребенка. Авторитетный учитель, обладающий всеми необходимыми для ученика знаниями, представляет наибольший интерес и ценность для одаренного ребенка. Посредством этого формируется мотивационная составляющая его деятельности, которая играет особенно важную роль для дальнейшего становления его в профессиональном плане.

Кроме того, как указывалось выше, педагогу необходимо обладать знаниями о современных технологиях, процессах происходящих в технологическом и в социальном мире. Необходимо обладать наиболее актуальными и своевременными знаниями о преподаваемой предмете, о предоставляемых знаниях и о новейших методах практической деятельности учеников.

Педагогу необходимо концентрироваться на самообразовании в области детской психологии, поскольку эта область является одной из наиболее сложных и структурно комплексных элементов в педагогической деятельности. Без базовых знаний детской психологии невозможно составить грамотный образовательный маршрут в работе с одаренными детьми и реализовать его в нужной и грамотной форме. Несмотря на важность традиционных и дистанционных технологий проведения занятий и конструирования образовательных планов, маршрутов, стратегии и так далее важно отметить собственную образованность педагога в целом к педагогической деятельности. Такая образованность является базовым потенциалом специалиста для формирования собственной цифровой культуры, а также передачи знаний об этой грамотности ученику. Именно в связи с этим педагогу, прежде всего, необходимо углубиться в процесс самообучения. Конечно, такой процесс может сопровождаться изучением традиционных методик, однако важно прибегать к современным, поскольку они представляют наибольший интерес, являются своевременными и наиболее актуальными. Дело в том, что меняется не только мир, технологическая составляющая, его материальная составляющая, но и общество, которое во многом определяет характер развития всех своих субъектов. Дети, гля-

дя на развитие социокультурного пространства и его элементов, развиваются в соответствии с ними. Именно поэтому важно понимать и осознавать процессы, происходящие не только в обществе взрослых людей, профессионалов специалистов и так далее, но и в обществе детском. Особенно это касается одаренных детей, которые всегда идут на шаг впереди своих сверстников, и поэтому углубляются в эти общественные процессы гораздо больше, чем их одноклассники.

Литература

1. Агалакова М.Ю., Лучинина А.О. Особенности детской одаренности // Вестник ВятГУ. 2018. № 1.
2. Бурменской Г.В., Слуцкий В.М. Одаренные дети. М.: Прогресс, 1991. 376 с.
3. Матюшкин А.М. Творческий потенциал одаренности: структура и развитие // Психология сегодня. Т. 2. М., 1996.
4. Рабочая концепция одаренности [Текст] / под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясков, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич. М., 2003. 90 с.
5. Щепланова Е.И., Аверина И.С. Идентификация одаренных учащихся // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97-100.

УДК 271

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Вовк Е.В.

*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

Аннотация. В статье рассматриваются технологии и модели взаимодействия вузов и образовательных учреждений в отношении поддержки и сопровождения одаренных детей. Выявляется роль специальной педагогической компетенции психологов и педагогов учреждений как высшего, так и общего образования. Рассматриваются основные задачи такого взаимодействия с точки зрения их реализации в современном образовательном процессе. Выявляется роль такого взаимодействия в отношении становления профессиональной компетентности будущего выпускника.

Ключевые слова: одаренность, высшее образование, одаренные дети, взаимодействие вуза и образовательных учреждений, поддержка одаренных детей, педагогическое сопровождение.

INTERACTION OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR SUPPORT OF GIFTED CHILDREN

Vovk E.V.

*Humanities and Education Science Academy (branch)
of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta*

Abstract. The article discusses technologies and models of interaction between universities and educational institutions in relation to the support and support of gifted children. The role of special pedagogical competence of psychologists and teachers of institutions of both higher and general education is revealed. The main tasks of this interaction are examined from the point of view of their implementation in the modern educational process. The role of such interaction in relation to the formation of professional competence of a future graduate is revealed.

Key words: giftedness, higher education, gifted children, the interaction of the university and educational institutions, support for gifted children, pedagogical support.

Интенсивное развитие практически всех социальных сфер деятельности человека, необходимых для оптимизации различных социокультурных механизмов и технологий социокультурного взаимодействия, привело к неминуемому возникновению инновационных связей внутри социума не только между его непосредственными субъектами, но и между социальными институтами, в том числе образовательными учреждениями, готовящими профессиональные кадры для выполнения социального заказа. Именно в связи с этим необходимо обратить особенное внимание на взаимодействие учреждений высшего профессионального и общего образования с точки зрения их участия в процессах развития и педагогического сопровождения одаренных детей. По нашему мнению, именно одаренные дети, их талант, интеллектуальная и творческая составляющие представляют собой тот важнейший потенциал, который формирует стержень современного гражданского государства с развитым и здоровым обществом.

Образовательные и воспитательные процессы в отношении одарённых детей часто осмысливаются современными педагогами, психологами, управленцами в сфере образования, политиками и социологами. При этом выявляются потенциальные возможности различных образовательных организаций разных уровней, которые принимают активное участие в процессе организации и создания комфортных условий для развития и самореализации одаренного ребенка. Интересно, что современная педагогическая наука представляет обширную исследовательскую базу, основанную на изучении факторов индивидуального развития одарённых детей, а так-

же их существующих и потенциальных способностей, мотивационных начинаний. Часто педагогами рассматриваются специфические характеристики, которые присущи одаренным детям. Они отражены в трудах социологического и психолого-педагогического характера. Кроме того, в целом сформировалась определённая приблизительная стратегия по конструированию новейшей инновационной модели образования, которая способна обеспечить разностороннее развитие каждого одарённого ребёнка и молодого человека.

В основе любого цивилизованного гражданского здорового общества лежит правильно организованное и активное взаимовлияние и взаимосвязь всевозможных социальных институтов, которые опираются на внутренние крепкие связи отдельных личностей (в особенности одаренных). При этом особенно важно отметить огромное значение высшей школы, традиции и формы предоставления и передачи образовательной информации профильного уровня которой в рамках образовательной деятельности при подготовке будущих специалистов, в значительной степени благоприятствует развитию интеллектуальных творческих и личностных способностей одаренного ребенка. Это зависит не только от локальной направленности собственно учреждения высшего образования, но и от его профессорско-педагогического состава, что необходимо учитывать при формировании концепции активного взаимодействия. Как известно, профессорско-педагогический состав любого современного вуза обладает высоким общим уровнем квалификации педагогических специалистов, их более высокой компетентностью как в широких общих дисциплинах, так и в специальных, профессионально направленных.

Интеграционные процессы, которые происходят сегодня в экономической составляющей нашего государства, частично нашли отражение в сфере высшего, дополнительного, среднего и общего образования. При этом такие интеграционные изменения зачастую меняют характер взаимодействия всех этих учреждений. Одарённые дети становятся объектом исследования и ядром образовательного процесса, поскольку теперь составляют потенциал не только в общеобразовательной системе, но и в системе профессиональной подготовки будущих специалистов. Сегодня возможности одарённых детей достаточно широки. Они способны самостоятельно выбирать образовательные услуги, их тип, степень углубленности и характер в более долгосрочной перспективе, даже на начальных этапах получения профессиональной компетенции.

Наиболее широким и углублённым потенциалом для поддержки, диагностирования, развития и сопровождения одаренных детей обладает система высшего образования, которая сегодня может эффективно оказывать влияние не только на непосредственных студентов, но и на абитуриентов, и на потенциальных абитуриентов. Именно традиции и формы, присущие образовательной деятельности вуза, во многом благоприятно сказывается на процессе развития способностей одарённых детей. Это связано не только всеобщим потенциалом высшего учебного заведения, но и с педагогической подготовленностью профессорского состава, его высокой квалификацией и практической опытностью.

Кроме того, в высшем учебном заведении образовательный процесс основывается на академической ценности, углубленных и профильных знаниях. Обучающиеся с высоким уровнем способностей, приходя в вуз, имеют огромный шанс поднять этот уровень ещё выше. Это может произойти посредством его внедрения в систему высшего образования в качестве не только собственно обучающегося, но и как потенциального профессионала (то есть, поступив в вуз, одаренный ребенок заранее предугадывает свою судьбу в профессиональном плане, учится ею распоряжаться и формирует ориентиры), а также его участие в процессах освоения новейших форм коллективной социальной межличностной коммуникации, научно-исследовательской деятельности, творческой, спортивной, духовной и т.д.

А.Д. Обутова, А.И. Голиков и Д.У. Сапалова рассматривают в своем труде теоретические и методические принципы гармоничного и эффективного обеспечения сотрудничества вуза и школы, ставшие основой для формирования рассматриваемых далее моделей (и их отдельных элементов) взаимодействия учреждений общего и высшего образования. Ими были предложены специфические направления сопровождения одаренных детей с учетом их способностей.

К основным направлениям такого сопровождения исследователи относят:

– психолого-педагогическое сопровождение, которое направлено на диагностику способностей у одаренных детей в той или иной области, психологическое консультирование в отношении самоанализа, самоактуализации собственной деятельности, налаживанию эффективной коммуникации одаренного ребенка, а также формирование системы наиболее благоприятных психологических условий, необходимых для успешной реализации проектной деятельности такими детьми;

– методическое сопровождение, базирующееся на поддержке прежде всего педагога в рамках осуществления им диагностики и развития одарённых детей, а также предполагает конструирование, апробирование и применение различных методических комплексов, необходимых для выявления и развития способностей у одаренных детей;

– психолого-педагогическое сопровождение и просвещение родителей одаренных детей в виде различных просветительских мероприятий, посвященных теме одаренности детей;

– дистанционное обучение и применение его технологий для формирования системы условий для развития и поддержки способностей одаренных детей (особенно актуальным такой аспект является для обучающихся, не имеющих возможности развивать собственный потенциал очно);

– сетевое взаимодействие учреждений высшего и общего образования, которое основывается на единых целях по обеспечению условиями одаренных детей, необходимыми для поддержки и развития способностей таких детей [5].

Одарённость в целом представляет собой не столько исключительность ребёнка, сколько его способность к освоению тех или иных компетенций, не всегда очевидных, но всегда потенциально успешных. Современные педагоги всё чаще сталкиваются с понятием детской одарённости, но иногда не понимают, что она не должна приравниваться к образованности и обученности. Обученный ребёнок не может формировать кардинально новые мыслительные концепции, в то время как одарённый склонен к этому. Одарённость также часто воспринимается как гениальность или природенный талант, что также неправильно и в корне отличается от существующего положения вещей. Талант не может развиваться самостоятельно, просто из-за того, что он существует. Талант основывается прежде всего на регулярном труде и повышении квалификации, в то время как одаренность – это как бы потенциал, который предшествует успеху.

В работах Т.И. Шамовой, А.А. Грицанова, Г.М. Евелькина, Г.Н. Соколовой и О.В. Терещенко взаимодействие социальных институтов, которое лежит в основе настоящего исследования, объясняется как «устойчивые комплексы формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок, регулирующих взаимодействие людей в определенной сфере жизнедеятельности, и как относительно устойчивые формы организации социальной жизни, социальной практики, обеспечивающие устойчивость

связей и отношений в рамках общества, санкционирующие и поддерживающие их с помощью социальных норм» [7].

Исходя из всего вышесказанного, можно заметить, что актуальность выбранной темы особенно выделяется на фоне повсеместной не разработки и не применения всего комплекса возможностей рассматриваемого взаимодействия вуза и образовательных учреждений с точки зрения сопровождения одаренных детей и молодежи.

Дело в том, что до сегодняшнего дня не было разработано как единой федеральной системы, направленной на выявление, развитие и становление одарённых детей и молодёжи, так и локальной, относящейся к конкретному вузу. Это представляется нам колоссальной проблемой, поскольку в отсутствие единой системы целенаправленной деятельности высшего учебного заведения с подрастающим поколением, которое составляет потенциал и главный стержень государственной политики, в отношении подготовки профессиональных кадров формируется недостаточная компетентность не только у самих выпускников, но и у педагогического состава вуза. Важно отметить, что низкая педагогическая компетентность в этой области и педагогическая неспособность к выявлению и работе с одаренными детьми характеризует педагогический состав учреждения с точки зрения недостаточного профессионализма.

Современный педагог высшей школы должен не только уметь в правильной форме и посредством новейших технологий обеспечивать обучающихся знаниями, умениями и навыками, но и принимать активное участие в развитии их способностей, которые на первый взгляд кажутся даже незначительными, однако могут составить важнейший базис, на который будущий профессионал сможет наслаивать дальнейшие знания и умения. Творческая индивидуальность и интеллектуальное развитие молодого человека сегодня – ведущая цель каждого педагогического работника, который призван формировать прежде всего поколение будущего, основу всего человечества. Именно педагогическая компетентность лежит в основе любого взаимодействия с обучающимися, которые в будущем сформируют новейшую систему налаживания и поддержания межличностной коммуникации в рамках социальных международных взаимодействий.

Кроме того, важным остаётся такой актуальный педагогический процесс как формирование модели взаимодействия высшего учебного заведения и образовательных учреждений по реализации взаимодействия с одарёнными детьми. Подобные модели, как утверждают некоторые иссле-

дователи, необходимы для наиболее четкого регулирования и оценки результатов взаимодействия учебного заведения, педагога и обучающегося, обладающего некими способностями. Современный педагог должен ориентироваться на выполнение именно этой функции (формирования подобных моделей), поскольку эти модели часто лежат в основе целевых программ государственных и локальных проектов по поддержке одаренных детей, их способностей и т.д. [3].

Некоторые исследователи также отмечают, что главной целью подобного взаимодействия необходимо считать формирование системы условий, технологий и средств, которые направлены на качественное совершенствование комплекса по выявлению, диагностике, поддержке, развитию и содействию одаренным детям в процессе активного эффективного взаимодействия и взаимовлияния учреждений высшего и общего образования, педагогов и других обучающихся, считающихся одаренными [4].

При этом справедливо говорить и о таких более локальных, мелких задачах, реализуемых в рамках подобного явления, как формирование системы механизмов и технологий взаимодействия общего, дополнительного и высшего (профессионального) образования с точки зрения поддержки и развития одаренных детей и молодёжи с помощью новейших педагогических технологий и инноваций в сфере образования.

Важным также считается формирование системы эффективного диагностирования, которая поможет практикующим и потенциальным педагогам и психологам выявлять, отслеживать и помогать в развитии одаренных детей, совершенствовать и повышать уровень их способностей.

Ключевую роль в этом взаимодействии играет именно система высшего образования, поскольку именно на неё нацелены выпускники всех школ и именно она предоставляет обучающимся возможность и перспективы для формирования профессиональных компетенций, которые лягут в основу их профессиональной культуры. Именно в связи с этим необходимо определить систему по помощи в социальной ориентации одаренных детей в профильном плане, что позволит во многом спроектировать и предугадать развитие тех или иных способностей у выпускника школы, а в дальнейшем и вуза.

Кроме того, особенно актуальным, по мнению автора, является формирование комплекса постоянного, регулярного, продолжительного и непрерывного психолого-педагогического, педагогического и социально-педагогического сопровождения одаренных выпускников школ, а также формирование ими определенных методик по развитию и поддержке уче-

ников с различными видами одаренности (творческой, личностной, профессиональной, интеллектуальной и т.д.).

В рамках этого взаимодействия должно происходить полноценное развитие технического и цифрового, различных научно-исследовательских, проектных, интеллектуальных и познавательных механизмов деятельности одарённых молодых людей в рамках высшего учебного заведения. Технический прогресс с каждым годом диктует всё больше и больше новых требований к выпускникам вузов. Именно поэтому область технического и цифрового сопровождения обучающихся должна находиться под постоянным вниманием и контролем со стороны педагогов и образовательных управленцев. Дело в том, что техническое снабжение образовательного процесса активно влияет на усваиваемость и мотивацию одарённых детей, которые стремятся к познанию предмета в более глубокой и обширной форме. Именно технические средства позволяют обучающимся проводить сравнительный анализ, создавать новые концепции взаимодействия с научно-исследовательскими системами и т.д. Техническая область сегодня – одна из наиболее прогрессивных и быстроразвивающихся, в связи с чем необходимо ориентироваться на её совершенствование как в рамках высшего, так и среднего, общего и дополнительного образования.

Еще одной важной задачей является формирование педагогически компетентных кадров, их подготовка, непрерывное повышение их квалификации в отношении их работы с одарёнными детьми и молодёжью. Педагогический состав во многом определяет тенденцию развития всего высшего учебного заведения. Именно педагоги постоянно находятся рядом с одарёнными детьми и молодёжью в процессе освоения ими каких-либо компетенций и профессии в целом. Они позволяют молодому человеку сформулировать необходимые концептуально значимые для его будущей профессиональной деятельности условия и механизмы посредством применения собственного опыта в практической деятельности. Повышение квалификации педагогов должно сопровождаться постоянным обновлением их базиса теоретических знаний, практических умений и навыков в работе с рассматриваемым ими объектом.

Отдельно стоит отметить необходимость создания полноценного и инновационного комплекса информационного обеспечения образовательного процесса, а также процесса диагностики, развития и содействия одарённому ребенку посредством применения цифровых и информационно-телекоммуникационных технологий. Интересно, что такое формирование должно производиться в рамках регулярного и активного взаимодействия

высшего учебного заведения с учреждением общего образования, поскольку считается, что цифровые технологии и применение их в практике актуальны лишь для высшего профессионального образования. Однако не стоит забывать, что одарённые дети зачастую гораздо развитее и любознательнее своих сверстников и поэтому нуждаются в особом информационном сопровождении, которое позволит им расширить собственный базис знаний и окажет воздействие на формирование у них механизмов создания новых концепций и мыслительных процессов.

Важнейшей задачей взаимодействия учреждений высшего и общего образования в рамках сопровождения одаренных обучающихся мы считаем обновление и дополнение системы финансового и нормативно-правового обеспечения педагогической деятельности в отношении развития способностей одаренных детей. Подобная задача лежит в основе любой систематической деятельности, направленной на оптимизацию любого современного социокультурного процесса, особенно в отношении подготовки социально значимых профессиональных кадров, патриотично направленных граждан и личностей.

В основе рассматриваемой нами модели лежит формирование различных направлений по осуществлению интеграции учреждений высшего и общего образования по сопровождению педагогической деятельности с одаренными детьми и подростками, а также идея о формировании единой образовательной среды, которая позволит полноценно диагностировать, сопровождать и развивать индивидуальные способности каждого одаренного ребенка. При этом подобное взаимодействие учитывает не только по факту одарённых детей, но и детей с признаками одаренности.

Такое направление особенно эффективно с точки зрения самостоятельного определения и самореализации обучающихся в отношении их способностей к той или иной профессиональной деятельности или дисциплине. Оно может оказать активное влияние на формирование его индивидуального дарования, а также на систему мотивационных и деятельных факторов, направленных на достижение личностного, профессионального и творческого успеха индивида, который обладает выдающимися способностями и достижениями в различных предметных фундаментальных и прикладных областях и сферах жизнедеятельности.

При рассмотрении подобной темы особенно важно обращать внимание на такие актуальные и особенно важные аспекты, как профориентация и профессиональное самоопределение молодых людей как в период получения ими общего образования, так и в момент непосредственно профес-

сиональной подготовки. Дело в том, что профессиональное самоопределение и профориентация играют немаловажную роль во всей системе профессионального становления и профессиональной культуры человека. Без профессионального самоопределения невозможно грамотно и концептуально верно определить свое место в системе социальных и социокультурных взаимоотношений, поскольку именно профессиональное самоопределение формирует тот профессиональный минимум, необходимый для начала осуществления профессиональной деятельности и выполнения главной цели любого специалиста – социального заказа. Особенно это касается одарённых детей, которые стремятся к практическому применению своих профессиональных навыков для выполнения этого самого заказа.

Здесь важно помнить, что профессиональное самоопределение невозможно без интеграции в образовательную деятельность личности новейших форм, методов и технологий – продуктов современного прогресса. Одаренные дети требуют индивидуального специфического подхода со стороны профессорско-педагогического состава [6].

Помимо общих широких общеобразовательных дисциплин, которые формируют обязательный базис, на который опираются специальные знания профессионального характера, необходимо обращать внимание на способности ребенка, которые могут не отвечать социально предусмотренным нормам конкретной профессии. К примеру, у обучающегося технической специальности могут быть способности к художественному оформлению. Именно это должен заметить педагог и психолог, направить ребёнка в русло, которое сможет совмещать эти две категории, например, в архитектуру. Важно психологически правильно диагностировать способности и возможности ребенка, а также уметь соотносить их. Необходимо понимать, что достижение профессионального успеха и получение профильного образования, а также специальных навыков и знаний для реализации наиболее успешной профессиональной деятельности заключается не только в освоении профильных программ, но и в правильной организации и оптимизации образовательной деятельности, которая присуща конкретному типу образования.

Именно в связи с этим необходимо учитывать в рамках осуществления взаимодействия учреждений высшего и общего образования в работе с одаренными детьми необходимость в организации профориентационных мероприятий и работы с одарёнными детьми. Такие мероприятия могут регулироваться уставом вуза или государственным уставом. Кроме того, мероприятия могут носить как рекламный, так и просветительский харак-

тер, что позволяет привлечь наиболее широкую аудиторию одарённых детей. Профориентация крайне сильно влияет на мотивационную составляющую профессиональной деятельности обучающегося. Это следует учитывать при подготовке мероприятий и специальных занятий по профориентационной грамотности одарённых детей.

Важным элементом в процессе реализации вышеуказанных задач по развитию одаренных детей и молодёжи в рамках осуществления взаимодействия высших и общеобразовательных учреждений является мотивационная поддержка подобной деятельности. Одарённые дети особенно нуждаются в мотивации и в постоянной поддержке со стороны авторитетных взрослых.

Это касается и интеллектуально, и творчески, и духовно одарённых детей. Мотивация лежит в основе всей образовательной, а в будущем и профессиональной, деятельности каждой личности, поскольку составляет основной потенциал, реагирующий на внешние и внутренние раздражители, но не поддающийся им. Посредством этого некоторые исследователи считают, что в вышеуказанную модель поддержки и развития одаренных обучающихся должны быть включены такие виды педагогической деятельности, как стимулирование, разработка системы льготного поступления в вузы, обеспечение общественного признания и интеграция проектных методов обучения. При этом необходимо понимать, что стимулирование может различаться в зависимости от региона, специфики профессиональной и образовательной деятельности, направления подготовки и т.д. Она может происходить посредством проведения конкурсов, олимпиад, викторин и т.д. особенно важным является проектный метод, который все чаще и чаще применяется в практике современного психолого-педагогического процесса в рамках профессиональной подготовки будущих кадров [1].

Проектный метод позволяет не только применить накопленные теоретические знания и практические навыки, умения, но и развивает техническую, цифровую грамотность, которая лежит в основе цифровой культуры, а значит и является составной частью профессиональной культуры личности. Современный человек во многом зависит от цифровой и технической грамотности. Его деятельность в рамках социокультурного пространства государства часто регулируется именно технологическими и инновационными процессами, в связи с чем одарённый выпускник школы, вуза должен в совершенстве владеть технологиями цифровой среды. Проектный метод во многом помогает в таком освоении. Он подразумевает

создание и презентацию инновационных проектов совместно с педагогами на разные интересующие одаренного ребенка темы, будь то инженерия или изобразительное искусство. Помимо этого, проектный метод позволяет расширить круг интересов и творческих начинаний одаренного ребенка, которые позже лягут в основу его личностного развития и становления как профессионала, личности и социального субъекта, гражданина государства.

Одаренные дети нуждаются в информировании в отношении существующих актуальных современных технологических и социальных процессов. Поэтому в систему взаимодействия вуза и учреждений общего образования по сопровождению одаренных детей необходимо внедрить такую профориентационную составляющую, как информирование, которое может происходить посредством СМИ, публикации в научных и публицистических периодических изданиях, а также посредством наиболее популярного метода сегодня – интернета. При этом необходимо научить одаренных детей, школьников, правильно и максимально эффективно использовать ресурсы сети Интернет для обогащения собственных запасов знаний и умений в какой-либо сфере. Именно это и лежит на плечах современного педагога, который старается обеспечить одаренного ребенка наиболее гармоничным и здоровым сопровождением в рамках его профессионального и личностного становления.

Исходя из всего вышесказанного, можно отметить, что реализация модели по взаимодействию учреждений высшего и общего образования в работе с одаренными детьми может стать одним из наиболее эффективных способов формирования здорового гражданского общества, состоящего из одаренных и всесторонне развитых личностей. Кроме того, подобная модель сильно влияет на формирование у одаренных детей профессионального интереса и возникновение различных социальных элементов самоопределения. Подобное взаимодействие может помочь ученику в выборе высшего учебного заведения, которое в дальнейшем станет его проводником в профессиональный мир. Поскольку одаренные дети нуждаются в постоянной поддержке и сопутствии, нельзя не учитывать фактор их самостоятельности и самостоятельного развития. Педагогу необходимо понимать, что все практические задания должны быть направлены не только на усвоение теоретических знаний и преобразования их в практическую форму, но и на освоение фундаментальных и прикладных умений, а также преобладание самостоятельной деятельности, в ходе которой возможно наиболее эффективное становление самосознания личности.

Литература

1. Агалакова М.Ю., Лучинина А.О. Особенности детской одаренности // Вестник ВятГУ. 2018. № 1.
2. Бурменской Г.В., Слуцкий В.М. Одаренные дети. М.: Прогресс, 1991. 376 с.
3. Золотарева А.В. Модель взаимодействия вуза и образовательных учреждений в процессе поддержки одаренных детей и подростков // Ярославский педагогический вестник. 2011. №3.
4. Матюшкин А.М. Творческий потенциал одаренности: структура и развитие // Психология сегодня. Т. 2. М., 1996.
5. Модель взаимодействия вуза и образовательных учреждений в процессе поддержки одаренных детей и подростков [Текст] // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 3. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 191.
6. Рабочая концепция одаренности [Текст] / под ред. Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясов, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич. М., 2003. – 90 с.
7. Социология: энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Минск: Книжный Дом, 2003. 1312 с.
8. Щебланова Е.И., Аверина И.С. Идентификация одаренных учащихся // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97-100.

ГЛАВА 5. Инновационный опыт и новая технологическая организация образовательного процесса в системе непрерывного педагогического образования

CHAPTER 5. Innovative experience and new technological organization of the educational process in the system of continuous pedagogical education

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ДОСТИЖЕНИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Замалетдинова З.И.

*Государственное автономное общеобразовательное учреждение дополнительного профессионального образования
«Институт развития образования Республики Татарстан»*

Аннотация. В статье раскрываются способы достижения метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. В ней подчеркивается роль системно-деятельностного подхода в достижении метапредметных результатов, направленность его на обеспечение качества образования. В статье рассматривается достижение метапредметных результатов на примере конкретных учебных дисциплин.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, метапредметные результаты, системно-деятельностный подход.

SYSTEM-ACTIVITY APPROACH TO ACHIEVING META-SUBJECT RESULTS OF EDUCATION UNDER CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF GEF NOO

Zamaletdinova Z.I.

*State Autonomous Educational Institution of Continuing Professional Education
"Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan"*

Abstract. The article reveals the ways to achieve meta-subject results of mastering the basic educational program of primary general education. It emphasizes the role of the system-activity approach in achieving meta-subject results, its focus on ensuring the quality of education. The article discusses the achievement of meta-subject results on the example of specific academic disciplines.

Key words: Federal State Educational Standard, meta-subject results, system-activity approach.

Важнейшие стратегические конструкты отечественной современной образовательной политики ориентируют систему современного образования на объективные показатели и конкурентоспособные результаты и, соответственно, диктуют необходимость в новой системе оценки достижения планируемых образовательных результатов обучающихся [3, 4].

Система оценки достижения планируемых результатов является одним из инструментов реализации требований федерального государственного образовательного стандарта к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Как мы знаем, предметом итоговой аттестации является достижение предметных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, необходимых для продолжения образования в основной школе. Появились новые образовательные результаты – метапредметные результаты.

К метапредметным результатам включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями, опыт проектной деятельности [3, с. 6].

Учитель, планируя процесс достижения метапредметных результатов, соблюдает четкий алгоритм, представленный в системе оценке достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы. Это позволяет определять основные направления и цели оценочной деятельности, описывать объект и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки.

Для этого учитель изучает содержание метапредметного подхода.

Метапредметное содержание состоит из следующих компонентов:

- основные средства достижения метапредметности в образовании;
- возможности реализации метапредметного подхода на уроках;
- организация контроля и оценки метапредметных результатов учащихся.

Концептуальной основой образовательных стандартов является системно-деятельностный подход. Организация образовательного процесса, в том числе и контрольно-оценочной деятельности, носит системно-деятельностный характер. Ведь мы проверяем не только знания учащихся, но и умения выполнять полученными знаниями учебные действия.

Что значит системный? Системность – это принцип поиска и определения связей целостности, сопоставления свойств, нахождения границ внутренней и внешней среды. Системность, во-первых, это направленность на результат. В рамках предмета это взаимосвязь разделов в рамках раздела темы, в рамках урока это тесная связь заданий между собой.

Во-вторых, на каждом уроке пошагово, исходя из возможностей учащихся, определяем объём учебного материала, то есть «порционную передачу» содержания.

И, в-третьих, по содержанию учебного материала подбираем ресурсы, формы и виды организации учебной деятельности учащихся [1, с. 5].

Таким образом, системно планируем процесс достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Системно-деятельностный подход обеспечивается содержанием и критериями оценки, в качестве которых выступают планируемые результаты обучения, выраженные в деятельностной форме, и выражается в оценке способности учащихся к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач.

А деятельностное освоение учащимися учебного предмета осуществляется с вовлечением в учебную деятельность всех учащихся, созданием учебной и проблемной ситуации в урочной и во внеурочной деятельности. Здесь чётко ориентируемся на методическую систему заданий. При подборе системы заданий учитываем главный принцип, то есть ориентирование учебного материала, способов его представления, методов обучения на включение обучающихся в учебную деятельность под конкретный результат. Учитель подбирает задания, раскрывающие связи учебного материала с реальной действительностью и другими учебными предметами на основе формирования универсальных учебных действий.

Методическая система заданий включает в себя:

- постановку учебной задачи на каждом уроке;
- задания, инициирующие детское действие;
- задания для работы в различных формах (фронтально, парами, подгруппах, коллективно, индивидуально);
- задания по поиску информации, работа с источниками информации, использование возможностей информационно-образовательной среды.

Учащийся должен иметь чёткое представление о том, к какому конечному результату он должен прийти. Для этого после ознакомления с заданием определяет все свои действия.

Например, задание. Составь предложения. Спиши.

1) вот, капельки, мелкие, упали, дождя.

2) воде, кольцами, по, волны, разбегаются.

3) сильный, скоро, ливень, хлынул.

4) на, он, поле, стебельки, льняном, прибил.

Какие же действия должен выполнить учащийся?

Сначала он задумается о конечном результате. Конечный результат – это предложение. Только после этого учащийся определяет свои учебные действия.

Первый шаг – вспомнить, что такое предложение.

Второй шаг – читают предложенные группы слов.

Третий шаг – устанавливают связь слов, то есть тренируются связать слова по смыслу.

Четвёртый шаг – проверяют законченность мысли, смысл в высказывании, вспоминая о том, что предложение – это слово или несколько слов, связанных по смыслу и выражающих законченную мысль.

В данном случае учащийся становится активным субъектом педагогического процесса. Для этого учитель должен создать условия учащемуся для самоопределения в процессе обучения. Основная задача учителя – создание условий, во-первых, удовлетворения потребностей учащихся, во-вторых, раскрытия потенциала каждого учащегося по мере его развития. Учитель должен помнить потребность учащегося: узнать что-то новое, уходить с урока с каким-то приобретенным новым знанием.

При системно-деятельностном подходе отношение учащегося к миру не укладывается в привычную схему «знаю – не знаю», «умею – не умею», а переходит в совсем другие параметры «ищу–нахожу», «думаю–знаю», «пробую и делаю». Вот это и есть системно-деятельностный подход. Только благодаря деятельности, практическим действиям учащиеся достигают метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Не зря подчеркивают, что в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта позиция учителя изменилась. Реализация требований Федерального государственного образовательного стандарта требует иного подхода. Для того чтобы знания учащихся были результатом их собственных поисков, смогли показать их в контрольно-оценочной деятельности, необходимо организовать эти поиски, управлять учащимися, развивать их познавательную деятельность – в этом функция учителя.

Каждый вид деятельности учащихся – это подготовка к следующему виду деятельности, при котором происходят интеллектуальные и личностные новообразования.

Системно-деятельностный подход выступает здесь как средство реализации современных целей образования, достижения метапредметных результатов. Весь образовательный процесс формирует у учащегося умения организовать свою деятельность, контролировать и оценивать свои результаты. Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке и взаимооценке. Таким образом они научатся адекватно воспринимать оценку и отметку учителя и своих одноклассников. Такая форма оценивания позволяет учащимся – обрести уверенность в своих познавательных возможностях, родителям – отслеживать процесс и результат обучения и развития своего ребенка, учителям – оценить успешности собственной педагогической деятельности. И тогда контрольно-оценочные уроки учащиеся воспринимают очень спокойно, с уверенностью в своих возможностях, так как текущая работа была организована в системно-деятельностной форме.

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта изменились требования и к контрольно-измерительным материалам.

Контрольно-измерительные материалы включает разработку спецификации и достаточного количества вариантов работы, обеспечивающих возможность построения единой шкалы и возможность выделения уровней выполнения работы, построения профилей выполнения работы по содержанию и уровню компетенций участников оценочной процедуры. При разработке учитывается обязательно уровневый и комплексный подходы к оценке образовательных достижений.

Одним из пунктов комплексного подхода является оценка трех групп результатов: предметных, личностных, метапредметных на примере предметного содержания. Это подчеркивает сформированность умений применять полученные знания по предмету в новых условиях, готовность учащихся к метапредметной деятельности.

Таким образом, мы показываем выход за предмет, но не уход от предмета. Вся деятельность с учащимися выполняется на примере предметного содержания. Ведь основная задача учителей научить общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной деятельности, кото-

рые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом.

Каким образом это происходит на уроке и отражается в контрольно-оценочных материалах? Рассмотрим основные этапы реализации методологии и технологии формирования универсальных учебных действий. Для этого учитель проводит анализ учебников нового типа, реализующих технологию формирования конкретных видов и форм универсальных учебных действий в данной предметной дисциплине. Затем создает или вносит корректировку в системы задач, решение которых обеспечивает формирование заданных свойств универсальных учебных действий.

После изучения по предмету «Окружающий мир» учащимся можно предложить следующее задание.

Заполните таблицу «Сравнительная характеристика хвойных».

Признаки	Ель	Сосна	Лиственница
Отношение к свету			
Отношение к почве			
Формы кроны			
Продолжительность жизни хвоинок			

Предметные результаты в данном разделе выглядят так.

Выпускник научится: выделять существенные признаки хвойных.

Выпускник получит возможность научиться: находить информацию о хвойных растениях в разных источниках информации (научно-популярной литературе, специализированных биологических словарях, справочниках, Интернет-ресурсах и т.д.), анализировать и оценивать ее, переводить из одной формы в другую.

После анализа задания можно сказать, что формулировка задания позволяет определить уровень достижения предметных результатов блока «Выпускник научится». Блок «Выпускник научится» включает в себя базовый и повышенный уровень. Высокий уровень здесь отсутствует, значит, в задание не включен блок «*Выпускник получит возможность научиться*», метапредметность в формулировке задания также отсутствует.

Каким же образом можно выйти из ситуации? Можно внести корректировки в задание или же переформулировать задание. Задания метапредметного характера могут выглядеть таким образом.

– Составьте схему сравнения хвойных растений (*почва-свет-крона-жизнь-распространение*).

– Укажите источники информации с конкретными данными о хвойных растениях (например, справочник по биологии, издательство, год издания, стр. и т.д.).

– Подготовьте краткую информацию о хвойных растениях для заполнения таблицы.

Обобщая суть содержания всех действий, содержание деятельности учителя и учащихся по достижению метапредметных результатов, можно сказать, что применение системно-деятельностного подхода приводит к высоким результатам. И уровень достижения метапредметных результатов рекомендуется оценить и измерить в следующих основных формах:

Во-первых, можно предложить специально сконструированные диагностические задачи, направленные на оценку уровня сформированности конкретного вида универсальных учебных действий.

Во-вторых, достижение метапредметных результатов можно определить по успешности выполнения учебных и учебно-практических задач средствами учебных предметов [2, с. 87-88].

В-третьих, достижение метапредметных результатов может проявиться в успешном выполнении комплексных заданий на межпредметной основе.

Таким образом, сегодня необходимо понимать, что от того, как мы строим сегодняшнее образование, во многом зависит наше актуальное будущее, наши налично-предстоящие формы государственной и общественной жизни [5].

Литература

1. Замалетдинова З.И. Мои достижения: методическое пособие к рабочим тетрадям по татарскому языку. Казань: ИРО РТ, 2017. 5 с.
2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (ОДОБРЕНА решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию – протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15. С. 81-88.
3. Скударёва Г.Н. Общество и образование в современной России: социокультурный контекст. В книге: Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. Орехово-Зуево, 2015. С. 1-58. (18+3)
4. Скударёва Г.Н. Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. Орехово-Зуево, 2015. (6+3)
5. Скударёва Г.Н. Современные представления об общественном участии в российском образовании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 4. С. 9-14.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение. 2011. 6 с.

ДИВЕРГЕНТНОЕ И КОНВЕРГЕНТНОЕ МЫШЛЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Шарифзянова К.Ш., Кедрова И.А.

*Государственное автономное общеобразовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Институт развития образования Республики Татарстан»*

Аннотация. В данной статье описывается необходимость взаимодействия конвергентного и дивергентного мышления и эффективность их развития в процессе учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: дивергентное и конвергентное мышление, конвергентные технологии, учебный процесс.

DIVERGENT AND CONVERGENT THINKING IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Sharifzyanova K.Sh., Kedrova I.A.

*State Autonomous Educational Institution of Continuing Professional Education
"Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan"*

Abstract. This article describes the need for the interaction of convergent and divergent thinking and the efficiency of their development in the process of educational and cognitive activity.

Key words: divergent and convergent thinking, convergent technologies, educational process.

Сегодня жизненное стратегическое направление образовательной политики России связано с созданием механизмов устойчивого инновационного развития системы отечественного образования, которое не может рассматриваться изолированно от нового геополитического и глобализационного контекстов, в соответствии с которыми концептуально переосмысливаются приоритеты, меняются целевые установки, переориентируются направления и векторы развития, обновляется содержание, совершенствуются технологии, подходы, формы и методы реализации образовательного процесса, переутверждаются его базовые ценности [6, 7].

Отсюда изменения в социальной, политической, экономической, духовной сферах жизнедеятельности общества требуют быстрой социальной и психологической адаптации, профессиональной мобильности и компетентности учителя для поиска новых путей и средств психологической и практической подготовки ученика. В связи с этим необходимо внедрение новых подходов в содержании, формах, методах, технологиях обучения.

На сегодняшний день одним из передовых является «конвергирующие технологии», или «конвергентные технологии» (converging technologies). Термин «конвергентные технологии» появился в известном докладе Национального научного фонда США (2001), где была выдвинута NBIC-инициатива. NBIC-конвергенция – это взаимовлияние нано- (N), био- (B), информационных (I) и когнитивных (C) технологий [1, 5]. Решающим, ключевым фактором развития шестого технологического уклада является наука и особенно ее ядро – научные теории, входящие в систему современных конвергентных экстерналистских теорий (NBIC-теории), и конвергентные технологии. Новое понятие включает в свою сферу синергетическое взаимодействие между такими сферами деятельности, как нанонаука и нанотехнология, биотехнология и науки о жизни, информационные и коммуникативные технологии, когнитивные науки. Нанотехнология является междисциплинарной областью науки и технологий, и ее миссия заключается в объединении столь сильно разошедшихся естественных наук и возвращения целостной картины мира [1, 2]. Конвергенция предполагает слияние не только наук и технологий, но и человека. В середине двадцатого века в научной среде было много споров по поводу источника психического развития человека. Существовало две теории, где согласно первой предопределяющее значение в развитии ребенка отдавалось фактору наследственности, согласно второй теории – влиянию окружающей среды. Приведем представления зарубежных коллег. Немецкий психолог и философ Вильям Штерн предложил теорию конвергенции (она же теория двух факторов), в которой он попытался снять одностороннее видение на предмет. Штерн утверждал, что психическое развитие ребенка определяется конвергенцией (взаимодействием) двух указанных факторов, однако при доминировании роли фактора наследственности [3]. Первым был Гилфорд. Он рассматривал интеллект с разных сторон, описал 120 разнообразных способностей интеллекта и 15 факторов их определения. Гилфорд к операциям относил: память, познание, дивергентное и конвергентное мышление и оценка [8, 9].

Рассмотрим тонкости мышления. При применении конвергентного мышления, человек идет логическим путем, анализируя и выстраивая алгоритм последовательных действий, что неизбежно ведет к одному конкретному выводу (результату). Если человек применяет стиль дивергентного мышления, он использует компоненты сознания, за неимением подходящей информации, чтобы с помощью их создать новый вариант решения задачи [3].

Так как наша система образования спроектирована на развитие конвергентного направления, у большинства людей встречается конвергентное мышление. Успеваемость ученика мы оцениваем по скорости, точности и правильности прохождения всех этапов решения. Это идеальный подход для последовательных людей, но для творческих людей подобный подход неприемлем. В истории есть много примеров, когда выдающиеся люди Альберт Эйнштейн или Уинстон Черчилль плохо учились в школе, и причиной тому была методика преподавания, а не отсутствие знаний. Если человек решает задачи, не подстраиваясь под стандартные алгоритмы, то у него развито дивергентное мышление. Дивергентам свойственно не принимать условия задачи и начинать задавать вопросы: «Что будет, если использовать не воду, а масло?», «А если перевернуть треугольник?», «Может нужно посмотреть с другой стороны?» [3]. Люди с развитым дивергентным мышлением способны находить оригинальные идеи. Такой тип людей подходит для творческих профессий, научных исследований и др. Недавно вышедший на экраны американский блокбастер «Дивергент» (Divergent), заинтересовал зрителей и заставил их задуматься. Слоган фильма звучит «Ты опасен, если ты другой».

В подавляющем большинстве тестов на определение уровня интеллекта задействовано только конвергентное (линейное) мышление. Для конвергентного мышления используются тесты по типу ЕГЭ и тесты на IQ. Для измерения дивергентного мышления нет классических тестов.

Наличие энциклопедических знаний не всегда позволяет решить определенную задачу, даже обладая внушительным багажом фактов и данных, можно растеряться в конкретной ситуации. Нужно тренировать конвергентное мышление, но необходимо понимать, что в реальной жизни не всегда есть однозначные ответы. Есть люди, которые слишком склонны к генерированию бесполезных идей, у них отсутствуют реальные решения и это приводит к трудностям. А есть люди, у которых отсутствуют новые идеи, так как привыкли работать только по заготовленному алгоритму. Для достижения максимальных результатов в работе необходимо использовать и желателно развивать дивергентное и конвергентное мышление одновременно [4].

В заключение будет уместным замечание о том, что в современных условиях нужно развивать независимое мышление. В процессе учебно-познавательной деятельности школьников является эффективным развитие конвергентного и дивергентного мышления. Сочетание обоих видов оперирования информацией можно продемонстрировать на примере ком-

позитора. На начальном этапе рождения музыки композитор руководствуется идеей и вдохновением, создает новый музыкальный мотив [3]. Следующий этап, когда он доводит свое творение до конкретных сочетаний нот в рамках готовой системы. Таким образом, он использует формально те же самые символы для записей, что и другие музыканты, при этом придерживаясь гармоничного звучания для общего восприятия. Один тип мышления дополняет другой. Поэтому человек, желающий добиться успеха и реализовать свой творческий потенциал, должен стремиться в равной степени развить оба этих направления.

Литература

1. Алферов Ж.И., Копьев П.С., Сурис Р.А., Асеев А.Л., Гапонов С.В., Панов В.И., Полторацкий Э.А., Сибельдин Н.Н. Наноматериалы и нанотехнологии. В сб. «Нано- и микросистемная техника: от исследований к разработке» / под ред. д.т.н., проф. Мальцева П.П. М., 2015.
2. Абрамян А.А., Беклемышев В.И. и др. Основы прикладной нанотехнологии. / под ред. проф. Балабанова В.И. М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2007.
3. Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А. К вопросу о дивергентном мышлении // Психологическая наука и образование. 2006. № 1. С. 34-38.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура. М., ГУ ВШЭ, 2016.
5. Ратнер М., Ратнер Д. Нанотехнология: простое объяснение очередной гениальной идеи. М.–СПб., 2017.
6. Скударёва Г.Н. Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. Орехово-Зуево, 2015.
7. Скударёва Г.Н. Современные представления об общественном участии в российском образовании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 4. С. 9-14.
8. Стернберг Р., Григоренко Е. Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997.
9. Guilford J.P. Creativity // American Psychologist. 1950. № 5.

ИНФОРМАТИВНОСТЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Исмагилова Р.Р.

*Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Институт развития образования Республики Татарстан»*

Аннотация. В статье рассматривается тема информативности удовлетворенности личности социальными, образовательными, профессиональными потребностями как фактора повышения качества общего образования и как критерия этого качества. Рассматриваются педагогические условия, при которых достигается ее более высокий уровень и обеспечивается более высокое качество школьного образования.

Ключевые слова: удовлетворенность деятельностью, показатель удовлетворенности, содержание удовлетворенности учителя, учащихся, родителей, основные элементы содержания удовлетворенности, качество образования.

INFORMATIONAL CONTENT OF SATISFACTION OF THE PERSONALITY

Ismagilova R.R.

*State Autonomous Educational Institution for Additional Vocational Education
Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan*

Abstract. The article deals with the topic of information satisfaction of the individual with social, educational and professional needs as a factor of improving the quality of General education and as a criterion of this quality. The pedagogical conditions under which a higher level of education is achieved and a higher quality of school education is provided are considered.

Key words: satisfaction with activity, satisfaction rate, content of satisfaction of teacher, students, parents, basic elements of content of satisfaction, quality of education

Российская государственная образовательная политика XXI в. базируется на идейной платформе «Доступность – качество – эффективность». Как видно, качество образования с каждым годом все в большей степени выступает важнейшим системообразующим и доминантным фактором в социальном развитии и становлении личности. Сегодня осуществляется пересмотр приоритетов образования и запросов общества, соответственно, происходит смена образовательной парадигмы, в которой отражены иное содержание, иные подходы к обучению, иное право, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет...» [7, 8].

В современных условиях при реализации ФГОС особое значение приобретает критерий качества образования как степень удовлетворения потребностей личности и общества, соответствия запросам потребителей и участников образовательного процесса. Согласно статье 2 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» «качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1].

Состояние удовлетворенности относительно системы социальных ролей: учителя, ученика образовательной организации, родителя, как заказчика (потребителя) образовательных услуг, на уровне любой ситуации является универсальным. Изучая удовлетворённость обучающихся, родителей и педагогов жизнедеятельностью в школьном сообществе, результатами учебы, внеурочной деятельностью, уровнем профессионализма учителя и уровнем обучения по конкретному предмету и т.д., в конечном итоге получаем удовлетворенность качеством школьного образования.

Значит, показатель удовлетворенности очень информативный и универсальный признак:

- он показывает степень насыщения потребностей различного уровня во всевозможных ситуациях;
- выражает результат координации системы потребностей с индивидуальной оценкой возможностей осуществлять данные потребности в реальных условиях жизнедеятельности;
- является результатом деятельности и социального поведения.

Удовлетворенность учителя, ученика образовательной организации, родителя, как заказчика (потребителя) образовательных услуг, представляет собой результат согласования общих и социально ценных потребностей субъектов образовательного процесса с индивидуальной оценкой конкретных возможностей выполнить данные потребности в определенных условиях образовательной организации, социально-профессиональной и учебной жизнедеятельности.

Поэтому необходимо рассмотреть задачу сопоставления удовлетворенности личности социальными, образовательными, профессиональными потребностями и как один из факторов повышения качества общего обра-

зования, и, в то же время, и как его критерий. То есть, необходимо ответить на вопрос: «В каких случаях удовлетворенность субъектов школьного образовательного процесса является фактором, а когда критерием качества образования?».

Удовлетворенность субъектов школьного образовательного процесса деятельностью в некоторых ситуациях может выступать критерием ее эффективности. В отечественной и в зарубежной социологической литературе об этом достаточно много написано. «Оценка эффективности управления организацией связана, с одной стороны, «с достижениями цели данной системы, а с другой – с удовлетворением индивидуальных мотивов людей», – писал Ч. Бернارد. В современных американских работах эти два критерия часто используются как продуктивность организации и удовлетворенность ее членов [6]. В.И. Андреев, С.Г. Вершловский, В.И. Загвязинский, А.К. Макарова, Т.И. Шамова и др. [2; 3; 4; 5; 9] в своих работах тоже рассматривают удовлетворенность деятельностью как критерий ее эффективности.

Удовлетворенность субъектов образовательного процесса выступает социально-педагогическим фактором наиболее благоприятного обеспечения качества образования для выполнения поставленных перед школой целей и задач. Она характеризует адаптированность учащихся к учебе и к профессиональной деятельности учителей, согласованность их потребностей и состояние учебно-образовательной деятельности в конкретно взятой образовательной организации, что является критерием насколько эффективно в школе применяются ее возможности.

Рассматривая удовлетворенность субъектов образовательного процесса как фактор обеспечения качества общего образования, мы не разграничиваем ее смысл, а при употреблении удовлетворенности как критерия качества образования следует ввести некоторые ограничения. Например, назвать всех учеников, которые не удовлетворены учебой, неуспевающими мы не можем. Это могут быть учащиеся с активной жизненной позицией, с высоким уровнем сформированной самооценки. И, наоборот, удовлетворенные учебно-воспитательным процессом учащиеся могут оказаться равнодушными к своей учебе, не требовательные к своей судьбе.

Возникает необходимость разработки надежных, справедливых, информативных критериев, которые позволят оценить качество образования с позиций всех субъектов образовательного процесса. Обязательным элементом и инструментом определения качества образования является про-

ведение опросов обучающихся образовательных организаций, их родителей как заказчиков (потребителей) образовательных услуг, учителей.

Критерий удовлетворенности учителя может включать удовлетворенность социальным состоянием, положением; специальностью; функциональным содержанием образовательного процесса и его результатами; социально-профессиональными условиями (коллектив, заработная плата, повышение квалификации, условия работы и др.).

Критерий удовлетворенности обучающихся и его родителей может включать удовлетворенность показателем образования; уровнем формирования и развития способностей и склонностей; функциональным содержанием образовательного процесса и его результатами; уровнем формирования ведущих компетенций; уровнем социального самоопределения (ценностного, жизненного, профессионального).

Удовлетворенность функциональным содержанием образовательного процесса и его результатами, т.е. качеством образования, является общим критерием для субъектов образовательного процесса.

Рассматривая удовлетворенность как фактор повышения качества образования, можно определить педагогические условия, когда достигается ее более высокий уровень и, следовательно, обеспечивается более высокое качество школьного образования.

Рассматривая удовлетворенность как критерий качества образования в образовательной организации, можно оценить стратегию деятельности, процесс перехода школы в более эффективный режим работы, в целом оценить социально-педагогические резервы повышения успешности управления образовательным процессом в школе и его качеством.

В целом для решения проблемы повышения качества школьного образования необходимо формирование системы обратной связи по оценке удовлетворенности субъектов образовательного процесса: учителей, учащихся, родителей как заказчиков (потребителей) образовательных услуг, т.к. удовлетворенность субъектов образовательного процесса выступает связующим и интегрирующим звеном, укрепляющим систему повышения качества общего образования; может выступать как своеобразный психолого-педагогический механизм, регулирующий жизнедеятельность и эффективность системы общего образования.

Литература

1. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ».
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. Казань: КГУ, 1998. 236 с.

3. Вершловский С.Г. Учитель о себе и профессии. Л.: Знание, 1988. 131 с.
4. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1981. 160 с.
5. Макарова Н.И. Особенности современного образовательного пространства // Философия образования. 2008. №3(24). С. 67-73.
6. Рогов, Е.И. Личность в педагогической деятельности. Ростов-на/Д.: Феникс, 1996. 236 с.
7. Скударёва Г.Н. Качество образования: от педагогической теории к практике общественной оценки // Alma mater (Вестник высшей школы). 2013. № 6. С. 57-60.
8. Скударёва Г.Н., Шишова Г.Г. Качество и инновации – ключевые идеи новой философии образования и запросов общества / В сборнике: Инновационная практика в вузе в контексте модернизации образования : Сборник материалов VII учебно-методической конференции. 2013. С. 45.
9. Шамова Т.И., Шарай Н.А. Системный подход к управлению качеством образования в школе // Завуч. 2002. № 8. С. 92-95.

УДК 37.09:001.895:37.0-022.332

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В НЕПРЕРЫВНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Гетманчук Г.И., Федосова А.В.

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 6 г. Минска»

Аннотация. В статье представлен опыт государственного учреждения образования «Средняя школа № 6 г. Минска» в профильном обучении педагогической направленности. Вы узнаете, как в данном направлении деятельности используются руководством и педагогами результаты внедрения инновационных и экспериментальных проектов, реализованных в школе, насколько они эффективны.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, профильные классы, кластер, школа-лаборатория, инновационные проекты, допрофильная подготовка.

USING OF THE INNOVATION RESULTS OF THE EDUCATIONAL ESTABLISHMENT IN CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Ghetmanchuk G.I., Fedosova A.V.

State Educational Establishment “Secondary Minsk School No. 6”

Abstract. The article presents the experience of the state institution of education “Secondary School № 6 of Minsk” in the profile training of the pedagogical orientation. You will know how the results of introducing innovative and experimental pro-

jects realized at school are used by management and teachers in this area of activity, how effective they are.

Key words: continuing teacher education, profile classes, cluster, school-laboratory, innovative projects, pre-profile training.

Роль педагога в прогрессивном развитии общества значительна, так как он воспитывает молодёжь, формирует поколение, которое продолжит дело старших, но уже на более высоком уровне его развития. Можно сказать, что педагог формирует будущее общества, будущее его науки и культуры.

Одной из актуальных задач, стоящих в области образования, является создание и поддержка эффективной системы выявления и привлечения в педагогическую профессию мотивированной, интеллектуально и духовно развитой молодежи, занимающей активную гражданскую и жизненную позицию. Действенным механизмом реализации этого направления является профильная работа с учащимися на этапе общего среднего образования.

В Республике Беларусь развивается система непрерывного педагогического образования, важным звеном которой является целенаправленная работа со старшеклассниками на III ступени общего среднего образования по подготовке их к осознанному выбору профессии педагога.

Однако для того, чтобы привлечь в педагогические классы наиболее мотивированных учащихся, необходима предварительная работа на II ступени общего среднего образования – допрофильная подготовка.

В 2015-2016 учебном году в школе был открыт профильный класс педагогической направленности с изучением на повышенном уровне учебных предметов «Русский язык» и «Математика».

17 декабря 2015 года школе был присвоен статус «Школа-лаборатория учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования», целью деятельности которой стало создание экспериментально-инновационной среды непрерывного педагогического образования для организации и обеспечения допрофильной подготовки на II ступени и совершенствования обучения в профильных классах на III ступени общего среднего образования.

В связи с вышесказанным, для педагогического коллектива стало актуальным создание системы деятельности учреждения образования по сопровождению профильного обучения и допрофильной подготовки педагогической направленности.

Директором школы и его заместителями был разработан проект «Организация деятельности учреждения образования по сопровождению профильного обучения педагогической направленности», который в 2016 году по результатам городского конкурса «Опыт и инициатива педагогов – ресурс образования столицы» был удостоен гранта Мингорисполкома и успешно, по оценке Комитета по образованию Мингорисполкома, завершён в 2018 году.

Проектирование системы сопровождения профильного обучения педагогической направленности опиралось на отечественный опыт работы педагогических классов. Данный опыт был адаптирован к современным условиям, с учетом изменившихся социокультурных условий, генезиса педагогической науки и специфики психологического профиля современного учащегося.

В процессе внедрения проекта был широко использован накопленный инновационный педагогический опыт, как внутренний обучающий ресурс для повышения профессионального уровня педагогов и частичного погружения учащихся допрофильных групп и профильных классов (с 2011 года учреждение образования функционирует в инновационном режиме).

Все проекты направлены на повышение качества образования, являются логическим продолжением предыдущих, их творческим развитием и дополнением.

Важно, что реализация всех инновационных проектов, осуществлялась при условии открытости инновационного пространства учреждения образования.

Процесс внедрения проекта всегда предполагал погружение в проблему, над которой работает школа максимального количества членов педагогического коллектива, учащихся, родителей.

Результаты инновационного проекта «Внедрение модели внутришкольного обучения и развития педагогов по созданию полистилевого образовательного пространства» (2011-2014 гг.) позволили совершенствовать систему обучения и развития педагогов, уделив особое внимание изучению современных педагогических технологий и их применению в образовательной деятельности. В процессе обучения появились широкие возможности для обмена опытом, сотрудничества и распространения передового педагогического опыта через организацию семинаров, мастер-классов, педагогических чтений и других мероприятий, проводимых в школе.

Благодаря участию в проекте педагоги школы прошли обучение на 17 модульных курсах под общим названием «Навыки профессиональной и личной эффективности» и курсе «Инклюзивный подход в образовании», освоили навыки академического письма и международные требования к подготовке публикаций.

Сегодня они передают свои знания учащимися педагогических классов и групп допрофильной подготовки.

Как результат обучения педагогов и учащихся технологии школьной медиации стала организация школьной службы медиации «Мир в ваших руках». Ребята из допрофильных групп являются активными участниками этой службы, приобретая умение формирования толерантного отношения между участниками образовательного процесса. В этом году эти учащиеся зачислены в профильный класс педагогической направленности.

Опыт работы учащихся в школьной службе медиации поможет будущим педагогам в повседневной коммуникации общаться эффективно, без психологической травматизации детей, предотвратить развитие синдрома раннего эмоционального выгорания, сохранить добрые, партнерские отношения между детьми и взрослыми. И как результат, прежде всего, это создание безопасной образовательной среды, благоприятной для становления и развития детей.

Результаты реализации еще одного республиканского инновационного проекта «Внедрение модели рефлексивной диагностики профессиональной деятельности как средства проектирования индивидуальной образовательной траектории педагога» активно использовались руководителями и педагогами школы в процессе допрофильной подготовки и профильного обучения педагогической направленности еще на этапе его реализации.

Цель проекта – создание на основе рефлексивной модели обучения системы непрерывного профессионального развития педагогов учреждения образования, обеспечивающей формирование акмеологической позиции учащихся.

В XXI веке обращение к личности учащегося как будущего профессионала является актуальной задачей демократического общества нашей страны. Одним из ключевых моментов в этом процессе выступает идея воспитания человека, развития личности учащегося. Для этого необходимо формировать и развивать акмеологическую позицию учащихся, умения самоопределения личности в каждой конкретной образовательной ситуации, направленные на достижения в учебной, личностной и социальной

сферах. В дальнейшем это будет определять активность и стремление личности к достижениям в будущей профессиональной деятельности. Структурные компоненты сформированности акмеологической позиции учащихся – стремление к субъектности, к здоровому образу жизни, к самопознанию, к самоактуализации, к творчеству в процессе обучения, к достижению высоких результатов в учебной деятельности, способность к рефлексии были положены в основу критериев результативности проекта.

Проблема формирования акмеологической позиции учащегося имеет широкий социокультурный контекст, так как способности проектировать и прогнозировать свои поступки и поведение, самостоятельно искать новые способы решения школьных проблем, иметь собственную точку зрения, знания, приобретенные в учебной деятельности, учащийся переносит на решение личностных проблем, становясь проектировщиком своей жизнедеятельности.

На протяжении трех последних лет школа работала в экспериментальном режиме, апробируя модель допрофильной педагогической подготовки учащихся на II ступени общего среднего образования.

С 1 октября 2017 года в рамках проекта организована кружковая работа в экспериментальных группах учащихся по программам курсов «Учись учиться» – 5 класс, «Познай себя» – 6 класс, «Семейная педагогика» – 7 класс, «Педагогические роли» – 8 класс, «Искусство практического человековедения» – 9 класс.

Руководителями кружков за три года разработаны сценарные планы занятий по программам курсов, которые собраны в методические пособия и будут использованы в дальнейшей работе.

Значимым результатом внедрения проекта стало расширение сетевого взаимодействия с учреждениями высшего, среднего специального образования, учреждениями общего среднего образования, в которых открыты профильные классы педагогической направленности.

Данное направление деятельности способствует подготовке учащихся к профильному самоопределению в педагогической профессии на II ступени общего среднего образования.

С этой целью к проведению совместных профориентационных мероприятий привлекались не только учащиеся профильных классов педагогической направленности, но и учащиеся экспериментальных групп.

В рамках сотрудничества Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка и государственного учреждения образования «Средняя школа № 6 г. Минска» учащиеся профильных классов

и экспериментальных групп приняли участие в работе межкафедральной студенческой научно-исследовательской лаборатории факультета дошкольного образования «Ребенок в современном обществе: воспитание, обучение, развитие».

В процессе встречи старшеклассники и студенты в соответствии со своими научными интересами создали совместные научно-исследовательские объединения для дальнейшей углубленной работы над проблемами детской, педагогической и семейной психологии.

Приобщение учащихся к профессионально-ориентированной научно-исследовательской деятельности способствует формированию у них интереса к личности ребенка, его межличностным отношениям со взрослыми и сверстниками, содействует эффективной подготовке к оказанию психолого-педагогической поддержки учащихся в процессе социализации в современном обществе.

Высокий уровень коммуникативных, межличностных, организаторских умений и культуры самопознания, достигается через внутришкольное сотрудничество педагогов, учащихся профильных классов педагогической направленности, участников экспериментальной группы.

Подтверждением этому является проведение, уже ставшего традиционным, «Педагогического турнира», в котором принимают участие сборные команды в составе молодых педагогов школы, учащихся профильных классов, учащихся экспериментальных групп.

Развивается международное сотрудничество с учреждениями высшего и среднего специального образования педагогического профиля, школами и гимназиями в которых функционируют профильные классы педагогической направленности.

В августе 2018 года педагоги школы, участники экспериментальной группы приняли участие в XIX Международной педагогической конференции для многоязычных школ и дошкольных учреждений Эстонии «Система взаимного обучения как ценность современного образования».

Педагоги школы представили свой педагогический опыт на секциях «Зарубежный опыт: взаимообучение как ценность современного образования» и «Обучение вне класса: чему и как учиться взаимно за пределами школы», познакомили участников конференции с работой школы-лаборатории учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования как интеграционной площадкой образовательной науки и практики.

Во время визита были продолжены партнерские отношения с Ахтмесской гимназией города Кохтла-Ярве (Эстония) по направлению допрофильной подготовки и профильного обучения педагогической направленности.

В рамках реализации проекта участники экспериментальной группы приняли участие в работе II Международной образовательной сессии «Высшая школа педагогики: Учитель, Воспитатель, Наставник» – 2019. Мероприятие проходило в Государственном гуманитарно-технологическом университете г. Орехово-Зуево (Московская область, Россия).

Это мероприятие стало уникальной площадкой для получения профессиональных знаний, обмена опытом и установления деловых связей между педагогами России, Беларуси, Эстонии, Казахстана.

Посещение мероприятий, предусмотренных рабочей программой, а также общение в неформальной обстановке с другими участниками сессии позволили получить ценную информацию по самым актуальным направлениям подготовки будущих учителей, о работе педагогических классов в России, Эстонии.

Хотелось бы в заключении отметить, что реализация любого инновационного проекта значима не только самим процессом, управлением и обеспечением условий его реализации, а также и эффективным использованием полученных результатов в образовательном процессе (в конкретном случае – в профильном обучении и допрофильной подготовке педагогической направленности).

Литература

1. Бельницкая Е.А. Профильное обучение в системе профориентации как условие профессионального самоопределения учащихся / Е.А. Бельницкая // Педагогическая наука и образование. 2016. № 1. С. 76-81.
2. Булахова З.Н. Содержание деятельности методической службы региона по организации профильного обучения на III ступени / З. Н. Булахова // Адукацыя і выхаванне. 2015. № 8. С. 17-23.
3. Глинский А.А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса допрофильной подготовки и профильного обучения учащихся / А. А. Глинский // Весніадукацыі. 2015. № 10. С. 36-45.
4. Дабрынеўская Г.І. Арганізацыйна-кіраўніцкія ўмовы вядзення мультыпрофільнага навучання на III ступені агульнай сярэдняй адукацыі / Г. І. Дабрынеўская // Адукацыя і выхаванне. 2014. № 1. С. 30-36.
5. Даутова О.Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении : учеб.-метод. пособие / О.Б. Даутова ; под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2006. 352 с.
6. Жук А.И. Подготовка будущего педагога начинается в школе / А.И. Жук // Адукацыя і выхаванне. 2015. № 8. С. 6-11.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДОПРОФИЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Ломако Н.Д.

Государственное учреждение образования «Средняя школа №6 г. Минска»

Аннотация. Выявление интересов и склонностей личности, информационная и организационная деятельность учреждения образования, содействующая самоопределению учащегося относительно избираемых им профилирующих направлений деятельности, формирование представлений о мире профессий и возможностей выбора одной из них – это основные задачи допрофильной подготовки учащихся в современной школе [3].

В данной статье автор обосновывает значительность использования проблемного обучения в повышении учебной мотивации в условиях допрофильной педагогической подготовки.

В основе технологии проблемного обучения лежит демонстрация пути исследования, поиска и открытия новых знаний, подготовка учащихся к аналогичной самостоятельной деятельности в дальнейшем, поэтому ее использование целесообразно в классах допрофильной подготовки. Методика работы по использованию данной технологии может быть использована при преподавании различных учебных предметов.

Данный опыт может быть рекомендован для использования учителям, готовым к осуществлению творческого подхода в обучении, желающим не только повысить учебную мотивацию, но и активизировать познавательную деятельность своих учеников, развить их способность самостоятельно критически мыслить, видеть возникающие проблемы и искать пути рационального их решения.

Ключевые слова: допрофильная подготовка, проблемное обучение, проблемная ситуация, учебная мотивация, активная деятельность учащихся.

PROBLEMATIC LEARNING AS A MEANS OF INCREASING LEARNING MOTIVATION IN THE CONDITIONS OF PRE-FIELD TEACHER TRAINING

Lomako N.D.

State Educational Establishment "Secondary Minsk School No. 6"

Abstract. The identification of the interests and inclinations of the individual, the information and organizational activities of the educational establishment, which promotes the student's self-determination regarding the core areas of activity he chooses, the formation of ideas about the world of professions and the possibilities of choosing among them, these are the main tasks of pre-profile training of students in a modern school [3].

In this article, the author substantiates the significance of the using of problem-based learning in increasing educational motivation in the context of pre-specialized teacher training.

The basis of the technology of problem-based learning is a demonstration of the way of researching, searching and discovering of new knowledge, preparation of students for similar independent activities in the future; therefore it is useful and advisable in pre-profile training classes. The methodology of using of this technology can be used in teaching various subjects.

This experience can be recommended for using by teachers who are ready to realize a creative approach in teaching, who want not only increase their educational motivation, but also to activate the cognitive activity of their students, to develop their ability to think critically, to see problems that arise and look for ways to rationally solve them.

Key words: pre-specialized training, problematic training, problematic situation, educational motivation, active student activity.

Как никто не может дать другому того, что не имеет сам, так и не может развивать, создавать и воспитывать других тот, кто не является сам развитым, воспитанным и образованным.

А. Дистерверг

Чтобы соответствовать сегодня профессии «педагог», человек должен не только понять и принять требования профессии к личности, но и стараться овладеть определенными знаниями, умениями, развить в себе качества, необходимые в профессиональной деятельности.

Одним из первых, кто попытался выделить группу качеств, свойств, способностей учителя и определить специфику его деятельности был М.М. Рубинштейн. Ученый считал задачу подготовки учителя первейшей, и особое внимание уделял развитию личности педагога. «В формировании будущего учителя, – подчеркивал он, – необходимо установить: во-первых, что дала учителю природа и что он должен развить в себе; во-вторых, то, что должна дать наука и что он должен приобрести главным образом в процессе теоретической работы; в-третьих, то, что он должен создать в себе сам». По мнению М.М. Рубинштейна, учитель может сам профессионально и личностно развиваться, нужно только помочь развернуться его способностям. Неслучайно структура личности учителя, предложенная этим ученым, включала социальные черты (любовь к детям, стремление помочь им, признание профессионального долга, ответственность за качество своей работы и др.); эстетические черты как черты творчества, проявляющиеся в чувстве педагогического «авторства»; персональные черты (радость жизни, поддержка и развертывание своей инди-

видуальности и др.); биологически обоснованные черты – базовое ощущение ценности деятельной жизни; моральные черты (верность самому себе в профессиональной деятельности и жизни, педагогический такт, объективность и др.).

Эти черты образуют «смысл и ценность» педагогического дела, это «сердцевина личности педагога и его отношения к делу» [9].

Стране нужны молодые люди, которые являлись бы настоящими творцами, гражданами и обеспечивали прогресс своей Родины. Через использование проблемного обучения, направленного, прежде всего, на развитие личности с самостоятельным мышлением, умением сознательно овладевать знаниями, формируется высокоразвитая личность со своими коммуникативными способностями, интеллектом, моральным опытом. А если говорить об уроках литературы, то именно на примере литературных героев формируется характер и активное отношение к жизни.

Как построить урок наиболее рационально и интересно для развития учебных умений и навыков? Нет, наверное, такого учителя, который рано или поздно не задавал бы себе такой вопрос. Особо остро этот вопрос стоит в условиях допрофильной подготовки учащихся.

Немало образовательных технологий было изучено и использовано на практике. Но технология проблемного обучения во время работы в классах допрофильной и профильной подготовки стала для меня близкой и любимой, так как она учит придумывать, открывать и изобретать самому, принимать самостоятельное решение. Я считаю, что при создании проблемных ситуаций процесс запоминания наиболее эффективный, роль проблемных ситуаций связывается с особенностями памяти. Поэтому неслучайно, что на семинаре Совета Европы составлен список ключевых компетенций выпускника учебного заведения [5]. Среди них выделено главное – умение решать проблемы, принимать самостоятельные решения, противостоять неуверенности в себе.

Следовательно, необходимо создать условия для подготовки выпускников, способных:

- ориентироваться в меняющейся жизненной ситуации, самостоятельно приобретая необходимые знания, применяя их на практике;
- самостоятельно критически мыслить, видеть возникающие проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии.

При традиционном подходе к образованию весьма затруднительно воспитать личность, удовлетворяющую этим требованиям. Все эти задачи

могут быть реализованы в условиях активной деятельности учащегося при использовании учителем проблемных методов и приемов обучения.

С точки зрения классической дидактики, проблемное обучение – это обучение, при котором учитель, создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки.

М.И. Махмутов дал научное обоснование проблемному обучению как дидактической системе считая, что проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивых мотивов учения и мыслительных, включая и творческие способности в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций [7].

И.Я. Лернер сущность проблемного обучения видит в том, что «учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определённой системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям школы» [7].

М.Н. Скаткин предлагает выделять три вида проблемного обучения: «проблемное изложение знаний, привлечение учащихся к поиску на отдельных этапах изложения знаний, исследовательский метод обучения». «Осознав поставленную проблему, ученики сами намечают план поиска, строят предположения, обдумывают способ ее проверки, проводят наблюдения, опыты, фиксируют факты, сравнивают, классифицируют, обобщают факты, доказывают, делают выводы» [7].

В качестве основной структурной единицы обучения выделяется межпредметная проблемная ситуация. Именно она является основой вовлечения школьников в процесс самостоятельной проблемно-поисковой деятельности.

«Проблемная ситуация» понимается как интеллектуальное задание, в результате выполнения которого учащийся должен раскрыть некоторое искомое отношение, действие.

Что же включает в себя понятие «проблемная ситуация»? В проблемной ситуации, как ее понимает С.Л. Рубинштейн, выделяются три основных признака: неизвестное, противоречие и потребность [7, с. 231].

При постановке и решении учебных проблем выделяют пять обязательных этапов:

1. Актуализация опорных знаний и способов действий.

Сущность данного этапа заключается в подготовке учащихся к восприятию и осознанию создаваемой учителем проблемной ситуации, а также в определении того исходного минимума знаний и умений (внутрипредметных и межпредметных), который необходим для познания нового. Типичным вариантом реализации данного этапа на уроке является организация фронтальной беседы с применением необходимых для этого средств наглядности.

2. Создание проблемной ситуации.

Это один из самых сложных этапов процесса постановки и решения учебной проблемы. Учитель ставит учащихся в такую ситуацию, при которой они осознают недостаточность знаний и способов действий, актуализированных на предыдущем этапе. Тем самым на уроке реализуется противоречие (являющееся основой проблемной ситуации) между уже известной и еще не известной учащимся информацией. Для создания проблемной ситуации чаще всего проводится проблемно-поисковая беседа с использованием различных средств наглядности. Независимо от того, какие формы, методы и средства обучения будут использованы учителем для создания проблемной ситуации, они должны побудить учащихся к высказыванию своих точек зрения, обмену идеями, суждениями.

3. Постановка учебной проблемы.

Данный этап является логическим завершением созданной на уроке проблемной ситуации. Учитель формулирует учебную проблему в той или иной форме, которая определяет направление дальнейшего поиска.

4. Решение учебной проблемы.

Сущность этого этапа заключается в организации деятельности учащихся и управлении ходом решения поставленной учебной проблемы. Процесс поиска складывается из выдвижения гипотезы, т.е. обоснованного предположения, построения плана проверки гипотезы, собственно проверки гипотезы и формулирования окончательного решения проблемы.

5. Доказательство и применение найденного решения.

На данном этапе, как правило, школьникам предлагается какое-либо задание, выполнение которого позволит убедиться в истинности новых знаний и способов действий, а также применить их на практике для решения конкретных учебно-познавательных задач (аналогичных решенной или новых, нестандартных).

Способы создания межпредметной проблемной ситуации могут быть самыми разнообразными.

1. Демонстрация или сообщение некоторых фактов, которые учащимся неизвестны и требуют для объяснения дополнительной информации. Они побуждают к поиску новых знаний.

2. Использование противоречия между имеющимися знаниями и изучаемыми фактами, когда на основании известных знаний учащиеся высказывают неправильные суждения.

3. Объяснение фактов на основании известной теории.

4. Построение гипотезы на основе известной теории, а затем ее проверку.

5. Нахождение рационального пути решения, когда заданы условия и дается конечная цель.

6. Нахождение самостоятельного решения при заданных условиях. Это уже творческая задача, для решения которой недостаточно урока, поэтому для решения проблемы необходимо вне урока использовать дополнительную литературу, справочники.

7. Принцип историзма также создает условия для проблемного обучения.

Наиболее удачно найденной проблемной ситуацией следует считать такую, при которой проблему формулируют сами учащиеся.

Какие же методические способы создания проблемной ситуации использую я?

Чтобы «включить» познавательную деятельность учеников и направить ее на решение возникшей проблемы, ищу что-то известное, какие-то отправные пункты для размышления, для творческого поиска. Проблемная ситуация должна содержать какой-то психологический элемент, который несет в себе новизну, яркость фактов и необычную познавательную задачу. Проблемную ситуацию создаю путем постановки проблемного вопроса. Он должен быть достаточно сложным, чтобы учащиеся почувствовали, что сразу его они решить не могут, так как для этого им недостаточно знаний.

Кстати, В.Г. Маранцман определяет несколько обязательных требований к проблемному вопросу на уроке литературы [1, с. 112]:

1. Многовариантность ответов.

Возможность разных оценок, толкований явления, поступка, характера... Столкновение разных позиций рождает проблемную ситуацию, разрешить которую можно, лишь внимательно перечитывая текст и размышляя над ним.

2. Сложность.

Проблемный вопрос требует неоднократного обращения к тексту. Ответ на него невозможно вычитать. Поиск доказательств выдвинутой версии требует определенных аналитических умений и теоретико-литературных, культурных знаний. Осознание их недостаточности становится стимулом саморазвития для учащихся.

3. Доступность ученикам.

Ответ лежит в зоне ближайшего развития ребенка.

4. Интерес.

Ответ должен вызвать активный интерес ребенка, желание найти на него ответ.

5. Емкость.

Вопрос должен охватывать все произведение или его значимые эпизоды.

Так, анализируя рассказ З. Бедули «На Коляды к сыну» (7 класс), вместе с ребятами выясняем, что главная беда старой Текли не в материальной бедности и нищете, а в чем-то совсем другом. В чём? Характеризуя героя по его поведению и поступкам, мы постепенно подходим к проблеме родителей и детей, к проблеме морали, гуманности, верности своему народу. И уже при обобщении учащиеся отвечают на проблемный вопрос: В чем суть трагедии? Это и неслыханная жестокость сына, это и нарушение сыном всех человеческих норм и представлений, это и наибольшее унижение материнского достоинства.

Изучая роман «Люди на болоте» И. Мележа, целый урок посвящаю проблеме человеческого счастья. Почему? Тема любви и счастья очень актуальна для учащихся 10 класса: они сами начинают строить свою жизнь, и поэтому надо быть осмотрительными в принятии важных решений. Надо помнить, что человек живет в обществе, и его судьба так или иначе связана с судьбами других людей. Поэтому выношу на урок следующие проблемные вопросы:

- Почему герои не смогли сберечь свою любовь?
- Возможно ли счастье без любви?
- Достаточно ли любви, чтобы быть счастливым?
- Что в сюжетной линии романа вы бы поменяли, чтобы герои стали счастливыми?

На следующем уроке предложу сравнить оценки разных критиков одного и того же литературного героя – Явхима – и выбрать одну либо доказать, что противоречия здесь нет:

– Янка Брыль в рецензии на роман «Люди на болоте» называет Явхима выродком, а Виктор Ковалевич считает, что молодой Корч не лишен и привлекательных черт. Чья оценка и почему кажется вам наиболее правдивой?

Интересно, что многие в этой ситуации становятся на сторону Явхи-ма, увидев в нем и работника, и неплохого отца, и человека, умеющего любить, хотя по-своему жестоко и настойчиво. Но кто научил его этому? Может, отец, который сам всю жизнь прожил с нелюбимой, зато богатой и покорной женой?

А сколько проблемных ситуаций можно создать на уроках, изучая творчество Василя Быкова! Именно в произведениях В. Быкова мы видим, что война создавала такие ситуации, такие конфликты, так закручивала-поворачивала события, испытывала человека, что это и сейчас дает возможность нам, учителям, не только восстановить «военный материал», но и дать свою оценку, свое понимание прошлого. Анализируя повести «Журавлиный крик» (8 класс), «Сотников» (11 класс), пробую раскрыть не только истоки подвига и истоки предательства, а сосредотачиваю внимание и на моральных моментах:

– Что такое человек перед уничтожающей силой бесчеловечных обстоятельств? На что человек способен, если возможности защитить жизнь исчерпаны им до конца и предотвратить смерть невозможно? И только в конце урока подвожу к основной проблеме – быковской истине: «От каждого зависит все!» Я надеюсь, что герои произведений В. Быкова помогут ученикам во многих жизненных ситуациях, помогут не растеряться, не потерять в себе человека.

Ясность и четкость цели, конкретность проблемной ситуации мобилизует внимание учащихся, а внимание активизирует мышление. Всё это развивает у учащихся память, волю, воображение, эмоциональную сферу, самостоятельность, систематизирует знания, дает возможность овладеть ими и уверенно применять на практике. Особое внимание при этом я обращаю на активизацию деятельности всех учащихся, включая слабоуспевающих, трудных, равнодушных, чтобы все были заинтересованы и включены в работу.

Эффективность технологии проблемного обучения в том, что она способствует развитию познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности учеников. Недаром психологи считают, что проблемная ситуация, стимулируя умственную деятельность учеников в процессе обучения, помогает обеспечить то рабочее состояние, которое явля-

ется необходимым условием для создания новых связей. Проблемная ситуация рассматривается как одно из главных условий возникновения познавательной потребности.

В наше время мысль о том, что ученик не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь, завоевывает все более широкое признание. Как организовать на уроке проблемную ситуацию, какие выбрать приемы и методы – это наиболее сложный вопрос, момент творчества учителя. «Как никто не может дать другому того, что не имеет сам, так и не может развивать, создавать и воспитывать других тот, кто не является сам развитым, воспитанным и образованным», – писал А. Дистервег. Поэтому в основе моей работы в классах допрофильной и профильной подготовки лежит демонстрация пути исследования, поиска и открытия новых знаний, подготовка учащихся к аналогичной самостоятельной деятельности в дальнейшем.

В ходе реализации проблемного обучения на уроках белорусской литературы пришла к выводу, что этот вид обучения создает условия для развития умений самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы в решении задач; содействует развитию творческих и коммуникативных способностей учеников; обеспечивает высокую самостоятельность учеников на уроках и дома. Всё это гарантирует повышение качества образования.

Широкое применение технологии проблемного обучения на уроках связано также с определёнными трудностями: дефицитом учебного времени, неодинаковым составом учеников в классе, необходимостью затрачивать больше времени на подготовку таких уроков.

Однако, несмотря на названные трудности, в результате применения проблемных методов значительно активизировалась познавательная деятельность учеников, повысилась их учебная мотивация.

Проблемные занятия проводятся в диалоговом режиме, что формирует у ребят коммуникативные навыки, содействует усвоению позиций разных участников процесса коммуникаций (автора высказывания, слушателя, критика, оппонента), что необходимо будущему педагогу. При этом в качестве основных организационных форм и методов обучения используется разговор, дискуссия, дебаты. Данная технология значительно повышает интерес учеников к изучению языка и прочтению художественного произведения, вносит разнообразие в учебный процесс.

Литература

1. Богданова О.Ю., Маранцман В.Г. Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов: В 2 ч. М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. 2 ч.
2. Ганжына В.А. Праблемнаенавучанне на ўроках беларускай літаратуры. Выдавецкі дом «Белы вецер», 2002. 47 с.
3. Глинский А. А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса допрофильной подготовки и профильного обучения учащихся в Республике Беларусь // Весніакадукацыі. 2015. № 10. С. 36-45.
4. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике. Минск: Вышэйшая школа, 2004. 176 с.
5. Компетенции для демократической культуры [Электронный ресурс]. URL: <http://rm.soe.int> (датаобращения: 10.11.2019).
6. ЛапинаО.А., Пядушкина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, 2007 [Электронный ресурс]. URL: <https://bookcheba.com> (дата обращения: 04.11.2019).
7. Рубинштейн М. М. Проблема учителя/ М.М. Рубинштейн. М.: Моск. акционер. изд. о-во, 1927. 173 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.gnpbu.ru> (дата обращения: 04.11.2019).
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ – ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Каткенов К.А.

Костанайский высший политехнический колледж

Аннотация. Представлена актуальность проблемы социализации детей с ограниченными физическими возможностями, обоснованная тенденцией их увеличения во всём мире. Для повышения эффективности этого процесса, по мнению автора статьи, необходимо: во-первых, следовать деятельностному подходу, во-вторых, создать оптимальные условия трудового обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Центр профессиональной ориентации и трудового обучения – компонент социально-педагогического кластера – оптимальные условия повышения эффективности социализации воспитанников с нарушениями слуха. В этих условиях процесс социализации будет целенаправленным и более успешным.

Ключевые слова: социализация, конвенция, дети с ограниченными физическими возможностями, трудовое обучение, деятельностный подход, обновлённые программы трудового обучения.

LABOR TRAINING AND EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IS AN IMPORTANT COMPONENT OF THEIR SOCIALIZATION

Katkenov K.A.

Kostanay higher Polytechnic College

Abstract. The article presents the urgency of the problem of socialization of children with disabilities, justified by the trend of their increase in the world. To improve the efficiency of this process, according to the author of the article, it is necessary first, to follow the activity approach, and secondly, to create optimal conditions for labor training and education of children with special educational needs. The center of professional orientation and labor training-a component of the socio-pedagogical cluster-optimal conditions for improving the effectiveness of socialization of pupils with hearing impairments. In these conditions, the process of socialization will be purposeful and more successful.

Key words: socialization, Convention, children with disabilities, labor training, activity approach, updated programs of labor training.

Актуальность проблемы социализации детей с ограниченными физическими возможностями объясняется тем, что по данным ООН среди почти миллиарда людей с инвалидностью, живущих на планете Земля, 150 миллионов это дети до пяти лет, при этом количество их ежегодно увеличивается [1].

В настоящее время международный подход к инвалидности основан на правах человека и социальной модели инвалидности, которые предполагают устранение барьеров в обществе, мешающие ребёнку иметь доступ к основным социальным услугам. Международные конвенции – основа для руководства этим подходом в деятельности государств в процессе социализации детей, «включения» их в общественные отношения. Это Конвенция о правах ребёнка и Конвенция о правах инвалидов.

Систему образования нашей страны, как и общество в целом, характеризуют гуманистические тенденции, в соответствии с ними и вышеназванными конвенциями в стране в 2002 году принят закон «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями». Он обозначил конкретные стратегии социальной, педагогической, медицинской, коррекционной, поддержки детей с ограниченными возможностями, был направлен на решение проблем, связанных с обучением, воспитанием, трудовой и профессиональной подготовкой детей с недостатками в развитии [2, с. 14].

Государством за прошедшие годы проделана большая работа по реализации этого закона, однако по исследованиям Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) за период 2005-20012 годы число детей с инвалидностью, зарегистрированных по стране, увеличилось, что отражает не только рост

абсолютной и относительной численности детей с инвалидностью, но и повышение случаев выявления, регистрации и последующей защиты детей с инвалидностью [3]. Следовательно, процесс социализации детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с нарушениями слуха, требует совершенствования с целью повышения его эффективности.

Обратимся к понятийному аппарату и методологии проблемы.

Социализация – это процесс (и результат) усвоения и активного индивидом социального опыта, осуществляемый в общении, деятельности и поведении, опыта общественной жизни, системы социальных связей и общественных отношений [4].

Далее исследователи уточняют, что социализация – это процесс превращения изначально асоциального субъекта в социальную личность, т.е. в личность, владеющую принятыми в обществе моделями поведения, воспринявшую социальные нормы и роли. Посредством социализации люди учатся жить в обществе, эффективно взаимодействовать друг с другом, особенно в условиях общественно значимой совместной деятельности [4]. Ребёнок рождается, говорят, как "чистый лист", какие качества приобретёт в процессе взросления зависит от родителей, процесса образования, отношениям и состоянию общества, в котором он живёт.

Нас интересует социализация в процессе образования в специальном учебном заведении для детей с нарушениями слуха. Опираясь на современные исследования, понятия «воспитание», «обучение», «развитие» и понятие «социализация» – считаются синонимичными. Кроме того, учёные утверждают, что сегодня понятия «социальная адаптация» и «социализация» также являются синонимами, что подтверждается действительностью, и мы с этим согласны.

Нами определена социализация, как активное приспособление детей с нарушениями слуха к условиям социальной среды путём усвоения и принятия ценностей, правил и норм поведения, принятых в обществе, в процессе целенаправленной социально-психолого-педагогической и коррекционной поддержке в оптимальных условиях, созданных для успешной социализации личности. Мы пришли к определению понятия социализации ребёнка с нарушениями слуха как процесса его взаимодействия с образовательным и социокультурным пространством, проявляющегося в двух видах: социализации как процесса формирования общеучебных, трудовых умений и навыков, новых качеств личности, в том числе её ориентации на профессионально-значимые ценности, и адаптации к профессио-

нальной деятельности, к потребностям меняющейся социальной среды, а на этой основе – формирование взаимодействия личности с социальной средой [5, с. 177].

Итак, важная составляющая социализации воспитанника является адаптация к профессиональной деятельности, для чего особое значение в специальном образовательном учреждении следует уделять трудовому обучению и воспитанию, следованию деятельностному подходу в этих процессах.

Основоположниками деятельностного подхода в педагогической психологии являются учёные – Л.С. Выготский, С.Л. Рубенштейн, А.Н. Леонтьев. К активным их сторонникам и продолжателям следует отнести Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызину, А.К. Маркову и др. Обобщая их, Ю.Ф. Кузнецов утверждает, что деятельностный подход можно определить как такую организацию обучения и воспитания при которой ученик действует с позиции активного субъекта познания, труда и общения, у которого целенаправленно формируются учебные умения по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельности, её исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов своей деятельности [6]. Согласно с этим определением деятельностного подхода в процессе социализации индивида с нарушениями слуха, так как важно, чтобы он был субъектом познания, труда и общения. Специалисты образовательного процесса, направленного на социализацию воспитанников школы-интерната для детей с особыми образовательными потребностями, должны следовать этому подходу.

Важно отметить, что необходимо при этом создать оптимальные условия социально-психолого-педагогической и коррекционной поддержки воспитанников в процессе трудового обучения и воспитания обучающихся в специальном образовательном учреждении каким является социально-педагогический кластер для детей с нарушениями слуха.

На наш взгляд, компонентами его являются – дошкольное отделение, школа, колледж, центр новых технологий образования, служба социально-психолого-педагогической поддержки, центры профессиональной ориентации и профессиональной подготовки, физического, нравственного воспитания, медицинский центр, кабинет оказания консультативной помощи родителям.

В статье нас интересует повышение эффективности трудового обучения и воспитания детей с нарушениями слуха, на что направлена дея-

тельность центра профессиональной ориентации и профессиональной подготовки, компонентами которого являются: кабинет обслуживающего труда, кабинет технологии швейного дела, кабинет компьютерных технологий, мастерская обучения столярно-плотницкому делу, цех по изготовлению и сборке мебели, кабинет кулинарного дела, кабинет технологии вязального дела, мастерская по изготовлению и ремонту обуви.

Центр должен выполнять следующие функции:

- образовательную, направленную на овладение учащимися основ различных ремёсел;
- социальную, направленную на раскрытие специфики будущей профессиональной деятельности, обретение учащимися ценностного отношения к труду, выбранной профессии как средства самореализации;
- ориентирования, направленную на обеспечение самоопределения обучающегося в выборе будущей профессии;
- мотивационно-стимулирующую, направленную на стимуляцию личностной активности в овладении основами выбранной профессии, развитие навыков трудовой деятельности;
- консультативную, направленную на консультирование обучающихся и их родителей по вопросам профессионального выбора в соответствии с интересами и способностями воспитанника;
- управленческую, направленную на совершенствование условий овладения основами различных профессий, расширение выбора профессий для начального обучения [6, с. 81].

С целью реализации этих функций были обновлены и составлены новые программы по трудовому обучению, начальной профессиональной подготовки в центре профессиональной ориентации и профессиональной подготовки. Их составляли учителя трудового обучения, преподаватели колледжей, педагоги-дефектологи, психологи.

Наполнение содержательно-методического компонента программ должно сочетаться с личностно-ориентированным подходом через разработку индивидуальных образовательных маршрутов, использования специальных технологий обучения, активное использование цифровых технологий [7, 8].

Творческая группа исходила из того, что программы трудового обучения должны обеспечивать повышение роли трудового обучения в коррекции недостатков слуха у воспитанников, содействовать их социализации и защите прав в социальной среде. Составленные программы соответствовали стандартам трудового обучения вспомогательной школы.

Реализация их в условиях социально-педагогического комплекса показала повышение эффективности деятельности специалистов в процессе социализации воспитанников специальной школы.

Литература

1. Концептуальные основы инклюзивного образования в Казахстане [Электронный ресурс] <https://articlekz.com/article/19566> (дата обращения 25.05.2019).
2. Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями». Астана, 2002. 14 с.
3. Анализ положения детей с инвалидностью: развитие инклюзивного общества в Республике Казахстан [Электронный ресурс] <https://www.unicef.org/Kazakhstan/media/806/file> (дата обращения 25.05.2019).
4. Понятие социализации и её сущность [Электронный ресурс] dospsy.ru/lektcii/sotsialnaya-psikhologiya/1585-ponjatie-sotsializatsija-i-ee-suschnost.html (дата обращения 26.05.2019)
5. Каткенов К.А. Управление социально - педагогической адаптацией детей с ограниченными физическими возможностями в условиях специального образовательного учреждения: дис. канд. пед. наук. 13.00. 01. Костанай. 2004. 177 с.
6. Кузнецов Ю.Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-k-ucheniyu-i-osnovnye-kategorii-pedagogiki> (дата обращения 27. 05. 2019).
7. Скударёва Г.Н., Павлова О.Г. Инклюзивное образование как социально-психолого-педагогическая проблема. В сборнике: Студенческая наука Подмосковью. Материалы Международной научной конференции молодых ученых. 2019. С. 226-230.
8. Скударёва Г.Н., Пугачева Н.М. Специфика и характерологические особенности интеграции субъектов инклюзивного образования. В сборнике: Студенческая наука Подмосковью. Материалы Международной научной конференции молодых ученых. 2019. С. 231-236.

ДИАЛОГОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ТРЕХЪЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Космиянова А.Б.

магистрант специальности «Педагогика и психология»,
*Костанайский государственный педагогический университет
имени У. Султангазина, г. Костанай, Казахстан*

Утегенова Б.М.

научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент
*Костанайский государственный педагогический университет
имени У. Султангазина, г. Костанай, Казахстан*

Аннотация. Данная статья раскрывает вопрос о важности обновленной программы содержания образования РК и семи модульной программы обучения, в особенности первого модуля «Новые подходы в обучении и преподавании», описывая важность применения диалогового обучения на уроках английского языка в трехязычной образовательной среде школы.

Ключевые слова: обновленная программа содержания образования, 7 модульная программа обучения, элементы трехязычия, диалоговое обучение, диалог.

INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE TRILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL

Kosmiyanova A. B.

Undergraduate of specialty "Pedagogy and psychology»
*«Kostanay state pedagogical University named after U. Sultangazin»
Kostanay city, Kazakhstan*

Utegenova B. M.

supervisor, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
*«Kostanay state pedagogical University named after U. Sultangazin»
Kostanay city, Kazakhstan*

Abstract. This article reveals the question of the importance of the updated programme content of education of Kazakhstan and seven modular training program, especially the first module "New approaches in learning and teaching", describing the importance of the dialog of teaching English in a trilingual educational environment of the school.

Key word: updated educational content program, 7 modular training program, elements of trilingualism, dialogue training, dialogue.

The modern school is dynamically developing and changing its appearance. This is primarily due to serious changes in Kazakhstan's education.

Teachers are faced with questions: "How to teach in the age of informatization?", "How to improve the quality, how the knowledge gained in the classroom will help the student to become a competitive person?".

Updating the content of education in the Republic of Kazakhstan sets a main goal: improving the pedagogical skills of teachers in the context of updating the educational program and the introduction of a system of criteria-based assessment. This program is based on the development of a spiral form of education based on the cognitive theory of D. Bruner. The spiral form of learning suggests that re-examination of material that will become more complex throughout schooling provides a greater advantage in the development of the modern learner than traditional forms of learning. Also, the development of Kazakhstani students will take place through the introduction of active forms of education, during which it is assumed that students will independently develop functional literacy, actively "extract" knowledge, with a great desire to develop communication skills with peers, and creatively approach to solving problems. The task of teachers in the application of the updated program, to instill in students the basic human norms and morals, to form tolerance and respect for other cultures and points of view, to raise a responsible, healthy child. [1]

The traditional school meant to teach the students the truth, and the modern Cambridge understanding of teaching is based precisely on the teacher directing the students to find and comprehend the truth for themselves. For many years, teachers have adhered to the classroom system, but a new age of technology has come and everything that was acceptable in the last century has become irrelevant today. The teacher in eternal search of new interesting and modern, that could attract pupils, lead them behind itself.

The tasks facing teaching today, involve the development of human abilities, his desire for self-education, the establishment of ties of cooperation between teacher and student in order to create a favorable emotional background for the solution of educational, educational tasks. Folk wisdom says : " If you are given one fish, you will be fed for one day, if two, then two days, and if you are taught to catch a fish, you will be fed all your life."

Psychologists say that human success depends on at least 12 different types of intelligence: sensory (the development of sensations, representations, memories), intuitive (the ability to make a plan of action, deeply explore problems), logical, verbal (the ability to communicate orally and in writing), spatial (coordination, eye, sense of time), personal (the ability to manage themselves, the ability to realize success), musical (rhythm, harmony), psychophysical (mind-body communication), social (the ability to establish contacts with peo-

ple), technical (computer literacy), visual (quick perception of ideas and texts), creative (generation of fresh ideas, lack of inertia).

The program of teaching in seven modules is based on the principle of humanization of the educational process, contains a creative focus. The basis of learning is cognitive development all kinds of thought processes, such as perception, memory, concept formation, problem solving, imagination and logic.

Today there are 7 modules of the program:

1. New approaches in teaching and learning.
2. Teaching critical thinking.
3. Assessment for learning and assessment of learning.
4. The use of ICT in teaching education.
5. Teaching and training in accordance with the age characteristics of students.
6. Teaching gifted and talented students.
7. Management and leadership in learning. [3]

In each interview, the first President of Kazakhstan Nursultan Nazarbayev notes the importance of education for the development of the Republic. In particular, it is necessary to focus on the study of Kazakh, Russian and English languages. Therefore, as a teacher who supports his policy on three languages, I introduce elements of trilingualism at English lessons. [4]

In this article, it is described how I apply one of the seven modules at English lessons in the trilingual educational environment of the school.

The module "New approaches in teaching and learning" contains constructivist approaches based on the ideas of cognitive psychology, that is, knowledge for the student gets and constructs itself. This is possible when creating a democratic atmosphere in the classroom, when students take the initiative in learning, when they have the opportunity to communicate with each other in educational activities, make decisions and express them. [2]

Interactive teaching method-is one of the main strategies of the module "New approaches in teaching and learning", which is often used at lessons.

Dialogue is a concept that can mean a conversation between two or more people, an exchange of remarks, an exchange of opinions, negotiations, and interviews. Dialogue is an integral part of our communication. By means of dialogue teachers solve many questions, draw certain conclusions, learn opinion of our interlocutors on this or that problem.

It is also safe to say that dialogue occupies an important place at the lesson and a foreign language teacher, quite often uses it. Dialogic learning at the classroom has a number of advantages, namely: increased activity of students,

develops attentiveness, observation, critical thinking, there is self-regulation of students. In the process of dialogue, students also learn to argue their statements, to prove their point of view, to give an objective, adequate assessment. [5]

One of the methods of dialogic learning is group work. Group work is about teaching children in collaboration. It is often used at the lessons in order to increase the effectiveness of learning, to interest children. In the dialogue, the students exchange a variety of ideas, information, learning from each other. Dialogue involves interactive learning in which teacher and student interact. It is believed that interactive learning, especially in foreign language lessons, creates conditions for the development of students' speaking skills. And this, in turn, leads to interaction, mutual understanding and to solving common problems. Also for these purposes, you can work with students in pairs and small groups. This is a very effective way to involve not only strong but also weak students. All students have the opportunity to work together, to practice the skills of cooperation, the ability to listen, and subsequently to come to a common opinion. Gradually, even the most inactive children are active when working in pairs and groups. It is very simple to use elements of trilingualism in group works. There are different methods and techniques of implementing them, for example, to divide students into small groups pupils are given cards with different words, questions or riddles on the topics of the lesson in three languages: Kazakh, Russian and English (if the topic of the lesson is "Colors", you can ask questions such as, " Какой твой любимый цвет?", "What color is your bag?", «Күзде жапырақтардың түсі қандай?»), thus dividing them into three groups. Students perform tasks on cards and are divided into groups.

Another method of dialogue learning is observation. Here the main role can be assigned to the teacher, who does not interfere in the work of groups, but does not lose contact with students for a minute, watching the work of his students. The result of observation may be that the teacher will better understand the characteristics of a particular student.

As for foreign language lessons, it should be noted that the positive result of such a method of developing students' speaking skills as debates. However, it is worth saying that this method is very difficult for children and it should be used either in high school or when students already have experience in groups. For the teacher, this method is no less complex, because it requires the correct choice of topic, its formulation, the distribution of roles between students. And if the debate is successful, then students will develop all four types of speech activity: speaking, reading, writing and listening, which is so

eager to all teachers of a foreign language. Conducting debates, the teacher strives to ensure that students formed the ability to speak to the audience, were able to conduct a discussion. It should be noted that this method of teaching is of interest to students, since the topics discussed are always closely related to life problems, they can also be practiced using elements of trilingualism, for example, to highlight various topics for discussion in three languages, such as "The system of education in Great Britain and Kazakhstan", «Политическое устройство США и Казахстана», «Мамандық тандау» and others.

The job of a foreign language teacher is to develop students' speaking skills at English lessons. It is quite difficult, but such forms of work with students as working in pairs, group work, interviewing help teachers to interest the children and increase their interest in learning a foreign language.

Dialogic learning at each lesson begins with setting the topic and defining the goals and objectives of the lesson by the students themselves. So, after practicing speech charging, the teacher asks questions to students, which involve a short answer and a detailed answer with explanations of their point of view. For example, "Do you like to eat brown bread? Why? Do you think it is a healthy food?" At the next stage of the lesson it is organized work in pairs. To do this, the teacher conducts a training "Molecule" to unite students in two to work together. Students discuss the topic "Food in my life" and make a dialogue about how they see a healthy breakfast, lunch and dinner in a person's life. Dialogues of pupils turn out very interesting, children actively defend the point of view and develop rules of a healthy lifestyle. In this class there are students of different levels of knowledge and abilities. In order that all children coped with dialogue, the teacher should prepare phrases-cliches for more "weak" pupils which they could use in the speech.

To work in groups, the students are given cards of different colors and asked to unite by colors. There are four groups of three. The groups need to perform the following task: to discuss and decide which food is useful and which food is harmful to our health, while giving the equivalents of these words in Kazakh and Russian, then draw plates with this food and present this work in the form of a presentation followed by a defense and arguments.

It is obvious, that when students discuss a problem in pairs or in groups, this dialogue is effective, as it helps to increase motivation to learn, teach children to objectively assess themselves and other students. Working in a group, students show independence, a "strong" student can help the child who is "weaker" than him, children help each other, correct mistakes in the statement of classmates.

Speech warm-up at the lesson acts as one of the ways to improve students' pronunciation skills, to prepare their articulation apparatus for active speech activity. For example, after practicing a proverb, the teacher can conduct a dialogue with students, asking "thin" and "thick" questions on the content of the speech warm-up. We can also give these questions to children in three languages to choose from. Through this, students also develop critical thinking when answering questions such as "Why?", "Что вы думаете о...?", "Түсіндір...", he acquires the ability to reason, to analyze, to draw conclusions. All students of the class are involved in this dialogical training. Talented and gifted children answer high-order questions, can explain their understanding of a problem, and "weak" students can limit themselves to answering low-order questions.

At English lessons it is also possible to use the type of activity as an interview. The "strong" student conducts this interview with his classmates, asking them questions about their gastronomic preferences. Each student answers questions, someone disagrees with someone, gives various examples confirming his answer. Children are also given a choice of language: Russian, Kazakh or English in answering the questions posed. Thus, all the guys are involved in a dialogue and as a result of joint efforts bring the rules on the topic "What do you need to do to be a healthy child?».».

Classroom dialogue can contribute to students' intellectual development and learning outcomes.

At almost every lesson the teacher should try to apply group work. Students work with the text, make sentences from individual words, conduct a dialogue, show speech independence. This type of work has a beneficial effect on the development of students' thinking at a higher level, develops self-regulation of students. When checking the story that turns out, the pupils from other groups have the opportunity to see how else to express thoughts in a different way.

Even more difficult task at the lesson is to discuss the topic "Healthy lifestyle". Work is also conducted in groups, students work independently, without help, the teacher acts only as a coordinator. Children without reliance on any statements, words or phrases in three languages need to present the work of their group as tips on how to make our lives healthier. Students explain each given advice why they think so. This kind of work can gradually teach students to think more deeply, to approach any problem critically, to analyze any situation.

So we can say that a dialogic learning is more effective when students work either in pairs or in groups. With the number of children 12 people groups are

obtained by three or four students. At the same time, each group has strong, medium and weak students. The group never works in a permanent composition. Throughout the learning process, the teacher mixes groups of students so that the composition of the children is always changing. This is necessary for a cohesive and coordinated work, creating an atmosphere of cooperation, for the exchange of views. In the course of work, students have a sense of cooperation, mutual support.

After organizing all the groups, the teacher reports the purpose of the task. For example, " Discuss and choose food you like and put them on the orange plate, on the blue plate food you don't like. Then choose a leader, come to the blackboard and present your plates". Russian is the language of conversation for the " weak "student, while the " average "student conducts a dialogue in Russian and English, and the "strong" student constructs sentences in three languages: Russian, English, Kazakh.

Another form of group communication, where students can be taught dialogue, is a role-playing game, during which questions of interest to students are discussed. The teacher himself, at his discretion, can distribute the roles for each of his students, taking into account the capabilities and abilities of a child. However, the teacher may also grant the right to choose a role to the students themselves. Let the student choose the character that interests him most or to whom he is closest in spirit, in his actions or way of thinking. Students can choose the famous character of Kazakh fairy tales "Aldar Kose", the famous English writer William Shakespeare, or the fairy-tale character "Alice in Wonderland". Thus, the student, carried away by his new role, can be so imbued with it and carried away that he will overcome the feeling of fear and will boldly speak and reason in English, without fear of making this or that mistake.

In conclusion, it should be noted that the experience and observations of students have shown that dialogic learning in cooperation contributes to the fact that the motivation of students in learning English increases, as well as the results of children improve.

However, it is believed that at English lessons there is still an insufficient level of active oral speech of students. Therefore, in order to improve the effectiveness of teaching a foreign language, teachers should continue to use dialogic learning, and especially group work of students, as well as work in pairs at their lessons. In these forms of work, students, through cooperation with each other, will achieve their goals and objectives. This will allow us to involve all the children at the lesson, they will learn to have a dialogue and think critically. Each student will not be afraid to express his point of view. Students will cooperate and direct their own actions, moving towards the goal. All this together

will allow teachers to teach students to communicate not only at English lessons, but also to develop the state language-Kazakh and the language of interpersonal communication-Russian.

Literature

1. State program of development of education and science of the Republic of Kazakhstan 2016-2019. Astana, 2016.
2. A.K. mynbayeva, Z.M. Sadvakasova "Art of teaching: concepts and innovative methods of teaching" Almaty, 2013.
3. M.M. Zhanpeisova "Modular learning technology as a means of student development" Almaty, 2002.
4. Zhetpisbayeva B. A. Multilingual education: theory and methodology. Almaty: Bilim, 2011.
5. Juceviciene, P.A. Theory and practice of modular training / P.A. Savicheva. Kaunas, 1989.

К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Досмагамбетов В.Ш.

магистрант специальности «Педагогика и психология»,
*«Костанайский государственный педагогический университет
имени У. Султангазина», г. Костанай, Казахстан*

Утегенова Б.М.

научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент
*«Костанайский государственный педагогический университет
имени У. Султангазина», г. Костанай, Казахстан*

Аннотация. В статье актуализируется проблема использования здоровьесберегающих технологий в современной школе и раскрываются некоторые условия в области здоровьесберегающей среды.

Ключевые слова: здоровьесбережение, здоровьесберегающие технологии, здоровьесберегающая среда школы, здоровье, педагогические условия здоровьесбережения.

TO THE QUESTION OF THE CONDITIONS OF USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES OF MODERN SCHOOL

Dosmagambetov V. S.

Undergraduate specialty "Pedagogy and psychology»
*«Kostanay state pedagogical University named after U. Sultangazin»
City Kostanay, Kazakhstan*

Utegenova B.M.

Supervisor, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
«Kostanay state pedagogical University named after U. Sultangazin»
City Kostanay, Kazakhstan

Abstract. Some conditions in the field of a healthy environment are revealed in the article.

Key word: health care, health-saving technologies, technologies down load health saving environment of school, health, pedagogical conditions of health saving.

В современных условиях модернизации общего среднего образования Республики Казахстан предусматривается создание здоровьесберегающей среды для повышения качества общего образования. Очевидно, что качество образования с каждым годом во все большей степени выступает важнейшим системообразующим и доминантным фактором в социальном развитии и становлении личности» [5, 6].

В этих целях, наряду с другими мероприятиями, предполагается создание в образовательных учреждениях условий для сохранения и укрепления здоровья воспитанников. Согласно современным представлениям целью образования является всестороннее развитие ребенка с учетом его возрастных возможностей и индивидуальных особенностей при сохранении и укреплении здоровья.

В послании Елбасы Нурсултан Абишевич Назарбаев «Казахстан на пути к обществу знаний» говорил о том, что здоровье должны формировать люди сами. «Здоровье – бесценное достояние не только отдельного человека, но и страны в целом. По данным всемирной организации здравоохранения, здоровье человека только на 10% зависит от системы здравоохранения, на 40% от экологии и 50% от образа жизни который формируется самим человеком» [4].

Образовательная практика школы показывает, что только создание среды для здоровьесбережения учащихся поможет решить проблему по профилактике и укреплению физического и духовного здоровья подрастающего поколения. Для этого необходимо на научно-теоретическом и практическом уровне исследовать проблему о возможных условиях использования в школе здоровьесберегающих технологий.

Под здоровьесберегающими образовательными технологиями мы понимаем психолого-педагогические приёмы и методы работы учителя, технологии, подходы к реализации возможных путей сохранения и укрепления здоровья учащихся, а также необходимость постоянного стремле-

ния самого педагога к самосовершенствованию и укреплению собственного здоровья. Только в этом случае можно утверждать, что учебно-образовательный процесс школы осуществляется по здоровьесберегающим технологиям, если при реализации определенных педагогических условий решается задача сохранения здоровья учащихся и педагогов.

Под педагогическими условиями мы понимаем комплекс мер, обеспечивающих благоприятные условия для здоровьесбережения учащихся. В систему педагогических условий мы включили реализацию пролонгированной комплексной диагностики здоровья школьников, коррекцию выявленных нарушений уровня физического развития и подготовки, психофизиологическую адаптацию к школьной среде, использование показателей физического, психического и социального здоровья учащихся и на основе их разработку рекомендаций по здоровьесбережению детей для педагогов школы, а также создание оптимального режима для реализации двигательной активности учащихся с учетом возрастных особенностей, использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, направленных на сохранение и повышения резервов здоровья и работоспособности молодого поколения.

Здоровый образ жизни, как считает И.И. Соковня-Семенова, это комплекс оздоровительных мероприятий, обеспечивающих гармоническое развитие и укрепление здоровья, повышение работоспособности людей, продление их творческого долголетия, включая в себя отказ от вредных привычек, оптимальный двигательный режим [7].

При условии создания оптимального режима для реализации двигательной активности многое зависит от использования физкультурно-оздоровительных технологий, под которым понимается способы и техники двигательной деятельности (аэробика, фитнес, шейпинг, оздоровительный бег, плавание, туризм и др.), направленных на достижение и поддержание физического благополучия, на снижение риска развития заболеваний средствами физической культуры и спорта.

Если будут соблюдены условия использования разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, то физическая активность школьников позволит сохранить и укрепить здоровье.

Для этого необходимы повседневные движения и малые формы физических нагрузок (УГГ, физкультурные паузы, подвижная перемена, прогулки и др.), включенных в режим учебного дня и обеспечивающих поддержания высокого уровня работоспособности школьников течение всего времени обучения. Например, можно использовать:

– **утренняя гигиеническая зарядка** – её главное назначение оптимизировать переход от продолжительного отдыха (сна) к повседневной жизнедеятельности.

– **вводная гимнастика** – обычно представляет комплекс из 5-8 относительно несложных гимнастических упражнений без снарядов. Комплекс упражнений выполняется в течение 5-7 минут непосредственно перед началом уроков или рабочих операций. Это своего рода разминка, которая сокращает период вработывания и способствует выполнению последующих рабочих операций. В зависимости от особенностей трудовой деятельности комплекс упражнений вводной гимнастики специализируется.

– **физкультминутки и физкультпаузы** – кратковременные сеансы физических упражнений, вводимых преимущественно в качестве факторов активного отдыха (обычно с музыкальным сопровождением) в интервалах, специально выделяемых для этого в процессе труда или в школе на уроках. Выполнение упражнений в физкультминутках и физкультпаузах предотвращает снижение уровня оперативной работоспособности (прежде всего по механизму активного отдыха), особенно когда начинается сказываться текущее утомление.

Большое профилактическое значение имеют и самостоятельные занятия детьми физическими упражнениями. Ежедневная утренняя гимнастика, прогулки или пробежки на свежем воздухе благоприятно влияют на организм ребенка, повышают тонус мышц, улучшают кровообращение и газообмен, а это положительно влияет на состояние здоровья школьников и их работоспособность. Важен активный отдых и в каникулы: школьники после отдыха в оздоровительных лагерях начинают учебный год, имея более высокую работоспособность [2].

Педагогические условия здоровьесбережения зависят от множества факторов (эколого-гигиенические, природно-средовые, организационно-педагогические, психолого-педагогические).

Согласно данным факторам здоровый, гармоничный образ жизни, психическое здоровье должны стать естественной, органичной потребностью человека, восприняв которую он будет следовать ей без принуждения на протяжении жизни. Формирование психического здоровья предполагает не только гигиену тела, но и психогигиену, самовоспитание духовной сферы, нравственной жизненной позиции, чистоты помыслов (М.Р. Битянова, М.И. Буянов, Н.Л. Кряжева, М.И. Чистякова) [7].

В нашем исследовании реализация пролонгированной комплексной диагностики здоровья школьников, коррекция выявленных нарушений уровня физического развития и подготовки, психофизиологическая адаптация к школьной среде является ключевой позицией.

В целом, здоровье учащихся можно отслеживать по следующим компонентам:

– физическое развитие школьника. Критериями физического здоровья выступают медицинские показатели школьника и уровень его физической подготовленности.

Первые отслеживаются с помощью анализа медицинской документации (группа здоровья после осмотра ребенка врачами), учитывается также устойчивость к заболеваниям (с этой целью проводится анализ пропусков по болезни). Показатели физической подготовленности измеряются в соответствии со стандартами образования по предмету «физическая культура»;

– социальное развитие школьника. Критерием социального здоровья учащегося выступает степень благополучия его социальной ситуации развития. В школе это проявляется в социальном статусе ребенка. В ученическом коллективе он измеряется с помощью социометрии. Социометрическая техника, разработанная Дж. Морено, применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать поведение школьников в условиях групповой деятельности, судить об их психологической совместимости, проводить определение лидеров для перегруппировки детей в классе так, чтобы снизить напряженность в коллективе, возникающую из-за взаимной неприязни некоторых школьников.

– психологическое развитие школьника. Психологическое здоровье учащегося связано с развитием индивидуально-психологических особенностей личности, способствующих успешной социальной адаптации ребенка. К психологическому здоровью можно отнести соответствие психического развития возрастным нормам, психо-эмоциональное состояние школьника и мотивацию к здоровому образу жизни и умению вести его.

Между тем, по оценке состояния здоровья детей и подростков накоплена обширная научно-методическая литература и проведено ряд научных исследований (Г.Л. Апанасенко; А.Г. Хрипкина, Д.Е. Колесов; В.И. Козлов; А.А. Баранов, Н.А. Матвеева; В.Ф. Базарный; Д.И. Зеленская; Ю.А. Ямпольская; Е.С. Скворцова; А.А. Александров; В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева, Г.Н. Сердюковская, Л.М. Сухарева, Б.З. Воронова,

Г.Л. Шаршахина; Г.И. Ступенева, В.А. Кирюшин, Л.М. Цурган; А.Г. Сухарев; Б.Р. Кучма; и др.) [1].

В.Н. Касаткин в своих исследованиях дает научное обоснование сложившейся проблеме сохранения здоровья учащихся и формирования у них культуры здоровья в образовательных учреждениях. Основные причины, по его мнению, тормозящие процесс внедрения в школы знаний о здоровье и здоровом образе жизни, следующие: недостаточное понимание приоритета обучения здоровью в вопросе охраны здоровья школьников; не разработана концепция формирования культуры здоровья, не определены цели, задачи и содержание валеологического образования на уровне школьных программ, и, как следствие, недостаточно учебников по валеологии; существующие программы валеологического образования проработаны только на уровне разделов информации, которую необходимо донести до ребенка, отсутствуют дидактические и методические материалы; основная масса образовательных программ посвящена отдельным вопросам и никак не связана с базисным учебным планом; отсутствие источников информации о возможных проектах и хорошо зарекомендовавших себя программах здоровья; недостаточная методическая проработка и научная база для создания здоровьесберегающей системы; отсутствие целенаправленного финансирования разработок в области образовательных программ здоровья; отсутствие формальных связей школ с системой здравоохранения; недостаточно освещен вопрос гигиенической оценки технологий здоровьесберегающим потенциалом организма ребенка; не получили должного развития и научного обоснования вопросы быстрой, доступной и качественной диагностики состояния здоровья школьников [3].

Ведущими формирующими факторами при указанных условиях для детей и подростков оказываются организация здоровьесберегающего образовательного процесса, режим дня, экология, внутренняя среда помещений, организация физического воспитания, медико-санитарная помощь. Основной путь укрепления здоровья детей и подростков – создание благоприятных социально-экономических условий.

Подобным способом, мы установили, что здоровьесберегающая образовательная среда в школе – это специально сформированная образовательная работа, нацеленная на поддержку и усиление психологического, физиологического, также высоконравственного самочувствия обучающихся, включающиеся ресурсные возможности образовательной концепции в укреплении конструкций здорового образа жизни, которая определяет к увеличению предохранительных качеств организма, включая в себя

наилучший порядок разных разновидностей работы, развлечений, разумное питание, наилучшую моторную динамичность, физическую культуру, закалку, соблюдение законов индивидуальной гигиены, врачебную активность также динамическое наблюдение за собственным самочувствием, положительное природоохранное действие. Все это основывается на принципе психологической комфортности, что предполагает снятие по возможности всех стрессообразующих факторов образовательного процесса; создание в школе и на уроке атмосферы, расковывающей детей. Реализация принципа психологической комфортности позволяет учителям не только укрепить эмоциональное состояние своих воспитанников, но и повысить их работоспособность и творческую активность.

Здоровьесберегающая предметно-развивающая образовательная среда предполагает выявление и развитие индивидуальных психофизиологических особенностей учащихся, обеспечение соответствия содержания образования потребностям учащихся и полное взаимодействие субъектов образовательного процесса (педагогов, родителей, учащихся).

Таким образом, при учете определенных педагогических условий использования здоровьесберегающих технологий в школе можно будет наладить оптимальную систему по сохранению и укреплению здоровья подрастающего поколения, что приведет к повышению качества образовательной среды.

Литература

1. Апанасенко Г.Л. Валеология и фундаментальная наука // Валеология. 2008. №3. С. 4-15.
2. Виленский М.Я. Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности //ж. «Физическая культура: воспитание, образование, тренировка». 2001. № 3. С. 5-10.
3. Касаткин В.Н. Комплексная программа здоровья в школе // Школа здоровья. 1997. №3. С. 7-19.
4. Послание Президента РК Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Казахстанский путь - 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее». Астана, Ак Орда, 2013.
5. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера / Управленческая антропология. М.: Народное образование. 1999. 431 с.
6. Скударёва Г.Н. Качество образования: от педагогической теории к практике общественной оценки // Alma mater (Вестник высшей школы). 2013. № 6. С. 57-60.
7. Скударёва Г.Н., Шишова Г.Г. Качество и инновации – ключевые идеи новой философии образования и запросов общества В сборнике: Инновационная практика в вузе в контексте модернизации образования : Сборник материалов VII учебно-методической конференции. 2013. С. 45.

ГЛАВА 6. Проблемы и тенденции современного дошкольного образования

CHAPTER 6. Problems and trends of modern preschool education

УДК 005.963.2

НАСТАВНИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Габдулхаков В.Ф., Гарифуллина А.М.

*Казанский (Приволжский) Федеральный Университет
Институт психологии и образования*

Аннотация. В статье отражен первый этап качественного исследования наставнического подхода в системе дошкольного образования Российской Федерации. В исследовании представлены различия в терминах «наставник», «ментор», «коучер» и др.

Ключевые слова: наставник, ментор, коучер, менторинг образовательной среды, педагог детской среды, воспитанник.

MENTORING APPROACH IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT

Garifullina A.M., Gabdulchakov V.F.

Kazan Federal University Institute of Psychology and Education

Abstract. The article reflects the first stage of a qualitative study of the mentoring approach in the system of preschool education in the Russian Federation. The study presents the differences in the terms “leader”, “mentor”, “coach”, etc.

Key words: leader, mentor, coach, mentoring of the educational environment, pedagogical environment, pupil.

На сегодняшний день приобретает особую популярность термин «Наставник». Некоторые исследователи полагают, что «наставник» = «ментор», «коучер». Однако это не совсем истинное соотношение.

Наставничество является значимым элементом развития человеческого общества. Еще древнегреческие философы Сократ, Аристотель и Платон в своих размышлениях задумывались над ролью наставника. Они полагали, что наставничество заключается в том, чтобы «пробудить мощные душевные силы и энергию» воспитанника. А поскольку девизом служило «я знаю, что ничего не знаю», то и со своими воспитанниками они взаимодействовали достаточно прогрессивно (даже на сегодняшний день)

– поддерживая равные взаимоотношения, не возвышаясь над воспитанником и рождая истину в споре.

Из истории Древней Греции перенесемся в СССР, где наставничество стало важной частью коммунистического воспитания. В стремлении быть передовиком в трудовой деятельности, в профессиональной деятельности не обходилось без передачи опыта от старших коллег к младшим. В советском прошлом существовал институт наставничества, где воспитывались целые поколения лидеров, исходя из этого, можно с уверенностью утверждать, что наставничество является отечественным «изобретением», а вовсе не западной моделью. С распадом Советского Союза понятие «наставничество» кануло в Лету, как и многие другие традиции. Однако случилось это всего лишь на два десятилетия, затем снова наставничество стало трансформироваться в новые формы [1, 4].

Сегодня данная система возродилась вновь. Наставничество нашло отклик не только в педагогике, но и в исследовательской деятельности, нормативных документах и даже в бизнесе.

Когда заходит речь о наставничестве в сфере образования, в первую очередь, на ум приходят отношения «педагог – воспитанник». Однако немаловажную роль играет и передача опыта, знаний между педагогическим коллективом образовательной организации.

Основные цели наставничества в системе дошкольного образования:

- помощь молодым педагогам в адаптации;
- реализация обучения на рабочем месте;
- передача как формальных, так и неформальных приемов, подходов;
- понимание и принятие всеми сотрудниками норм корпоративной культуры детского сада;
- принципы наставничества в педагогическом коллективе.

Система условно делится на три составляющие: адаптация, обучение и сопровождение. Опыт исследования в области дошкольного образования демонстрирует высокое значение применения системно-персонифицированного подхода, в котором используются все три вида воздействия. Процессы могут повторяться и накладываться один на другой: например, если педагог перешел на новую должность, ему снова нужна помощь в адаптации к тем условиям, в которых он оказался. Кроме того, наставничество бывает индивидуальное и коллективное (когда наставник, более опытный педагог, работает с несколькими начинающими педагогами, в групповом формате или отдельно) [1, 3, 4].

В процессе нашего исследования было установлено, что в 87% опрошенных считают, что институт наставничества, к сожалению, не является распространенной практикой. Лишь 13% опрошенных признались, что такая практика существует и по сей день в их дошкольных образовательных организациях. На вопрос «Являетесь ли вы наставником?» ответили «да» – 11% респондентов, и в 89% респондентов опровергли этот факт. Последний вопрос «Применялась ли по отношению к вам наставническая деятельность?» Педагоги в большинстве (66%) ответили «Нет» и лишь 34% ответили положительно на данный вопрос.

Таким образом, нами было выявлено, что наставническая деятельность слабо развита в системе дошкольного образования.



Наставничество, в системе дошкольного образования реализуется по классическим принципам педагогики. Основные блоки:



На всех этапах необходима поддержка и положительные взаимоотношения. Необходимо учитывать, что в любом обучении и сопровождении присутствует человеческий фактор, и каждый наставник работает по своим технологиям: кто-то является мастером объяснений, кто-то прекрасно передает кейсы, а кто-то блестяще организует практику. Ученые-практики выделяют несколько моделей общения между наставником и подопечными: общение-коррекция, общение-поддержка и общение-снятие психологических барьеров.

Для включения наставнической деятельности в дошкольную образовательную организацию необходимо соблюсти два шага:

1. Назначить координатора (им может быть любой опытный педагог).
2. Создать проект для действий наставников и их подопечных, который будет включать примерные разделы: «Введение в детский сад», «Включение в педагогическое сообщество», «Помоги себе», «Самореализация себя как педагога».

Качества личности, которыми должен обладать наставник: высокий уровень лояльности к образовательной системе; понимание всех систем работы детского сада; большой профессиональный опыт; желание быть наставником; готовность инвестировать свое время в развитие других педагогов; умение давать обратную связь и конструктивную критику; способность обучаться самому и стремление к личностному, профессиональному росту; умение находить общий язык с коллегами; проявление лидерства; бесконфликтность [2, 3].

Разумеется, существует еще и мотивационный компонент, но данный аспект следует рассматривать в контексте материального и нематериального поощрения. Если с материальным поощрением имеет место быть определенная ясность, то с нематериальным поощрением следует разобраться. К примеру, это может быть повышение авторитета педагога путем должностного повышения, и речь идет не только о «вертикальном» повышении, но и «горизонтальном», дополнительные выходные и отпускные дни. В условиях современного дошкольного образования на мировой арене создается такая корпоративная культура, в которой наставничество воспринимается не как обременение, а как почетная миссия.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что проблема наставничества в системе дошкольного образования является малоизученной областью, это составит перспективу наших дальнейших исследований.

Литература

1. Габдулхаков В.Ф. Психологические основы реализации ментор-технологий в высшей школе / В.Ф.Габдулхаков, И.Т.Хайруллин // Вестник университета Российской академии образования. 2019. №1. С. 30-37.
2. Габдулхаков В.Ф. О технологиях педагогического образования в федеральных университетах. Профессорский форум 2019. Наука. Образование. Регионы. Сборник тезисов. Т. 2. М.: Российский университет дружбы народов, 2019. С. 162-164.
3. Гарифуллина, А.М. Педагогическая технология подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде / А.М.Гарифуллина // Казанская наука: научный журнал. 2017. № 4. С. 104-107.
4. Almira M. Garifullina, Venera G. Zakirova, Svetlana N. Bashinova, Nadezhda Pomortseva, Aisylyu M. Garifullina / Self-actualization of a young teacher's personality in multicultural child educational environment// Almira M. Garifullina // Proseeding IFTE-2019 / V International Forum on Teacher Education.

УДК 373

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Новик Н.Н.

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Аннотация Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью изучения процесса развития педагогического мышления у педагогов дошкольных образовательных организаций. Изучение возможностей проектных технологий в связи с педагогической деятельностью воспитателя детского сада, с его педагогическим мышлением становится все значимей в современных условиях. Цель данной статьи заключается в обосновании использования проектных технологий для эффективного развития педагогического мышления у воспитателей детских садов. Результатом исследования являются выявленные тенденции в развитии педагогического мышления педагогов, воспитывающих детей младшего возраста в детских садах. Полученные результаты являются основанием для разработки программы по формированию и развитию педагогического мышления средствами проектных технологий. Материалы статьи могут быть полезны для специалистов в области дошкольного образования.

Ключевые слова: проектные технологии, развитие, педагогическое мышление, педагог, дошкольная организация.

POSSIBILITIES OF DESIGN TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THINKING OF A TEACHER OF A PRESCHOOL ORGANIZATION

N.N. Novik

Kazan (Volga) Federal University

Abstract. The relevance of the problem is due to the need to study the process of development of pedagogical thinking in teachers of preschool educational organizations. Studying of possibilities of design technologies in connection with pedagogical activity of the kindergarten teacher, with his pedagogical thinking becomes more and more significant in modern conditions. The purpose of this article is to substantiate the use of design technologies for the effective development of pedagogical thinking in kindergarten teachers. The result of the study is the identified trends in the development of pedagogical thinking of teachers raising young children in kindergartens. The results obtained are the basis for the development of a program for the formation and development of pedagogical thinking by means of design technologies. The materials of the article can be useful for specialists in the field of preschool education.

Key words: project technologies, development, pedagogical thinking, teacher, preschool organization.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и определяет проектные технологии как одно из условий реализации образовательной программы дошкольного образования. Проектирование в образовании – это процесс выращивания новых форм общности педагогов и воспитанников, педагогической общественности, новых содержаний и технологий образования, новых способов и техник педагогической деятельности и мышления различных участников образовательного пространства.

На сегодняшний день проведено множество исследований, но ни одно из них не даёт точных сведений об организации проектных технологий как средства развития педагогического мышления педагога дошкольной организации. Часто исследования носят спорный характер, что доказывает сложность изучения организации проектных технологий. Вызывает озабоченность отсутствие систематического анализа данного вопроса. В этом и заключен самый важный акцент научной актуальности темы и ее новизны.

Педагогическое мышление педагога – есть сложное образование, характеризующееся своеобразием структуры, содержательного и практически – действенного фондов, качественных характеристик и направленностью на решение практических задач по преобразованию деятельности и личности ребенка.

Для того, чтобы выделить важнейшие характеристики педагогического мышления, мы проанализировали труда таких ученых, как А.В. Брушлинский, Д.В. Вилькеев, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Т.В. Куд-

рявцев, А.М. Матюшкин, Л.В. Путляева, С.Л. Рубинштейн. Это позволило нам найти такую составляющую как педагогическая проблемность.

Именно с момента ее выявления и анализа происходит возникновение проблемной ситуации, перерастающей в педагогическую задачу. Уровни педагогической деятельности связываются с уровнями обобщения собственной практики, выработкой стратегий осуществления деятельности [6, с. 18].

Современным педагогам достаточно много известно о том, что именно в формировании эмоциональной общности и взаимопроникновении процессов «делового сотрудничества», (предметно-преобразующего содействия) «запускаются» ключевые механизмы психического развития.

«Сделать работу вместе» значит не только воплотить в жизнь новую идею или вещь, но еще и искать общее осмысление того, что делается, уже сделано, а также будет сделано впоследствии. Обретение общего смысла в совместном деле ведет к созданию нового образа себя, своих собственных возможностей как предпосылки бесконечно многообразных творческих достижений в самых разных областях человеческой жизни [7, с. 21].

Важным средством активизации творческой деятельности является коллективная или совместная деятельность. Успешность проектной деятельности и степень результативности, участвующего в ней зависит от множества причин психологического характера. Следует отметить, что нас интересует не столько эффективность деятельности группы, сколько образовательная ценность этого участия. Для нас особенно важен тот индивидуальный опыт, который дает эта деятельность самому педагогу. Во многих исследованиях психологами многократно было отмечено, что при реализации кем бы то ни было какой-либо деятельности, факт присутствия иных людей, неким образом влияет на окончательный её результат.

Над вопросом организации проектной деятельности в образовательной организации, работали такие ученые, как Зайцев О.С. [4], Климов Е.А. [5], Наследов А.Д. [8], Орлянская И.И. [10], Павлютенков Е.М. [11], Талызина Н.Ф. [13] и другие.

Сущность организации проектной деятельности заключается в стимулировании заинтересованности участников данной деятельности к конкретным вопросам, предполагающим обладание определенной суммой знаний через проектную деятельность.

В нынешней педагогике проектную деятельность оценивают как одну из личностно направленных технологий обучения, интегрирующую в

себе проблематичный аспект, массовые способы, рефлексивные, экспериментальные, поисковые и другие технологии. Она применяется как элемент концепции образования, как обязательная часть познавательной деятельности, мотивация к получению новых знаний, технология формирования определенных компетенций.

В методической литературе имеется две точки зрения на то, что лежит в основе проектной деятельности.

Первая точка зрения – в основе метода проектов находится концепция о направленности учебно-познавательной работы детей на результат, который достигается благодаря решению той либо другой практически или теоретически важной для ребенка проблемы. Внешний результат можно будет увидеть, осмыслить, использовать в практике. Внутренний результат – это навык работы, связывающий знания и мастерства, компетенции и ценности [9, с. 12].

Вторая, точка зрения представлена у Н.С. Пряжникова [12] и Е.А. Климова [5]. В основе организации проектной деятельности находится формирование познавательных способностей, умений без помощи других приобретать собственные знания, формирование критического и креативного мышления, способность заметить, выразить и решить задачу. Рассказывается непосредственно о решении какой-то трудности, предусматривающей с одной стороны применение различных способов, с иной – интеграция знаний и умений из разных сфер науки, технической, творческих областей.

Итоги выполненных проектов обязаны быть «осязаемыми», т.е. в случае если это теоретическая трудность, то её определенное решение, в случае если практическая – определенный результат, готовый к введению [14, с. 22].

В нынешних российских реалиях у общества возросли требования к уровню педагогического мышления педагога дошкольной организации, к его личным качествам, как человека. Степень педагогического мышления воспитателей, степень сформированности у них таких качеств, как педагогический такт, креативность мышления во взглядах, развитые коммуникативные способности не могут абсолютно, в полном объеме удовлетворять запросам потребителей образовательных предложений. Неувязка в том, что ежеминутно требуется доработка, а также постоянное улучшение и педагогического мышления, так как даже его наличие не гарантирует степени готовности специалистов в области дошкольной педагогики к удачной профессиональной работе в современных условиях.

Специфичность профессии воспитателя связана с повседневной работой над самим собой, над тем, чтобы самосовершенствоваться и развиваться как человек, например, как специалист. Для этого нужно обучаться, нарабатывать свои педагогические функции, такие как: профессионализм и педагогическое мышление на протяжении всего рабочего времени, а то и вне его, т.е. воплотить в жизнь непрерывное воспитание. Впрочем, все педагоги знают, понимают, но не все уделяют должное количество времени на заботу о собственном педагогическом мышлении и личном развитии.

Для того, чтобы оценить степень значимости и влияния использования проектных технологий для развития педагогического мышления педагога дошкольной организации мы провели эксперимент, в котором приняли участие 40 педагогов из двух детских садов (воспитатели – 26 человек, логопеды – 4 человека, психолог – 2 человек, музыкальные руководители – 4 человека, инструкторы по физическому воспитанию – 4 человека).

Мы предположили, что организация комплекса мероприятий с применением проектных технологий может способствовать развитию педагогического мышления педагогов дошкольной организации.

Диагностические методики, которые помогли нам оценить развитие педагогического мышления педагогов дошкольной организации:

1) «Опросник на определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций» (Кашапов М.М., Дубровина Ю.Н.). Данный опросник был использован для определения уровня развития педагогического мышления педагогов;

2) «Оценка способности педагогов к саморазвитию» (Т. Сваталова), для выявления способности к саморазвитию у воспитателей ДОО;

3) «Методика измерения ригидности» (Д.Я. Райгородский), для определения уровня гибкости педагогического мышления педагогов.

Анализ полученных результатов обследования педагогов на констатирующем (начальном) этапе эксперимента позволяет сделать выводы о том, что уровень развития педагогического мышления контрольной и экспериментальной групп находятся в основном на низком уровне. Следовательно, имеются достаточные основания для целенаправленной деятельности по развитию педагогического мышления педагогов, и мы предлагаем это сделать с помощью проектных технологий.

Комплекс мероприятий по развитию педагогического мышления педагогов дошкольной организации с помощью проектных технологий предусматривал решение следующих задач:

– формирование условий для развития педагогического мышления педагогов;

– знакомство воспитателей с различными методиками развития мышления, развития личности;

– развитие положительной атмосферы в коллективе.

Проектная деятельность на данном этапе заключалась в следующем: проведение занятий, мастер-классов, педсоветов, тренингов, открытых мероприятий, семинаров, создание творческих групп.

Данная проектная деятельность осуществлялась в условиях групповых занятий.

Периодичность проведения занятий – 1-2 раза в месяц.

Планируемые результаты: качественное улучшение развития педагогического мышления, межличностных отношений в практической работе.

Проектная деятельность включает три этапа:

1. Ориентировочный этап (1-2 занятие).

Цель: знакомство с участниками, создание благоприятного психологического климата, изучение актуального уровня развития педагогического мышления воспитателей.

2. Коррекционно-развивающий этап (16 занятий).

Цель: развитие педагогического мышления воспитателей.

3. Завершающий этап (2 занятия).

Цель: выявление динамики развития педагогического мышления воспитателей.

В ходе проектной деятельности четко выполнялись «пять П»: проблема, проектирование (планирование), поиск информации, продукт, презентация.

Проектная деятельность, как и любой другой вид деятельности, содержит анализ проблемы, постановку цели, выбор средств ее достижения, поиск и обработку информации, ее анализ и синтез, оценку полученных результатов и выводов.

Результатом проектной деятельности будет продукт, разработанный и представленный участниками проекта.

Наиболее эффективными приемами руководства проектных технологий являются: совместная разработка практических занятий, обсуждение дискуссионных вопросов, сравнение традиционной и новой методики организации работы по разделам программы.

В проектировании реализовываются принципы: активности и творчества, комфортности и динамичности, и опережающего характера содержания.

Основываясь на научном понимании взаимодействия как совместной деятельности субъектов, руководитель коллективной работы подводит педагогов к осознанию того, что успех взаимодействия руководителя, педагогов детского сада в организации данной работы заключен во взаимодополнении усилий, когда в полной мере используются возможности дошкольной организации в развитии ребенка как субъекта содержательной деятельности.

Работа в процессе выполнения проекта ориентирована на то, чтобы педагоги на основании полученных знаний, выявленных проблем в реальном педагогическом процессе пришли к выводу о том, что проектирование и реализация образовательной программы должны быть основаны на поэтапной технологии совместной деятельности, включающей три этапа:

- создание общей установки на совместное решение задач проектирования;
- (первый этап) выработку общей стратегии сотрудничества (второй этап);
- реализацию единого, согласованного индивидуального подхода (третий этап).

Для формирования умения воспитателей практически применять гибкую позицию во взаимодействии с детьми и родителями во время реализации программы были проведены игровые тренинги, в которых конструировались отношения в конкретных ситуациях общения. Одни участники «проигрывают» роли воспитателей, родителей, остальные анализировали характер взаимодействия. Были проведены также коммуникативные игры и упражнения («Разговор взглядов», «Отражение в Озере», «Передай другому», «Войди в круг», «Сделай подарок»), которые помогут педагогу лучше понять эмоционального партнера по общению, пополнить арсенал невербальных средств общения [3, с. 13].

В заключение проводятся индивидуальные беседы с педагогами.

Ведущим методом методического сопровождения является разработка и презентация педагогических проектов и реализация их, что является не только средством отработки конкретного теоретического материала и совершенствования профессиональных умений, развития готовности, но и вкладом в итоговый продукт обучения.

Методическое сопровождение на данном этапе позволяет смоделировать образовательный процесс и выйти на творческий уровень деятельности в процессе решения профессиональных задач, требующих поисковой деятельности.

Таким образом, готовность педагога к проектированию и реализации образовательной программы ДОО осуществляется целенаправленно и включает поэтапную работу по нескольким направлениям, которая побуждает педагогов повышать свой уровень педагогического мышления, что, несомненно, сказывается на качестве образовательного процесса. При этом подталкивает к активному взаимодействию всех специалистов ДОО, родителей воспитанников и организации образовательного пространства.

Проектная деятельность может являться основной для разработки и совершенствования структуры и технологии управления воспитательно-образовательным процессом и руководителя творческой группы; направлена на организацию работы по ее выполнению, даёт возможность повысить эффективность таких функций управления, как планирование, организация, анализ и контроль.

Системообразующим фактором указанных управленческих действий является цель проектной деятельности, направленная на улучшение качества образования, т.к. именно цель стала основанием определения управленческих функций.

Основными принципами управления проектной деятельности должны стать:

1. Принцип программно-организованного образования.
2. Участие в управлении общественных формирований: попечительских советов и родительских комитетов, совета педагогов и творческих групп и делегирование им полномочий.
3. Принцип постоянного повышения квалификации.
4. Принцип содержательного пространства.
5. Принцип наращивания инновационного опыта и др.

Наращивать инновационный потенциал позволяет практика управления, использующая «Технологию проектных команд». Результатом командно-проектной деятельности является создание прогрессивной системы ценностей, позволяющей предвидеть развитие ресурсов ДОО.

Одним из таких примеров участия в управлении общественных формирований может стать организация в ДОО творческих групп и делегирование им соответствующих педагогов с разным стажем работы, объединившихся для разработки ОП.

Соответственно, приоритетными условиями для проектирования и реализации проектной деятельности являются следующие:

- создание полноценного всестороннего развития детей;

- реализация программного содержания учебно-воспитательной работы;
- опора на личностную ориентированную модель взаимодействия между педагогом и детьми;
- обеспечение интересов ребенка, удовлетворение его природных наклонностей и потребностей;
- наполнение новизной развивающего характера среды, обеспечения составляющих элементов и их вариативность [1, с. 97].

Проектирование проектной деятельности должно иметь интенсивно развивающий характер.

На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем этапе эксперимента. Эта диагностика проводилась с целью проверки эффективности использования проектных технологий для развития педагогического мышления педагогов дошкольных организаций. В исследовании приняли участие те же педагоги, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты контрольного этапа свидетельствуют о том, что подготовленные и проведенные мероприятия с использованием проектных технологий могут быть эффективными средствами для развития педагогического мышления, поскольку в контрольной группе уровень развития педагогического мышления почти не изменился, а в экспериментальной группе, где мы проводили специально разработанные мероприятия замечена существенная положительная динамика по всем показателям.

В ходе опроса руководителей экспериментальной группы, проведенного после формирующего этапа эксперимента, они отметили, что педагоги, участвовавшие в экспериментальной работе стали более творчески подходить к своей педагогической работе, мотивация к творческой деятельности повысилась, принимают участие конкурсах, конференциях и, как следствие, результаты их воспитанников во всех образовательных областях повысились.

Литература

1. Бабкина Н.В. Потенциал метода. М.: Айрис-пресс, 2015. 144 с.
2. Глуханюк Н.С. Общая психология. М.: Знание, 2014. 368 с.
3. Данг Лан Фыонг. Взаимодействие детского сада и семьи в организации досуга детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 21 с.
4. Зайцев О.С. Роль проектной деятельности младших школьников в повышении мотивации к учению. М.: Владос, 2015. 235 с.
5. Климов Е.А. Мотивация к школе. М.: Феникс, 2015. 509 с.

6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 117 с.
7. Миклашевич А.А. Воспитание и ориентация детей в семье. Минск, 2016. 240 с.
8. Наследов А.Д. Методы психологического исследования. СПб., 2017. 260 с.
9. Олейник С.Н., Потапов М.К. Педагогика : метод, пособие. М.: Дрофа, 2017. 189с.
10. Орлянская И.И. Развитие детей с помощью метода проектов. М., 2018. 230 с.
11. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов. М., 2016. 250 с.
12. Пряжников Н.С. Психология труда. М., 2016. 190 с.
13. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 2017. 190 с.
14. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации». Ростов-на/Д.: Легион, 2015. 212 с.

КОНКУРСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Булавкина Е.Б.

*ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются конкурсы педагогического мастерства как эффективный способ повышения профессионализма педагогов ДОО, анализируются задачи и условия их проведения, особенности методического сопровождения конкурсантов на различных этапах работы, поднимается проблема возрождения института наставничества в системе современного дошкольного образования, подчёркивается необходимость создания школы наставников, в качестве наиболее эффективной формы взаимодействия начинающего педагога и наставника предлагается их совместное участие в конкурсах профессионального мастерства.

Ключевые слова: конкурс, педагогическое мастерство, компетентности педагога ДОО, методическое сопровождение, наставничество, коучинг.

COMPETITIONS OF PEDAGOGICAL EXCELLENCE AS AN EFFECTIVE FORM IMPROVING THE PROFESSIONALISM OF TEACHERKINDERGARTEN

Bulavkina E.B.

*State Educational Institution of higher Education in Moscow Region
«State University of Humanities and Technology»*

Abstract. The article deals with pedagogical skills competitions as an effective way to improve the professionalism teacher kindergarten. Given, the problem and the

conditions of the implementation are analyzed. Features methodological support contestants at various stages of the work is discovered, raises the problem of the revival of the mentoring institute in the system of modern preschool education, emphasizes the need to create a school of mentors, as their most effective form of interaction between the beginning teacher and the mentor, their joint participation in professional skills competitions is suggested.

Key words: competition, pedagogical skills, professionalism, competence of the teacher of kindergart, methodological support, mentoring, coaching.

Стратегической целью модернизации образования является повышение его качества. Внедрение современных методов воспитания и обучения, использование передового педагогического опыта, повышение профессионализма и авторитета педагога – таковы задачи развития образования на современном этапе. Очевидно, что успешность процесса оптимизации современного дошкольного образования во многом зависит от кадрового потенциала, профессионализма воспитателя как одного из основных субъектов образовательного процесса, уровня его включенности в процесс повышения образовательного и профессионального мастерства, мотивации к творчеству, самореализации в профессии, личностных достижений в профессиональной деятельности.

Одной из центральных проблем профессионального образования является подготовка высококвалифицированных педагогических кадров, современного педагога новой формации. Под педагогом новой формации мы понимаем самостоятельную творческую личность, владеющую основами профессиональной компетенции, способную выйти за пределы стандартных педагогических ситуаций в пространство задач общеобразовательных, мировоззренческих, социальных, духовно-нравственных и социокультурных, умеющего работать в условиях междисциплинарного взаимодействия и интеграции образовательного процесса.

Очевидно, что успешность процесса оптимизации современного образования во многом зависит от кадрового потенциала, профессионализма педагога как одного из основных субъектов образовательного процесса, уровня его включенности в процесс повышения профессионального мастерства, его мотивации на творчество, самореализацию в профессии, личностные достижения в профессиональной деятельности. Вместе с тем нужно понимать, что за отдельными проявлениями педагогических успехов или неудач стоит уровень профессиональной компетентности, основными характеристиками которой являются:

- индивидуально-личностные качества и способности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее усвоения,
- гуманистическая позиция педагога дошкольного образования как творческой личности,
- активность и умение взаимодействовать с коллегами в решении общих образовательных задач,
- открытость передовым педагогическим идеям, желание узнавать и осваивать передовой педагогический опыт,
- креативное мышление, смелость в апробации новых педагогических технологий,
- общая эрудиция и культура личности, способность к педагогическому творчеству.

Современный педагог должен быть не просто образованным человеком, но человеком культуры, поскольку основная задача образования не сводится к передаче детям суммы знаний по отдельным образовательным областям, но к усвоению учащимися всего богатства культурного наследия, передаваемого от поколения к поколению. Именно эта связь поколений, осуществляемая в образовательном пространстве педагогом-профессионалом как носителем культурных ценностей, позволила определить современного педагога как целостную личность и человека культуры, что во многом связано с процессом его самоопределения в профессии, способностью владеть социокультурной ситуацией, активностью становления личностно-значимой системы профессиональных компетентностей и ценностей.

Культурная образовательная среда рассматривается нами как совокупность условий, методов и средств обучения развития человека, в основе которой лежат духовно-нравственные приоритеты, принципы культуросообразности и свободы самостоятельного продуктивного творчества, направленные на формирование успешной личности, способной к самореализации во взрослой жизни и профессиональной деятельности.

Успешность осуществления инноваций в дошкольном образовании сегодня во многом зависит от личности педагога, воспитателя – человека, который отвечает за образовательный и воспитательный процесс, от того, насколько готов педагог к работе в новых образовательных пространствах, по новым образовательным стандартам, вызванных требованиями времени.

Под новыми образовательными пространствами мы понимаем учебные пространства, возникающие в результате интеграции образовательных областей, решающих задачи формирования у воспитанника целост-

ной картины мира средствами разных наук и искусств, опору на самостоятельную продуктивную деятельность учащегося, широкое использование проблемных и интегрированных форм обучения, решающих задачи саморазвития, самореализации, получения целостного представления о мире.

Такое построение образовательного пространства коренным образом меняет принципы профессиональной подготовки педагогических кадров, саму профессиональную деятельность, которая выражается в отказе от авторитарных и репродуктивных форм в пользу творческих, в основе которых лежат познавательная активность детей и субъект-объектные отношения, построенные на признании воспитанника субъектом образовательного процесса.

Здесь необходимо отметить роль, направленность и значение профессиональной подготовки педагогических кадров. Наиболее актуальным и приоритетным в структуре подготовки специалистов должен стать, на наш взгляд, принцип формирования педагога как свободной и ответственной личности, способной конструктивно работать в предлагаемых инновационных условиях, испытывать потребность творческой самореализации в профессии, которую можно рассматривать как область социального творчества. Следует уточнить, что под свободой творчества мы предполагаем свободу, которая базируется на педагогических компетенциях, широком кругозоре, хорошем знании материала образовательной программы.

Современное образование находится в активной ситуации перехода к новым образовательным стандартам, новым требованиям к образовательному процессу, личности педагога, реализации его педагогического потенциала в пространстве информационного общества. Опыт работы с педагогами-практиками, анализ программ и технологии подготовки, переподготовки, патронирования молодых специалистов показывает, что зачастую общественный запрос слишком опережает образовательный процесс. Не каждый педагог готов работать по новым принципам, продиктованным временем. При этом немаловажную роль корреляции в переходе к работе в современных образовательных условиях играет личностный фактор – слабая профессиональная компетентность, боязнь нового, педагогическая инертность, в основе которой уверенность в том, что их педагогического багажа, педагогических наработок и личного опыта вполне достаточно для того, чтобы соответствовать современной образовательной политике. Иными словами, необходимо чёткое осознание того, насколько активно и динамично развивается и меняется картина мира, когда рабо-

тать по-старому уже нельзя, когда багаж педагогического капитала необходимо постоянно обновлять.

Активное развитие информационных технологий, научно-технического прогресса, социальной, экономической и культурной доминанты общества приходят в противоречие с педагогическим пессимизмом, нежеланием брать на вооружение инновационные методики, знакомиться с современными педагогическими концепциями, осваивать современные педагогические технологии, учиться новому. Вместе с тем темп развития современного общества ускоряется с каждым годом, что ставит каждого его члена в условия необходимости перманентного образования, постоянного совершенствования в профессии, освоения новых знаний. Современная действительность такова, что человек сегодня должен постоянно учиться, учиться всю жизнь для того, чтобы не отстать от нарастающего темпа развития мира и соответствовать ему. На сегодняшний день актуальновысказывание о том, что кто стоит на месте, тот отстаёт.

В качестве одной из форм мотивации педагога к повышению профессиональных компетенций и общего уровня профессионализма может стать ситуация, в которой задействованы отношения между существующими (теми, которыми обладает педагог на текущий момент) и высшими (идеальными или близкими к ним) параметрами успешности в профессиональной деятельности. В результате их встречного движения происходит осознание необходимости выстраивания индивидуально-личностного процесса повышения мастерства и уровня подготовки на основе критического анализа личного опыта, с особой ясностью вырисовываются направления и траектория движения в профессиональной самореализации как наиболее продуктивной «вертикальной» формы развития, в отличие от «горизонтальных» изменений, которые носят повседневный, ситуативный характер и не всегда могут быть положительным фактором развития.

По мере расширения границ знаний и умений в профессии (профессиональное мастерство, формирующееся на основе внутренней свободы педагогического творчества), а также горизонта возможностей индивидуальной самореализации в профессии (видения горизонтов развития с профессии), педагог по-иному начинает понимать значение и роль профессиональной деятельности и по-иному выстраивать её.

Одной из форм создания условий и мотивации педагога для подобного «вертикального» возрастания в профессии и повышению своего педагогического и социального статуса служат конкурсы профессионального мастерства.

Конкурс «Учитель года» и его номинация «Воспитатель года» позволяют педагогам включиться в активную инновационную деятельность и являются хорошим стимулом мотивации для саморазвития и профессионального роста в дальнейшем. Участие в конкурсах побуждает педагога находить информацию о новых направлениях педагогической мысли, знакомиться и сопоставлять свою деятельность с опытом коллег, с современными подходами и технологиями обучения, осваивать и внедрять их в свою педагогическую практику.

Профессиональные конкурсы, фестивали творчества и мастерства имеют свою новейшую историю. В 1989 году «Учительская газета» пригласила своих читателей к разговору о конкурсе «Учитель года». За рубежом подобное состязание на тот момент проводилось уже без малого сорок лет. В Советском Союзе идея «носилась в воздухе» с начала Перестройки. В частности, она прозвучала во время учредительного съезда творческого Союза учителей. В стране, где так много талантливых педагогов – и маститых, и со званиями, и никому не известных самородков, – просто необходимо чествовать «героев духа». Вывод напрашивался сам: нам необходимо педагогическое состязание, способное выявить лучших из лучших – тех, кто собственным примером доказывает необходимость и разносторонность учительской профессии [1].

В декабре 1989 года появилось первое Положение о конкурсе «Учитель года». Определено было и общее задание для финалистов: проведение открытого урока в одной из московских школ (класс по выбору) с получением темы урока за два часа до его начала. В 1990 и 1991 годах по инициативе «Учительской газеты» проводится конкурс «Учитель года СССР». Символом конкурса становится «Хрустальный пеликан». С 1992 года, после распада СССР, конкурс «Учитель года» называется уже не всесоюзным, а всероссийским.

В августе 1993 года приказом Министерства образования России был учреждён нагрудный знак «Учитель года» («Золотой пеликан»), вручаемый победителю конкурса (в последние годы этот знак утратил официальный статус, но продолжает вручаться). В конкурсе 1993 года было 15 финалистов, которых судили три жюри – детское, учительское и общественное, – а критерии оценок вырабатывали с жюри сами конкурсанты. В список заданий добавилась «защита педагогической идеи». В 1996 году в список конкурсных заданий был добавлен урок-импровизация (на подготовку даются сутки) для взрослой аудитории, обеспечивающий преподавателю полноценную обратную связь. Аудиторию составляли другие лау-

реаты конкурса. Кроме того, конкурсантам было предложено написать эссе «Моя педагогическая философия». В 2002 году начал работу Межрегиональный клуб «Учитель года», в задачи которого входят поддержка талантливых педагогов, обмен опытом и повышение престижа профессии школьного учителя. С 2009 года в конкурсе появляется новая номинация «Воспитатель года». Для педагогов дошкольных учреждений было очень важно такое общественное признание значимости профессии воспитатель. В конкурсе «Воспитатель года» принимают участие воспитатели, педагоги-психологи, учителя-логопеды, инструкторы по физическому воспитанию, музыкальные руководители.

За новейшую историю педагогических конкурсов номинация «Воспитатель года» выросла до масштабов России, получил общественное и профессиональное признание, что является важным социальным фактором в повышении значимости, престижа и ценности педагогической профессии, в 2019 году Всероссийский этап конкурса проходил в Московской области. Конкурсы позволяют педагогам дошкольного образования включиться в активную инновационную деятельность и являются хорошим стимулом мотивации саморазвития и профессионального роста.

Конкурсное мероприятие – всегда вызов и испытание для педагога: но не содержательно – а как форма презентации себя и своей деятельности, как способность к самосовершенствованию, которое необходимо для успешного прохождения этапов и выполнения заданий конкурса. Соревновательный характер конкурса показывает не только каких вершин достигает педагог, а раскрывает его потенциал в части реализации деятельности в новых условиях, с учетом незнакомой ситуации, для решения проблем в инновационном аспекте – тем самым педагог открывает новые горизонты развития и пробует себя в новом амплуа.

Основные задачи конкурса: содействие профессиональному развитию педагогических работников; представление педагогическому сообществу лучших образцов педагогической деятельности, профессиональных компетенций, обеспечивающих высокие результаты обучения, воспитания и развития детей; создание условий для самовыражения творческой и профессиональной индивидуальности, реализации личностного потенциала; повышение уровня профессионального мастерства педагогических работников.

Важно понимать, что участие в конкурсах педагогического мастерства – это показатель успешности воспитателя. Успешность – динамическое и формируемое качество, это опыт, индивидуальный стиль деятель-

ности, интуиция и стратегия инновационного поведения как механизм обеспечения успеха, в основе которого – реализованные возможности и соответствующие им профессиональные притязания. Таким образом, нужно отметить, что основная функция конкурса профессионального мастерства – развивающая, она является стимулом творческого поиска и саморазвития педагога. Также важнейшей функцией конкурса является терапевтическая – она позволяет педагогу вырабатывать механизмы решения проблемных ситуаций в ограниченных условиях времени, ресурсов.

По мнению современных исследователей, «педагогов, ориентированных на достижение успеха, отличает гражданская и профессиональная направленность личности; способность к самопознанию; умение реализовать научный подход к педагогическим явлениям, спроектировать модель целостного процесса своей деятельности и адаптировать её к конкретным условиям, проанализировать накопленный опыт»[2, с. 5].

Для педагога необходимо определить правильный мотивирующий фактор. Ведь самое сложное – решиться принять участие в конкурсе. Важным побудительным фактором является желание продемонстрировать свой опыт коллегам и экспертам, а главным внутренним мотивом в ходе конкурса становится мотив достижения успеха. Педагог очень много работает над собой, учится концентрировать волю и не терять самообладание.

Одним из самых сложных этапов конкурсов педагогического мастерства является мастер-класс. На этом этапе особенно важным является умение контролировать своё эмоциональное состояние, способность сосредоточиться, сохранить спокойствие и выдержку при выполнении поставленной задачи.

Особая роль конкурсных программ состоит в том, что они направлены на формирование и развитие педагогической компетентности педагога. Основными характеристиками профессиональной компетентности являются владение современными педагогическими технологиями, способность к интеграции с отечественным и зарубежным инновационным опытом, креативность в профессиональной сфере, наличие общекультурной и общепедагогической компетенции, глубокое знание предмета, грамотное использование современных способов передачи знаний, коммуникативные способности, а также актерское и ораторское мастерство.

Несмотря на то, что в конкурсе «Учитель года» нет ограничений по возрасту и стажу участников для молодых педагогов в некоторых регионах существует отдельная номинация «Педагогический дебют». «Педагогический дебют» проводится в целях создания условий для развития твор-

ческого потенциала и самореализации молодых педагогических работников; формирования активного профессионального отношения молодых учителей к совершенствованию системы образования. Основными задачами конкурса являются:

- повышение авторитета и престижа педагогической профессии;
- совершенствование методического уровня молодых специалистов;
- мотивация начинающих педагогов к поиску и реализации инноваций в учебно-воспитательном процессе;
- развитие профессиональной смелости и самостоятельности в экспериментальной и инновационной работе;
- создание условий для анализа и самосовершенствования педагогической деятельности молодых педагогов, развития их творческих способностей и активной профессиональной позиции;
- создание возможности для профессионального общения, самовыражения и поддержки коллег в профессиональном сообществе.

Конкурс «Педагогический дебют года» становится всё более популярным во всех российских регионах, в нём принимают участие педагоги, стаж работы которых не превышает трёх лет. Конкурс проводится по следующим номинациям:

- «Молодые учителя».
- «Молодые педагоги дополнительного образования».
- «Молодые управленцы».

В 2014 году в связи с отсутствием конкурса для молодых воспитателей Ассоциация педагогов дошкольных образовательных организаций Московской области предложила свой новый оригинальный проект «Открытие» – конкурс для молодых педагогов дошкольного образования и их наставников.

Одной из важнейших задач дошкольного образования является организация профессиональной адаптации молодого педагога. Для начинающего специалиста вхождение в новую деятельность сопровождается высоким эмоциональным напряжением, требующим мобилизации всех внутренних ресурсов. Сталкиваясь с объективными трудностями, он нуждается в квалифицированной помощи и советах более опытного и компетентного педагога, но не всегда может получить её. Как показывает практика, именно отсутствие такой поддержки на начальном этапе работы и неспособность самостоятельно справиться с возникающими сложностями нередко приводит к уходу из профессии. Решению данной проблемы может способствовать создание гибкой и мобильной системы наставничества,

направленной на оптимизацию процесса профессионального становления педагога, формирование у него мотивации к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации.

Необходимость возрождения традиционной системы наставничества в системе образования отмечается представителями современного педагогического сообщества: «В начале 90-х годов произошла смена профессиональных приоритетов, начался переход к рыночным отношениям, ценности и жизненные приоритеты изменились. Всё это привело к тому, что наставничество как введение молодых работников в профессию перестало быть актуальным и прекратило своё существование. В результате сейчас мы имеем отрыв одного поколения от другого и «старение» профессионалов в ряде отраслей: инженерия, приборо- и машиностроение, педагогика» [5, с. 50].

Организация института наставничества в сфере дошкольного образования обусловлена жизненной необходимостью молодого специалиста получить поддержку опытного педагога-наставника, который готов оказать ему практическую и теоретическую помощь в профессиональной деятельности и повысить его компетентность. Возврат к наставничеству как форме работы с молодыми педагогами в современном образовательном процессе является одним из наиболее актуальных и перспективных направлений в области управленческих и образовательных технологий подготовки специалистов, применение этого типа отношений может стать решающим фактором успешного управления профессиональным становлением личности. Задача наставника – помочь молодому педагогу реализовать себя, развить личностные качества, коммуникативные и управленческие умения. Поэтому наставничество может рассматриваться как одна из наиболее эффективных форм профессиональной адаптации, способствующая повышению компетентности и закреплению педагогических кадров.

В связи с этим возник вопрос, как возродить институт наставничества в современных условиях, как мотивировать профессионалов, квалифицированных специалистов начать работу по адаптации молодых педагогов.

Оригинальный опыт работы в этом направлении был получен в ходе реализации проекта «Фестиваль педагогических идей», который проводится Ассоциацией педагогов дошкольных образовательных организаций Московской области с 2014 года. В рамках данного проекта был организован специальный конкурс для молодых педагогов и их наставников под названием «Открытие», который успешно прошёл апробацию и вывел традиционную систему наставничества на качественно новый уровень.

Формат конкурса для реализации данной идеи был выбран не случайно, по мнению современных исследователей, «конкурсы педагогического мастерства можно рассматривать как этап повышения уровня профессионализма педагогов, как открытое массовое педагогическое соревнование, как творческую деятельность, направленную на демонстрацию лучших профессиональных качеств его участников и образцов образовательной деятельности» [3, с. 86].

Главная идея конкурса «Открытие» заключалась в том, что его участниками становились молодой педагог и наставник, и все испытания очного и заочного тура они проходили вместе. Таким образом, целью данного конкурса стало выявление и поддержка одаренных, талантливых, творчески работающих молодых педагогов и возрождение института наставничества.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи конкурса:

- содействие повышению престижа и формированию позитивного общественного представления о профессии педагога ДОО;
- стимулирование развития профессионального мастерства молодых педагогов ДОО;
- расширение диапазона профессионального общения молодых педагогов;
- пополнение банка данных о педагогическом опыте молодых педагогов ДОО района, содействие транслированию их опыта работы;
- активизация деятельности работников дошкольного образования по использованию инновационных технологий в образовательном процессе ДОО.

Организаторы конкурса расширили диапазон участников, в нём принимали участие молодые педагоги ДОО в возрасте до 30 лет, имеющие стаж работы до 5 лет и наставники (опытные педагоги), являющиеся членами Ассоциации педагогов дошкольных образовательных организаций Московской области.

Однако перед организаторами конкурса встала ещё одна проблема: необходимы были не только готовность наставников и их желание участвовать в конкурсе, но и способность к наставничеству. Мало быть просто опытным высококвалифицированным педагогом со своей сложившейся системой педагогической деятельности. Наставнику нужно не только самому развивать свой творческий потенциал, постоянно находиться в научном педагогическом поиске, совершенствовать свои формы и методы

работы, но и уметь осуществлять межличностное общение с коллегами и подопечными, перенимать чужой опыт и делиться собственными разработками.

Таким образом, возникла необходимость в создании школы наставников. Возможность уйти от традиционных инструментов в процессе сопровождения молодого педагога, таких, как административный контроль, жёсткое регламентирование деятельности молодого педагога, позволило создать принципиально новую форму наставничества. За основу методов работы с молодыми профессионалами была взята коуч-технология – новаторская методика, получившая применение во многих сферах человеческой деятельности. В переводе с английского языка слово coach означает тренер, репетитор, наставник. Специфика коучинга как особой системы работы, направленной на саморазвитие личности, заключается в том, что коуч не дает прямых указаний, не предлагает готовых решений возникающих проблем. Он актуализирует посредством открытых вопросов, обращенных к внутренним ресурсам личности, активность в достижении успеха, сопровождает и поддерживает человека в долговременном индивидуально-личностном развитии. По мнению современных исследователей, «коучинг, как современная технология, выступает в роли мощного средства, позволяет подготовить новое поколение молодых специалистов: уверенных, самодостаточных, целеустремлённых, позитивных, умеющих жить и работать в гармонии с самим собой» [4, с. 46].

Умение задавать эффективные вопросы, которые помогают людям раскрыться, рефлексировать, думать о себе и своих возможностях – это одна из важнейших особенностей коуч-технологии. В совместной интенсивной работе коуч подводит человека к тому, чтобы он сам находил ответы и принял на себя ответственность за принятые решения. Стимулируя рефлекссию обучающихся по осмыслению своих образовательных и жизненных потребностей, индивидуальных особенностей, целей, коучинг создает условия для самостоятельной успешной деятельности и личностного саморазвития. В основе данного метода лежит функция поддержки инициативы молодого специалиста, требовательность и авторитарность со стороны наставника-коуча практически отсутствует. Подопечный получает ровно столько помощи, сколько ему необходимо, и только тогда, когда он сам об этом просит.

Школа наставников ориентирована на разработку оптимальной программы квалифицированной помощи начинающему педагогу с учетом его индивидуальных особенностей, уровня профессионализма и коммуника-

тивных навыков, помогает вести наблюдение и диагностику профессиональных успехов последнего.

Предлагаемая организация наставничества носит поэтапный характер и включает в себя формирование и развитие функциональных и личностных компонентов деятельности начинающего педагога (проектировочного, организационного, конструктивного, аналитического) и соответствующих им профессионально важных качеств. Поэтому наставник может выстраивать свою деятельность в несколько этапов:

1-й этап – адаптационный. Наставник определяет круг обязанностей и полномочий молодого специалиста, а также выявляет недостатки в его умениях и навыках, чтобы выработать программу адаптации.

2-й этап – основной (проектировочный). Наставник разрабатывает и реализует программу адаптации, осуществляет корректировку профессиональных умений молодого учителя, помогает выстроить ему собственную программу самосовершенствования.

3-й этап – конкурсный. Наставник совместно с молодым педагогом принимает участие в профессиональном конкурсе, позволяющем продемонстрировать полученные в ходе совместной работы педагогические умения и навыки.

4-й этап – постконкурсный. Реализация в профессиональной деятельности педагога достигнутых качественных результатов.

Таким образом, организация современного института наставничества, основанного на применении инструментов коучинга и других инновационных педагогических технологий, в системе дошкольного образования призвана стимулировать потребности молодого педагога в самосовершенствовании, способствовать его профессиональной и личностной самореализации. Всестороннее рассмотрение эффективности системы наставничества позволит руководителям образовательных учреждений, педагогам-наставникам быстро и качественно решать задачи профессионального становления молодых педагогов, включать их в проектирование своего развития, оказывать им помощь в самоорганизации, самоанализе своего развития, повышать их профессиональную компетентность. Именно в конкурсах профессионального мастерства наставничество становится тем вектором, который очень точно направляет педагога к достижению максимальных результатов.

Этап рефлексии – один из самых важных этапов конкурсного движения, мы называем этот этап постконкурсным. Происходит систематизация собственных находок, используемых приемов, дидактического материала и т.д. Переосмыслив своё участие в конкурсе, педагог развивает

профессиональные умения вычленить противоречия, которые побуждают пересмотреть взгляды на преподавание учебных предметов и найти свои подходы, отличные от традиционных, описать собственный опыт, показать результативность и обозначить условия эффективности, показать за счет чего возможно получение высоких результатов. То есть педагог проводит большую исследовательскую работу по обобщению своего педагогического опыта. Победители и участники конкурса становятся членами клубов, научных и методических сообществ, становятся активными участниками научно-практических конференций, что требует особой концентрации личностного творческого потенциала.

По итогам анализа результатов конкурса «Воспитатель года» и конкурса «Открытие», который проводится в Московской области, мы приходим к выводу о том, что ядром культурно-творческой педагогической инициативности, которая обуславливает участие педагога в конкурсе, являются субъективно-личностные мотивы, отвечающие за самореализацию в профессии, уровень творческой свободы, культурного кругозора, гуманности, духовности, мотивации к активным самостоятельным действиям в сфере повышения педагогического мастерства.

Одними из основных показателей необходимости проведения конкурсов профессионального мастерства можно считать:

- переход от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры»;
- способность выхода в интегрированное образовательное пространство и потребность во взаимодействии с коллегами на основе интеграции и гуманитаризации;
- успешность нахождения в профессии «точек превращения», когда развитие и продвижение в выбранной профессии осуществляется на основе построения учебного процесса как многоуровневого пространственного явления,
- принятие в качестве основной задачи обучения формирование основ культуры, мировоззрения, духовно-нравственного компонента развития;
- проявление творческой активности в ознакомлении и апробации инновационного опыта, связь с педагогической наукой;
- наличие собственного варианта построения образовательного процесса в раскрытии конкретной темы – оригинального, самобытного, отражающего насущные проблемы и потребности, актуальные для воспитанников;

- проявление гуманистической позиция педагога как творческой, широко мыслящей личности, умеющей направлять ребёнка на достижение определенных результатов, видящего в нем субъекта образовательного процесса.

Изменения в требованиях к профессиональной компетентности педагога и в мерах по оказанию ему содействия в профессиональном росте вызывают необходимость создания профессиональных сообществ, способных объединить педагогов для совместного творческого процесса и формирования профессиональных мастерских, сообществ, которые смогут отстаивать профессиональные интересы и инновационные начинания педагогов дошкольного образования.

Профессиональные конкурсы – это эффективная форма повышения уровня профессионализма педагогов, они направлены на формирование и развитие педагогической компетентности воспитателя, создание условий для самоанализа и самосовершенствования педагогической деятельности, развития творческих способностей и активной профессиональной позиции педагогов. Конкурсы педагогического мастерства являются одним из важных этапов в развитии профессионализма педагога, так как дают возможность стать значимым в профессиональном сообществе через оценку данным сообществом его педагогической деятельности, материальное и моральное поощрение, реализацию своего творческого потенциала в условиях состязания. В конкурсах педагогического мастерства воспитатель приобретает опыт, который влияет на становление его как специалиста и обеспечивает эффективное построение собственной траектории профессионального развития.

Литература

1. Официальный сайт конкурса «Учитель года»: <https://teacher-of-russia.ru/?page=history#0>].
2. Майер А.А., Богославец Л.Г. Сопровождение профессиональной успешности педагогов ДОУ : метод. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2012. 127 с. С. 128.
3. Майер А.А., Булавкина Е.Б. Потенциал профессиональных конкурсов в повышении компетентности учителя // Вестник ВЭГУ, 2016, № 2. С. 8594.
4. Конова О.В. Коучинг в образовании: новые идеи, подходы и перспективы // Профессионально-педагогическая культура: стратегия развития воспитания. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 140-летию Белгородского государственного национального исследовательского университета. Белгород: Издательский дом «Белгород», 2016. С. 46-48.
5. Никитина В.В. Роль наставничества в современном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика, 2013, № 6. С. 50-56.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1.	Ахмешина Гульсия Хабриевна , кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой математического и естественно-научного образования ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», г. Казань, Республика Татарстан
2.	Бережнова Елена Викторовна , доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел РФ», г. Москва, Россия
3.	Бичурин Сеимбика Усмановна , кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет. Институт психологии и образования, г. Казань, Республика Татарстан
4.	Булавкина Елена Борисовна , старший преподаватель кафедры теории и методики начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево, Россия
5.	Везетиу Екатерина Викторовна , кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, Республика Крым
6.	Вовк Екатерина Владимировна , кандидат педагогических наук Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, Республика Крым
7.	Габдулхаков Валерьян Фаритович , доктор педагогических наук, профессор, руководитель НОЦ педагогических исследований Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Республика Татарстан
8.	Гарифулина Альмира Маратовна , кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования, Казанский федеральный университет. Институт Психологии и образования, г. Казань, Республика Татарстан
9.	Гетманчук Галина Ивановна , директор государственного учреждения образования «Средняя школа № 6 г. Минска», г. Минск, Республика Беларусь
10.	Горбунова Наталья Владимировна , доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, Республика Крым
11.	Горностай Татьяна Леонтьевна , кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь

12.	Горобец Даниил Валентинович , кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского», г. Ялта, Республика Крым
13.	Досмагамбетов Валихан Шындыбекович , магистрант специальности «Педагогика и психология», Костанайский государственный педагогический университет имени У. Султангазина, г. Костанай, Республика Казахстан
14.	Жандауова Шолпан Еркиновна , старший преподаватель, Костанайский государственный педагогический университет им. У. Султангазина г. Костанай, Республика Казахстан
15.	Жилбаев Жамбол Октябрьович , президент Национальной академии образования им. И. Алтынсарина, кандидат педагогических наук, профессор г. Нур-Султан, Республика Казахстан
16.	Замалетдинова Зальфира Исхаковна , кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования ГАУО ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», г. Казань, Республика Татарстан
17.	Исмагилова Роза Равиловна , кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического и естественно-научного образования ГАУО ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», г. Казань, Республика Татарстан
18.	Калинина Светлана Дмитриевна , старший преподаватель кафедры математики, эконометрики и информационных технологий, заведующий лабораторией программного обеспечения учебного процесса Военного учебного центра МГИМО МИД России ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел РФ», г. Москва, Россия
19.	Каткенов Кусаин Амангельдинович , преподаватель, кандидат педагогических наук, Костанайский высший политехнический колледж, г. Костанай, Республика Казахстан
20.	Кедрова И.А. , ГАУО ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», г. Казань, Республика Татарстан
21.	Колетвинова Наталья Дмитриевна , доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного образования Казанский (Приволжский) федеральный университет. Институт психологии и образования, г. Казань, Республика Татарстан
22.	Космиянова А.Б. , магистрант специальности «Педагогика и психология», Костанайский государственный педагогический университет имени У. Султангазина, г. Костанай, Республика Казахстан
23.	Ломако Наталья Дмитриевна , учитель белорусского языка и литературы государственного учреждения образования «Средняя школа № 6 г. Минска», г. Минск, Республика Беларусь

24.	Мукалиева Баян Хамзовна старший преподаватель, Костанайский государственный педагогический университет им. У. Султангазина, г. Костанай, Республика Казахстан
25.	Новик Наталья Николаевна , кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Института психологии и образования Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Республика Татарстан
26.	Салпыкова Индира Маратовна , кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования Казанский (Приволжский) федеральный университет. Институт психологии и образования, г. Казань, Республика Татарстан
27.	Серёжникова Раиса Кузьминична , доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии, г. Санкт-Петербург, Россия
28.	Скударёва Галина Николаевна , кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево, Россия
29.	Утегенова Бибигуль Мазановна , кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, Костанайский государственный педагогический университет имени У. Султангазина, г. Костанай, Республика Казахстан
30.	Федосова Алла Викторовна , заместитель директора государственного учреждения образования «Средняя школа № 6 г. Минска», г. Минск, Республика Беларусь
31.	Федосова Анна Александровна , ведущий специалист по рекламной коммуникации Белорусского государственного университета культуры и искусств Учреждение высшего образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств» г. Минск, Республика Беларусь
32.	Чакурин Валерий Алексеевич , подполковник, преподаватель кафедры автомобилей, бронетанкового вооружения и техники, адъюнкт, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии, г. Санкт-Петербург, Россия
33.	Шапошникова Наталья Юрьевна , старший преподаватель кафедры английского языка «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел РФ», г. Москва, Россия
34.	Шарифзянова Кадрия Шяукатовна , кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики, психологии и андрагогики ГАУО ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан» г. Казань, Республика Татарстан
35.	Юсупова Надия Геннадьевна , ректор, кандидат филологических наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево, Россия

СОДЕРЖАНИЕ

Юсупова Н.Г.

К ПРОБЛЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ОСМЫСЛЕНИЯ К РЕШЕНИЯМ (вместо предисловия)	3
--	---

Скударёва Г.Н.

ГЛАВА 1. Непрерывное педагогическое образование: проблемное поле и организационно-содержательные характеристики	
1.1. Непрерывное педагогическое образование как предмет общественных и профессиональных дискуссий	5
1.2. Организационно-содержательные основы непрерывного педагогического образования: практико-ориентированный подход	11

Скударёва Г.Н.

ГЛАВА 2. Социальное партнёрство как условие непрерывного педагогического образования: теоретические и практические аспекты	
2.1 Теоретико-методологические основы и практический опыт социального партнёрства в непрерывном педагогическом образовании	25
2.2. Социальное партнёрство в системе инклюзивного образования в условиях цифровой образовательной среды	46
2.3. Общественно-активная школа как субъект социального партнёрства: зарубежная и российская интерпретации	52
ГЛАВА 3. Развитие идей непрерывного педагогического образования в теоретических исследованиях и инновационных практических решениях	

Жилбаев Ж.О.

К ВОПРОСУ О ДУХОВНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	76
--	----

Габдулхаков В. Ф.

О МЕХАНИЗМАХ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	82
---	----

Е.В. Бережнова

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ КАК ВОСХОЖДЕНИЕ К ВЕРШИНАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА	89
---	----

Серёжникова Р.К. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВООВО	100
Шапошникова Н.Ю. ЦЕЛИ И МОДЕЛИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ И ПЛАНИРОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ (ОПЫТ ВУЗОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ)	109
Ахметшина Г.Х. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	117
Калинина С.Д. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НЕПРЕРЫВНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	123
Горобец Д.В. СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ ПЕРСПЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ КАК СТРАТЕГИИ МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХОЛДИНГА	134
Бичурина С.У., Колетвинова Н.Д., Салпыкова И.М. ОСОБЕННОСТИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	143
Горностай Т.Л. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	156
Федосова А.А. ИНФОРМАЦИОННО-БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ	164
Чакурин В.А. СИСТЕМА ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ В ВОЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	175

ГЛАВА 4. Проблема одарённости в педагогической теории и практике

Горбунова Н.В.

МЕТОДЫ, СРЕДСТВА И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОСНОВНОГО
И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 184

Везетиу Е.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ ПОСТРОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА
В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ 196

Вовк Е.В.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ 209

ГЛАВА 5. Инновационный опыт и новая технологическая организация образовательного процесса в системе непрерывного педагогического образования

Замалетдинова З.И.

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ДОСТИЖЕНИИ
МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО 222

Шарифзянова К.Ш., Кедрова И.А.

ДИВЕРГЕНТНОЕ И КОНВЕРГЕНТНОЕ МЫШЛЕНИЕ
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ 229

Исмагилова Р.Р.

ИНФОРМАТИВНОСТЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ 233

Гетманчук Г.И., А.В.Федосова А.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИННОВАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В НЕПРЕРЫВНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 237

Ломако Н.Д.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ
УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДОПРОФИЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ 244

Каткенов К.А. ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ – ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ	253
Космиянова А.Б., Утегенова Б.М. ДИАЛОГОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ТРЕХЪЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ	259
Досмагамбетов В.Ш., Утегенова Б.М. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	266
ГЛАВА 6. Проблемы и тенденции современного дошкольного образования	
Габдулхаков В.Ф. Гарифуллина А.М. НАСТАВНИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	273
Новик Н.Н. ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	277
Булавкина Е.Б. КОНКУРСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	286
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	302

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ПЕДАГОГИКИ

Коллективная монография

Подписано в печать 03.07.2020.
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 17,9.
Тираж 500 экз. Заказ № 98.

Редакционно-издательский отдел ГОУ ВО МО
«Государственный гуманитарно-технологический университет»
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зелёная, д. 22.