

Инновационные проекты и программы в образовании

Журнал для педагогов и руководителей инновационных образовательных учреждений

Председатель редакционной коллегии

Александр Андреевич Кузнецов – вице-президент РАО, доктор педагогических наук, академик Российской академии образования, профессор, заслуженный деятель науки РФ, Москва

Редакционная коллегия

Константин Игоревич Белоусов — доктор филологических наук, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания, ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь

Сергей Георгиевич Воровщиков — доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами, заведующий кафедрой, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва

Светлана Даниловна Ермакова — начальник отдела поддержки этнокультурных специальных и особых форм образования Департамента государственной политики в сфере общего образования Министерства образования и науки России

Гордана Зиндович — кандидат педагогических наук, консультант Комитета по образованию Национальной комиссии ЮНЕСКО, редактор журнала «Journal of education», Белград

Лаура Турлибековна Исакова — доктор педагогических наук, профессор, директор филиала акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Южно-Казахстанской области, Шымкент, Республика Казахстан

Норслу Казангаповна Кибатаева — кандидат педагогических наук, заместитель директора

филиала акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Актобинской области, Актобе, Республика Казахстан

Алла Геннадьевна Кузнецова — доктор педагогических наук, министр образования

Станислав Петрович Ломов — доктор педагогических наук, профессор, академик-секретарь Российской академии образования, Москва

Анатолий Викторович Мудрик — доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва

Марина Геннадьевна Синякова — кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, доцент, директор Института кадрового развития и менеджмента, профессор кафедры акмеологии и психологии управления, Екатеринбург

Наталья Григорьевна Тагильцева — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования института музыкального и художественного образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург

Светлана Леонидовна Фоменко — доктор педагогических наук, заведующий кафедрой высшего педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург

№ 1 • 2016

www.in-exp.ru

ISSN 2306-8310

Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ — 1,167 (2014 год)

Зарегистрирован Комитетом Российской Федерации по печати. Свидетельство о регистрации средств массовой информации ПИ №ФС77 – 28489 от 01.07.2007

Главный редактор

Алла Сиденко

Зам. главного редактора

Елена Сиденко

Ответственный секретарь

Андрей Бахтин

* * * * *

Компьютерная вёрстка

Е. Конобеева

Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

Точка зрения редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.
Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.
За авторство публикуемых материалов редакция ответственности не несет.

Учредители журнала:

ООО «Инновации и эксперимент в образовании»

Адрес редакции:

140135, Московская обл., п. Никоновское,
до востребования Сиденко А.С.

Электронный адрес редакции: sidenko@in-exp.ru

Подписано в печать 04.02.2016. Формат бумаги 60x84/8.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Тираж 500 экз.

Типография ООО «Белый Ветер»
Москва, ул. Щипок, 28

© Сиденко А.С., Сиденко Е.А.

Инновационные проекты и программы в образовании 2016. № 1

АВТОРЫ НОМЕРА

Акимова Ольга Борисовна—доктор филол. наук, профессор, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург. E-mail: akimova_olga@isnet.ru

Борисова Виктория Валерьевна—кандидат педагогических наук, директор негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного образования «Лого-тех», Москва. E-mail: info@logo-tech.ru.

Вахитова Галия Хамитовна—кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Томского государственного педагогического университета, Томск (РФ). E-mail: Galija2000@mail.ru

Горб Виктор Григорьевич—доктор педагогических наук, профессор кафедры регионального и муниципального управления Уральского института—филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Екатеринбург (РФ). E-mail: viktor.gorb@uara.ru

Грунина Елена Владимировна—Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург. E-mail: K-15154@planet-a.ru

Девятковская Ирина Владимировна—кандидат психологических наук, доцент Университета Карла Эберхарда, Тюбинген (Германия). E-mail: rasirin@yandex.ru

Долгополова Ирина Владимировна—кандидат психологических наук, доцент кафедры «Экономика» БФ ПНИПУ, г. Березники, Россия. E-mail: i_dolgopolova@mail.ru

Жукова Наталья Михайловна—кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Российского государственного аграрного университета—МСХА им. К.А. Тимирязева, Москва (РФ). E-mail: nmzhukova@yandex.ru

Зерчанинова Татьяна Евгеньевна—кандидат социологических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления Уральского института управления—филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Екатеринбург (РФ). E-mail: Tatiana_Z@uara.ru

Искрин Никита Сергеевич—кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Самара (РФ). E-mail: iskrin_ns@mail.ru

Кубрушко Петр Федорович—доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО РФ, заведующий

кафедрой педагогики и психологии профессионального образования Российского государственного аграрного университета—МСХА им. К.А. Тимирязева, Москва (РФ). E-mail: pkubrushko@mail.ru

Лобанов Виктор Викторович—кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и психологии, докторант кафедры педагогики послевузовского образования Томского государственного педагогического университета, Томск (РФ). E-mail: danvelur@rambler.ru

Лурье Леонид Израилевич—доктор педагогических наук, профессор, директор МБОУ «Лицей № 1» г. Перми, профессор кафедры математического моделирования систем и процессов Пермского национального исследовательского политехнического университета, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования Пермского военного института внутренних войск МВД России, лауреат Премии Президента РФ в области образования, Заслуженный учитель РФ. Пермь. E-mail: lourieleonid@gmail.com

Налбандян Овик Гагикович—доктор физико-математических наук, Генеральный директор научно-исследовательского центра «Речевые технологии», Москва. E-mail: dudala@bk.ru

Новгородцева Ольга Владимировна—учитель начальных классов МБОУ СОШ № 2, Первоуральск (РФ). E-mail: olga.lelka2012@yandex.ru

Пасхалова Лариса Николаевна—директор МОУ Гимназия № 9, г. Березники, Россия. E-mail: sh9.berezn@mail.ru

Сыманюк Эльвира Эвальдовна—доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии и психологии управления Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург (РФ). E-mail: apy.fmpk@rambler.ru

Тагильцева Наталия Григорьевна—доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой музыкального образования Уральского государственного университета, Екатеринбург (РФ). E-mail: musis52nt@mail.ru

Чичканова Татьяна Анатольевна—кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, Самара (РФ). E-mail: t.a.chichkanova@mail.ru

Шингарева Марина Валентиновна—кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Российского государственного аграрного университета—МСХА им. К.А. Тимирязева, Москва (РФ). E-mail: mar-lex@mail.ru

Innovative projects and programs in education

2016. № 1

AUTHORS

Akimova Olga B.—doctor filol., Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg. E-mail: akimova_olga@isnet.ru

Borisova Victoria V.—Ph.D., director of the private educational private institution of additional education «Logoteh», Moscow. E-mail: info@logo-tech.ru.

Vakhitova Galia H.—Ph.D., assistant professor of pedagogy and methodology of primary education Tomsk State Pedagogical University, Tomsk (Russia). E-mail: Galija2000@mail.ru

Gorb Victor G.—Doctor of Education, professor of regional and municipal management of the Ural Institute—a branch of the Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation, Yekaterinburg (Russia). E-mail: viktor.gorb@uapa.ru

Grunina Elena V.—Ural Federal University, Yekaterinburg (Russia). E-mail: K-15154@planet-a.ru

Dzevyatouski Irina V.—Ph.D., Associate Professor of the University of Karl Eberhard, Tübingen (Germany). E-mail: rasirin@yandex.ru

Dolgoplova Irina V.—Ph.D., Associate Professor of «Economics» BF PNIU, Berezniki, Russia. E-mail: i_dolgoplova@mail.ru

Zhukova Natalia M.—Ph.D., Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Russian State Agrarian University—ICCA them. Timiryazev, Moscow (Russia). E-mail: nmzhukova@yandex.ru

Zerchaninova Tatiana E.—Candidate of Sociology, Associate Professor, Department of State and Municipal Management of the Ural Institute of Management—branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Ekaterinburg (Russia). E-mail: Tatiana_Z@uapa.ru

Iskrin Nikita S.—Ph.D., Associate Professor of Pedagogy and Psychology of the Samara Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Education, Samara (Russia). E-mail: iskrin_ns@mail.ru

Kubrushko Peter F.—Doctor of Pedagogical Sciences, professor, corresponding member of the UES of Russia, Head

of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Russian State Agrarian University—ICCA them. Timiryazev, Moscow (Russia). E-mail: pkubrushko@mail.ru

Lobanov Viktor V.—Ph.D., associate professor of the department of general pedagogy and psychology doctoral student in pedagogy postgraduate Tomsk State Pedagogical University, Tomsk (Russia). E-mail: danvelur@rambler.ru

Lurie Leonid I.—doctor of pedagogical sciences, professor, director MBOU «Lyceum № 1» Perm, professor of mathematical modeling of systems and processes of the Perm National Research Polytechnic University, Head of the Department of Theory and Methods of Professional Education of the Perm Military Institute of Internal Troops of Russia, winner Prize of the President of the Russian Federation in the field of education, Honoured Teacher of the Russian Federation. Permian. E-mail: lourieleonid@gmail.com

Nalbandian Hovik G.—Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Director General of the Research Centre «Voice Technology», Moscow. E-mail: dudala@bk.ru

Novgorodtseva Olga V.—primary school teacher MBOU school № 2, Pervouralsk (Russia). E-mail: olga.lelka2012@yandex.ru

Paskhalova Larisa N.—Director for Gymnasium number 9, Berezniki, Russia. E-mail: sh9.berezn@mail.ru

Symanjuk Elvira E.—Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Social Psychology and Management of the Ural Federal University. First President of Russia Boris Yeltsin, Ekaterinburg (Russian Federation). E-mail: apy.fmpk@rambler.ru

Tagiltseva Natalia G.—doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of music education Ural State University, Ekaterinburg (Russia). E-mail: musis52nt@mail.ru

Chichkanova Tatiana A.—the candidate of historical sciences, associate professor, head of department of preschool education Volga State Socio-Humanitarian Academy, Samara (Russia). E-mail: t.a.chichkanova@mail.ru

Shingareva Marina V.—Ph.D., Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Russian State Agrarian University—ICCA them. Timiryazev, Moscow (Russia). E-mail: mar-lex@mail.ru

Инновационные проекты и программы в образовании 2016. № 1

СОДЕРЖАНИЕ

Теория и методика профессионального образования

<i>В.Г. Горб</i> Профессиональный стандарт учителя: методологические неопределенности и способы их преодоления.....	6
<i>Г.Х. Вахитова</i> Система дополнительного образования: формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного образования.....	13
<i>Э.Э. Сыманюк, И.В. Девятковская</i> Преодоление психологических барьеров в процессе профессионального развития личности: возможности непрерывного образования	18

Теория инновационной деятельности

<i>Л.И. Лурье</i> Ученик как «непокорный» субъект образования.....	24
<i>В.В. Лобанов</i> Образовательное событие в постнеклассической педагогике	31
<i>Т.Е. Зерчанинова, О.В. Новгородцева</i> Информационная открытость муниципальной системы образования.....	36

Федеральный государственный образовательный стандарт

<i>Н.С. Искрин, Т.А. Чичканова</i> Возможности системного подхода в образовании. Вопросы менеджмента	42
<i>Н.М. Жукова, П.Ф. Кубрушко, М.В. Шингарева</i> Роль компетентностно-ориентированных задач как интегративных дидактических единиц формирования профессиональных компетенций	51
<i>Н.Г. Тагильцева</i> Искусство в формировании коммуникативных навыков младших школьников	56

Инновации в образовательных организациях

<i>О.Б. Акимова, Е.В. Грунина</i> Об особенностях освоения инокультуры студентами технических направлений подготовки в системе высшего образования	61
<i>В.В. Борисова, О.Г. Налбандян</i> Применение информационной системы «речевые технологии» для диагностики речевых нарушений у детей младшего возраста.....	66
<i>Л.Н. Пасхалова, И.В. Долгополова</i> Проектный подход: программа развития гимназии	72
* * *	
Правила для авторов	78
Квитанция для подписки.....	80

Innovative projects and programs in education 2016. № 1

CONTENTS

Theory and methodology of professional education

- V.G. Gorb*
A new professional teacher's standard: methodological uncertainties and proposals for its improvement..... 6
- G.H. Vakhitova*
The system of additional education: the formation of professional competence of the teacher of preschool education..... 13
- E.E. Symanyuk, I.V. Dzevyatouski*
Overcome the psychological barriers in the process of professional development of the individual: life-long education 18

The theory of innovation

- L.I. Lurie*
The student as "rebellious" subject of education 24
- V.V. Lobanov*
Educational event as the pedagogical category 31
- T.E. Zerchaninova, O.V. Novgorodtseva*
Information openness of the municipal system of education: the experience of social audit 36

Federal state educational standard

- N.S. Iskrin, T.A. Chichkanova*
The potential of the system approach in education. Issues of management..... 42
- N.M. Zhukova, P.F. Kubrushko, M.V. Shingareva*
Mechanism for designing competence-oriented tasks in various academic subjects and requirements for its implementation 51
- N.G. Tagiltseva*
Art in the formation of younger school students communication skills 56

Innovations in educational institutions

- O.V. Akimova, E.V. Grunina*
About features of development of inokultura by students of the technical directions of preparation of the highest professional education..... 61
- V.V. Borisova, O.G. Nalbandian*
The Diagnosis of Junior Children Speech Disorders with Information System «Speech Technologies» 66
- L.N. Paskhalova, I.V. Dolgopolova*
Project approach: program development gymnasium 72
- * * *
- Guidelines for authors 78
- Receipt for subscription 80

В.Г. Горб

Профессиональный стандарт учителя: методологические неопределенности и способы их преодоления

Аннотация

В статье представлена системно-деятельностная методология проектирования должностных инструкций субъектов образовательной деятельности, позволяющая актуализировать их педагогический потенциал, создать организационные условия для результативности, качества и социальной эффективности данной деятельности. Разработана структура и содержание должностной инструкции учителя, позволяющей реализовать требования профессионального стандарта учителя (воспитателя) и разрешить его основные методологические неопределенности.

Ключевые слова: профессиональный стандарт учителя (воспитателя); системно-деятельностная методология проектирования должностной инструкции субъектам образовательной деятельности; результативность образования; качество образования, ресурсная эффективность профессиональной деятельности; социальная эффективность образования.

Abstract

The author presents own systematic and activity-based methodology to the development of personnel administration plan for the educational sphere personnel in order to enhance pedagogical potential of educational activity, and create organizational arrangements for its effectiveness, quality and social efficiency. The author has developed (on the basis of the system-activity approach) the structure and content of the teacher's personnel administration plan that allows realizing demands of the teacher's (tutor's) professional standards and solving its main methodological uncertainties.

Keywords: professional teacher's (tutor) standard; systematic and activity-based methodology to the development of personnel administration plans for the educational sphere personnel; effectiveness of education, quality of education, resource efficiency of professional activity; social efficiency education.

В октябре 2013 г. состоялось событие, которое с различными чувствами ожидало педагогическое сообщество страны. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544н был утвержден профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»¹.

¹ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего,

Как отмечалось в проекте этого акта, размещенном на сайте Министерства образования и науки РФ, «профессиональный стандарт педагога должен прийти на смену морально устаревшим документам, до сих пор регламентировавшим его деятельность, призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его

среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н // Справочная правовая система «Консультант-Плюс» (дата обращения 15.10.2014 г.)

развитию». Видимо, под устаревшими документами разработчики подразумевали приказ Минздравсоцразвития России № 593 от 14 августа 2009 г. «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»¹. Согласно этому приказу, в должностной инструкции учителя должны быть отражены 10 трудовых действий, которые должен выполнять педагог, занимающий одну ставку оплаты труда по должности. Расширение перечня трудовых действий предполагало увеличение финансовой компенсации его труда, а проявление инициативы — соответствующие премии и другие формы морального и материального поощрения. Обращает на себя внимание то, что трудовые действия в этом приказе имеют в основном образовательный контекст, рассматривая обучение, воспитание и развитие школьников как единый процесс.

В новом профессиональном стандарте учителя разработчики решили дифференцировать виды деятельности на обучение (10 трудовых действий), воспитательную деятельность (12 трудовых действий) и развивающую деятельность (9 трудовых действий). Кроме того, они разделили педагогическую деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях и педагогическую деятельность по проектированию и реализации основных образовательных программ. В представленной логике педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования предполагает 13 дополнительных трудовых действий; программ начального общего образования — 7 трудовых действий, столько же дополнительных трудовых действий необходимо выполнять при реализации программ основного и среднего общего образования. Для учителей русского языка в средних классах предусмотрено 13 дополнительных трудовых действий, а для учителей математики — 23. В должностной инструкции учителя истории в старшем звене должно быть отражено 38 трудовых действий, а у учителя математики — 61. Напомним, что приказ определяет минимальный набор трудовых действий на одну ставку оплаты труда.

Хотелось бы задать много вопросов разработчикам документа, например, по поводу корреляции трудовых действий, умений и знаний педагогов, функциональной определенности трудовых действий, их соответствия профессиональной компетенции учителя и т.д. Однако основная проблема, с нашей точки зрения, заключается в том, что составители стандарта попытались эмпирически структурировать частный педагогический опыт отдельной образовательной организации, а именно Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Центр образования № 109». Безусловно, это один из лидеров образования в стране, но важнейшее условие конструктивного применения его опыта в деятельности огромного количества образо-

вательных организаций — применение к анализу его работы теоретически обоснованной методологии. Судя по публикациям, проблема методологической определенности стандарта волнует не только нас [1–3, 6–7]. Данная определенность нужна для того, чтобы разработать профессиональные стандарты для других субъектов образовательной деятельности, в противном случае могут возникнуть барьеры, значительно снижающие эффективность взаимодействия работников в образовательной организации.

В данной статье мы попытаемся представить системно-деятельностную методологию проектирования должностных обязанностей педагогов, как способ преодоления выявленных методологических неопределенностей профессионального стандарта педагога при решении конкретной управленческой задачи.

К основным компонентам образовательной деятельности мы относим ее цели, принципы, а также формы и методы организации ее содержания. Все сказанное давно общеизвестно. Проблема заключается в том, что именно необходимо отразить в должностной инструкции педагога — цели, принципы или содержание его деятельности. Авторы профессионального стандарта попытались сформулировать интегративные трудовые действия, в которых отражаются и первое, и второе, и третье. Эту попытку нельзя признать удачной. Даже при неполном отражении в стандарте принципов образования прописанных в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»² от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, а также обязанностей педагога, число необходимых трудовых действий увеличилось минимум в четыре раза. Кроме того, стандарт не определяет технологию оценки результативности, эффективности и качества работы педагогов, что создает «простор» для административного произвола, противоречит смыслу педагогического труда.

Опираясь на системно-деятельностный подход, мы рассматриваем в данном случае результат как уровень достижения образовательных целей. На него влияют принципы образовательной деятельности, понимаемые нами как объективированные государственные, социальные и личные потребности в контексте закономерностей цивилизационного, социокультурного и личностного развития. Уровень реализации принципов будет отражать качество образовательной деятельности [5].

Умения, проявленные педагогом, отражают уровень его профессиональной компетентности, которая, в свою очередь, влияет на ресурсную эффективность его профессиональной деятельности. Коллеги могут потребовать специальных исследований, но мы считаем, что существует очевидная корреляционная зависимость между уровнем профессиональных умений педагога и эффективностью использования им различных ресурсов (временных, экономических, финансовых, материально-технических, учебно-методических и т.д.).

На социальную эффективность образовательной деятельности оказывают влияние три фактора — уровень

¹ Квалификационные характеристики должностей работников образования: Приказ Минздравсоцразвития России № 593 от 14 августа 2009 г. «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» // Справочная правовая система «КонсультантПлюс» (дата обращения 15.10.2014 г.)

² Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Справочная правовая система «КонсультантПлюс» (дата обращения 15.10.2014 г.)

достижения образовательных целей, степень реализации требований образовательных принципов и мера профессиональной эффективности субъектов образовательного процесса. При этом определить социальную эффективность образовательной деятельности конкретного педагога не представляется возможным, так как она зависит от работы всего педагогического коллектива образовательной организации.

Таким образом, на основе рассматриваемого подхода мы предлагаем структурировать трудовые действия, отраженные в профессиональном стандарте педагога, как его обязанности, принципы педагогического взаимодействия и требования к его профессиональной компетентности.

Основываясь на системно-деятельностном подходе, мы считаем, что должностная инструкция педагога должна состоять из следующих компонентов:

1. общие положения;
2. должностные обязанности;
3. права по должности;
4. профессиональные умения по должности;
5. требования к служебному поведению и персональная ответственность в процессе выполнения обязанностей;
6. показатели результативности и качества профессиональной деятельности [5].

Общие положения — наиболее формализованная часть должностной инструкции, которая, как правило, содержит следующую информацию:

- к какой категории должностей относится должность;
- каковы квалификационные требования к должности (образование, стаж работы по специальности и т.д.);
- какими основными нормативными документами нужно руководствоваться в работе;
- кто назначает должностное лицо и кому это лицо непосредственно подчиняется;
- какие полномочия могут быть делегированы должностному лицу и при каких обстоятельствах.

Должностные обязанности, с точки зрения системно-деятельностного подхода, должны быть представлены в виде организационных форм и методов реализации нормативно предписанных полномочий. Покажем инновационную технологию проектирования должностных обязанностей, актуализирующую организацию образовательных систем [4]. Эта технология апробировалась в школе № 67 с углубленным изучением отдельных предметов и лицее № 128 Орджоникидзевского района г. Екатеринбурга, а также в семи общеобразовательных организациях в Сухоложском и четырех общеобразовательных организациях в Камышловском городских округах Свердловской области.

Данная технология предполагает выделение объектов образовательной деятельности в школе. Под ними понимаются нормативно предписанные полномочия образовательных организаций в процессе достижения целей образовательной деятельности. Источниками объектов являются:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ;
- федеральные законы, наделяющие образовательные организации определенными полномочиями или ответственностью;

- федеральные общеобразовательные стандарты;
- нормативно-регулятивные документы муниципальных и региональных органов управления образованием;
- уставы общеобразовательных организаций;
- региональные и муниципальные целевые программы по сферам деятельности, входящим в компетенцию образовательных организаций;
- устоявшиеся педагогические традиции образовательных организаций, показавшие свою высокую социальную эффективность;
- инновационные организационные проекты, направленные на повышение результативности, качества и социальной эффективности образовательной деятельности.

Объекты систематизируются по родам и видам образовательной деятельности. Мы выделяем три рода рассматриваемой деятельности: управленческую, дидактическую, воспитательную; и три основных ее вида:

- управленческий процесс: административно-управленческая, ресурсно-обеспечивающая, педагогически-управленческая деятельность;
- дидактический процесс: учебная, учебно-исследовательская, учебно-методическая деятельность;
- воспитательный процесс: воспитательно-развивающая; здоровьесберегающая; социально-партнерская деятельность.

В зависимости от имеющихся традиций и направлений общеорганизационной инновационной деятельности в образовательном учреждении могут быть и другие виды деятельности. Систематизация позволяет провести анализ полноты содержания определенного вида деятельности и определить объекты, обеспечивающие наиболее эффективное достижение образовательных целей.

На следующем этапе проектируются предметы образовательной деятельности в школе. Предмет деятельности — это процесс, отражающий следующие полномочия учебного заведения в отношении объекта образовательной деятельности:

- управленческие: проектирование, планирование, организация, мотивация, контроль, учет и анализ, регулирование;
- дидактические: дидактическое проектирование и целеполагание, организация обучения, дидактическое взаимодействие, мотивация к обучению, дидактический контроль, учет и анализ результатов обучения;
- воспитательные: проектирование и целеполагание, организация воспитания, воспитательные взаимодействия и взаимоотношения, мотивация к самовоспитанию, контроль качества, учет и анализ результатов воспитания.

Предметы распределяются между структурными подразделениями и субъектами образовательной деятельности в школе. Мы выделяем четыре функциональных уровня реализации субъектом предмета образовательной деятельности: выполнение, функциональное взаимодействие, содействие, участие.

Выполнение означает, что субъект определяет содержание деятельности, формы и методы ее организации и несет профессиональную ответственность за ее результаты.

Функциональное взаимодействие отражает ситуацию, когда предписываемая обязанность является одновременно обязанностью других должностных лиц, что требует их взаимодействия в процессе выполнения такой обязанности.

При проектировании обязанностей в школах обычно рассматриваются два вида содействия — управленческое и учебно-методическое. Первое заключается в том, что администрация создает условия для результативной, качественной и эффективной работы своих подчиненных; второе — в организации учебно-методических условий для результативной, качественной и эффективной образовательной деятельности других должностных лиц и субъектов образовательного процесса.

Функциональный уровень участие предполагает совещательный характер взаимодействия. При этом участие больше относится не к обязанностям, а к правам субъектов, обеспечивающим системный характер взаимодействия в образовательной организации.

Таким образом, должностные обязанности субъекта образовательной деятельности, в частности учителя, должны быть отражены в следующей функциональной структуре:

1. обязанности образовательной деятельности, которые субъект выполняет. На наш взгляд, эти обязанности также необходимо структурировать по следующим функциональным признакам: проектирование, планирование, организация, контроль, анализ, регулирование, исполнение;
2. с кем из субъектов и в отношении каких предметов деятельности субъект функционально взаимодействует;
3. предметы управленческого и учебно-методического содействия субъекта;
4. предметы образовательной деятельности, в реализации которых субъект участвует.

Данный подход позволяет не только обеспечить условия для системного взаимодействия субъектов образовательной деятельности, но и повысить их саморегуляцию при решении образовательных задач, что является организационной основой развития творческой самореализации педагога.

В управлении образования г. Сухой Лог Свердловской области была разработана компьютерная программа, позволяющая автоматизировать процесс проектирования должностных обязанностей по описанной технологии и ежегодно модернизировать его.

Права по должности отражают нормативные установления части 3 статьи 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Кроме того, на наш взгляд, необходимо отразить в должностной инструкции права субъекта в отношении следующих образовательных ресурсов: административных; кадровых; финансово-экономических; материально-технических; информационных; технологических. Количество и содержание прав по должности должно обеспечивать условия для эффективного и качественного выполнения субъектом своих должностных обязанностей.

Профессиональные умения по должности отражают содержание профессиональной компетентности педа-

гога. В должностной инструкции их необходимо фиксировать не только как требования к профессиональной готовности, но и как задачи индивидуального профессионального развития педагога. В новых стандартах умения соотносятся с видами деятельности, по которым декомпозированы трудовые действия. Выше уже отмечалось, что такой подход, во-первых, не позволяет выстроить технологичную корреляционную зависимость между трудовыми действиями и необходимыми умениями, а во-вторых, затрудняет постановку задач индивидуального профессионального развития педагога в общеобразовательном контексте.

В процессе проектирования и актуализации организационных образовательных систем нами была разработана модель профессиональной компетентности педагога. Она состоит из личностного, социокультурного и предметно-профессиональных компонентов, системное взаимодействие которых определяет уровень профессиональной готовности педагога к решению образовательных задач и индивидуальному профессиональному развитию. Мы считаем, что в должностной инструкции необходимо отразить предметно-профессиональный компонент модели компетентности, представленный нижеперечисленными качествами педагога и умениями как признаками их проявления.

Профессионально-прогностические качества: умения определить стратегические образовательные цели, стратегию личностного развития школьника, тенденции развития предметной области знания.

Проективно-плановые качества: умения проектировать образовательные цели деятельности, разрабатывать образовательные проекты, осуществлять эффективное личностное планирование.

Профессионально-организаторские качества: умения осуществлять конструктивное сотрудничество в процессе решения образовательных задач, организовать дидактические и воспитательные мероприятия, предупреждать и конструктивно разрешать конфликты.

Профессионально-мотивационные качества: умения развивать интерес у школьников к своему предмету, стимулировать творческую активность школьников, конструктивно влиять на ценностную позицию школьника.

Контрольно-аналитические качества: умения определять проблемы и причины их появления; справедливо и объективно оценивать уровень образовательных достижений школьника и свои достижения.

Профессионально-регулятивные качества: умения оперативно вносить коррективы в свою профессиональную деятельность, действовать решительно в сложной образовательной ситуации, организовать выполнение принятого решения;

Информационно-коммуникативные качества: умения организовать педагогическое общение, создать информационные условия для решения образовательных задач, владение современными компьютерными информационными технологиями;

Инновационные качества: умения находить и реализовывать новшества, обеспечивающие опережающий характер профессиональной деятельности, творчески

решать образовательные задачи, развивать у школьников интерес к исследовательской деятельности.

Представленный перечень не является исчерпывающим, он может дополняться и изменяться в связи с модернизацией должностных обязанностей педагога.

Требования к служебному поведению и персональная ответственность в процессе выполнения обязанностей определяются на основе статьи 48 Закона «Об образовании в Российской Федерации». В первой части данной статьи прописаны обязанности педагогического работника. Не все они являются требованиями к служебному поведению, часть отражает принципы образовательной деятельности в школе. Непосредственные требования к служебному поведению:

- соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать правилам профессиональной этики;
- уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений;
- проходить аттестацию на соответствие занимаемой должности в порядке, установленном законодательством об образовании;
- соблюдать устав образовательной организации, положение о специализированном структурном образовательном подразделении организации, осуществляющей обучение, правила внутреннего трудового распорядка.

Во второй и третьей частях сформулированы конкретные требования к служебному поведению, а четвертая часть определяет ответственность педагогического работника. Требования могут быть расширены в связи с принимаемыми региональными, муниципальными и организационными нормативно-распорядительными документами. Дополнительная персональная ответственность может возлагаться только на основе федеральных и региональных законов.

Показатели результативности и качества профессиональной деятельности являются завершающим компонентом в структуре должностной инструкции. Они проектируются на основе государственно-политических, программно-целевых, ведомственно-лицензионных и организационно-контрольных установлений.

Государственно-политические показатели определяются исходя из требований указов Президента РФ к результатам общеобразовательной деятельности на региональном и муниципальном уровнях. В отношении органов местного самоуправления Указом Президента РФ от 28.04.2008 г. (в ред. от 14.10.2012 г.) № 607 в качестве показателя установлена «доля выпускников муниципальных общеобразовательных учреждений, сдавших единый государственный экзамен по русскому языку и математике, в общей численности выпускников муниципальных общеобразовательных учреждений, сдававших единый государственный экзамен по данным предметам»¹.

Таким образом, речь идет не о среднем балле государственного экзамена как показателе качества образовательной деятельности, а об обеспечении доступ-

ности общего среднего образования для всех обучающихся, создании условий для успешного освоения ими основных образовательных программ. Уровень успешности в сдаче ЕГЭ, с нашей точки зрения, во многом зависит от интеллектуальных способностей школьников, личностных и семейных планов на дальнейшее профессиональное обучение или определенную профессиональную деятельность. В этой связи, остается неясным на каких нормативных документах основан такой показатель качества образования, как средний балл ЕГЭ, который активно внедряется в систему оценивания эффективности деятельности некоторыми органами регионального и муниципального управления образованием. Средний балл ЕГЭ как индикатор представлен в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы», дословно он сформулирован так: «Отношение среднего балла единого государственного экзамена (в расчете на один предмет) в 10% школ с лучшими результатами единого государственного экзамена к среднему баллу единого государственного экзамена (в расчете на один предмет) в 10% школ с худшими результатами единого государственного экзамена»². То есть и в этом случае речь идет о выравнивании различных образовательных организаций для повышения доступности реализации индивидуальных планов дальнейшего профессионального обучения.

Мы утверждаем, что административная инициатива по оценке качества образования на основе среднего балла ЕГЭ может нанести серьезный урон гуманистическому и общекультурному смыслу образовательной деятельности, сориентировав педагогов средней общей школы на консультационно-репетиторский подход к обучению.

В логике системно-деятельностного подхода в должностной инструкции учителя необходимо отразить показатели результативности его деятельности, вытекающие из региональных и муниципальных целевых программ. В настоящее время эта задача является проблемной, так как эти показатели в программах представлены в основном на региональном и муниципальном уровнях, слабо коррелируя даже с показателями результативности общеобразовательных организаций. Над решением этой проблемы мы в настоящее время работаем в рамках научно-методологической деятельности.

Ведомственно-лицензионные показатели также необходимо декомпозировать до уровня конкретных субъектов образовательной деятельности.

Организационно-контрольные показатели выбираются самими общеобразовательными организациями с целью создания мотивационных условий для более эффективного достижения государственно-политических, программно-целевых и ведомственно-лицензионных показателей. Например, в рамках представленной выше инновационной деятельности по проектированию и актуализации организационных образовательных

¹ Об оценке эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов: Указ Президента Российской Федерации от 28 апреля 2008 г. № 607 // Справочная правовая система «КонсультантПлюс» (дата обращения 15.10.2014 г.)

² Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы»: Распоряжение Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р // Справочная правовая система «КонсультантПлюс» (дата обращения 15.10.2014 г.)

систем мы предлагаем следующие показатели результативности деятельности педагога:

- уровень развития профессиональной компетентности педагога;
- уровень технологической компетентности;
- уровень творческого самоопределения педагога;
- уровень инновационности решения профессиональных задач;
- полнота реализации обязательных управленческих, дидактических и воспитательных мероприятий;
- выступление с докладами на семинарах и конференциях.

Кроме общепедагогических, нужны показатели для учителей-предметников и для классных руководителей. Следует отметить, что большинство показателей результативности деятельности педагогов при системно-деятельностном подходе зависят от степени и качества образовательных достижений школьников:

- динамики развития их положительных качеств;
- динамики учебной успеваемости;
- индивидуальной активности учащегося в образовательной деятельности и социальном взаимодействии;
- творческого самоопределения школьников.

В представленной системно-деятельностной методологии качество образовательной деятельности рассматривается нами как уровень реализации ее принципов. Источниками формирования системы принципов образовательной деятельности, с нашей точки зрения, являются:

- культурно-исторические педагогические традиции;
- нормативно определенные принципы осуществления и развития образования в стране;
- теоретически обоснованные принципы управленческой, дидактической и воспитательной деятельности;
- инновационные принципы образовательной деятельности, обоснованные в ходе выполнения научно-исследовательских проектов.

С позиций системного подхода принципы образовательной деятельности должны быть представлены в виде концептуальной системы, имеющей аксиологический, общеобразовательный, предметно-образователь-

ный уровни. Каждый вышестоящий уровень определяет характер реализации принципа на нижестоящем.

На аксиологическом уровне представлены такие принципы, как природосообразность, гуманизм, демократический характер взаимоотношений, здоровьесбережение образовательного процесса, культуросообразность, гармонизация организационного, группового и личностного развития.

К общеобразовательным принципам относятся научность, системность, технологичность, инновационность. Предметно-образовательные принципы конкретизируются по следующим предметным областям деятельности: управленческая, профессионально-развивающая, дидактическая, воспитательная, информационно-педагогическая.

Качество образовательной деятельности определяется уровнем образовательных взаимоотношений, управленческого, дидактического и воспитательного взаимодействия, а также требованиями соблюдения аксиологических, общеобразовательных и предметно-образовательных принципов. Такие требования, а также технологии определения их соблюдения мы прописываем в проекте организационной образовательной системы школы. Они могут быть представлены как раздел программы развития образовательной организации. Что касается должностной инструкции, то в ней должны быть отражены аксиологические и общеобразовательные принципы, а также принципы реализации конкретного вида деятельности должностного лица.

Представленная системно-деятельностная методология проектирования должностных инструкций субъектов образовательной деятельности в школе может рассматриваться как инновационное направление реализации профессионального стандарта учителя; служить основой заключения так называемых эффективных контрактов с должностными лицами; помочь созданию условий для повышения педагогического потенциала учителей и воспитателей, их системному взаимодействию с другими субъектами образовательной деятельности и творческой профессиональной самореализации.

Литература

- Бим-Бад Б. М.* Профессиональный стандарт педагога — «наше все»? // Аккредитация в образовании. 2013. № 4 (964). С. 41–43.
- Вифлеемский А. Б.* Зачем нужен профессиональный стандарт педагога? // Народное образование. 2014. № 3. С. 34–42.
- Воронова Т. А., Засобина Г. А.* Профессиональный стандарт педагога: взгляд через призму акмеологии // Научный поиск. 2013. № 3. С. 42–46.
- Горб В. Г.* Методология проектирования организационных образовательных систем: монография. Екатеринбург: УрАГС, 2008. 236 с.
- Горб В. Г.* Методологические неопределенности нового профессионального стандарта учителя и способы их преодоления // Образование и наука. 2015. № 2. С. 4–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-2-4-17>
- Макушина Н. М.* Современный педагог и профессиональный стандарт // Научный поиск. 2014. № 2 (8). С. 15–17.
- Миляева С. Ю.* Поможет ли новый стандарт улучшить профессиональную деятельность педагога? // Народное образование. 2014. № 4. С. 45–51.
- Ellili-Cherif M., Romanowski M., Nasser R.* All that glitters is not gold: Challenges of teacher and school leader licensure licensing system in Qatar // International Journal of Educational Development [serial online]. 2012. May. № 32 (3). P. 471–481.
- Hameed-Ur-Rehman, Baig M.* Teachers' opinion/perception about the National professional standards for teachers (npst-2009) in Pakistan // Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business [serial online]. 2012. April. № 3 (12). P. 262–277.
- Leonard S.* Professional conversations: mentor teachers' theories-in-use using the Australian National professional standards for teachers // Australian Journal of Teacher Education [serial online]. 2012. № 37 (12).

References

1. *Bim-Bad B.M.* Professional'nyj standart pedagoga — «nashe vse»? [Teacher's professional standard — «national idea»?]. *Akkreditacija v obrazovanii*. [Accreditation in Education]. 2013. № 4 (964) P. 41–43. (In Russian)
2. *Vifleyemskiy A.B.* Zachem nuzhen professional'nyj standart pedagoga? [Why do we need the teacher's professional standard?]. *Narodnoe obrazovanie*. [Public education]. 2014. № 3. P. 34–42. (In Russian)
3. *Voronova T.A., Zasobina G.A.* Professional'nyj standart pedagoga: vzgljad cherez prizmu akmeologii. [Teacher's professional standard: glance through the prism of acmeology]. *Nauchnyj poisk*. [Scientific Inquiry]. 2013. № 3. P. 42–46. (In Russian)
4. *Gorb V.G.* Metodologija proektirovanija organizacionnyh obrazovatel'nyh sistem: monografija. [Methodology of design of the organizational educational systems]. Yekaterinburg: Publishing House of URAGS, 2008. 236 p. (In Russian)
5. *Gorb V.G.* Methodological Uncertainties of a New Professional Teacher's Standard and Proposals for Its Improvement // *Obrazovanie i nauka*. [Education and science]. 2015. No. 2. P. 4–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-2-4-17> (In Russian)
6. *Makushina N.M.* Sovremennyj pedagog i professional'nyj standart. [Modern teacher and professional standard]. *Nauchnyj poisk*. [Scientific Inquiry]. 2014. № 2 (8). P. 15–17. (In Russian)
7. *Milyayeva S. Yu.* Pomozhet li novyj standart uluchshit' professional'nuju dejatel'nost' pedagoga? [Will the new standard help to improve the teacher's professional standard?]. *Narodnoe obrazovanie*. [Public education]. 2014. № 4. P. 45–51. (In Russian)
8. *Ellili-Cherif M., Romanowski M., Nasser R.* All that glitters is not gold: Challenges of teacher and school leader licensure licensing system in Qatar. *International Journal of Educational Development* [serial online]. 2012. May. № 32 (3). P. 471–481. (Translated from English)
9. *Hameed-Ur-Rehman, Baig M.* Teachers' opinion/perception about the National professional standards for teachers (npst-2009) in Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business* [serial online]. 2012. April. № 3 (12). P. 262–277. (Translated from English)
10. *Leonard S.* Professional conversations: mentor teachers' theories-in-use using the Australian National professional standards for teachers. *Australian Journal of Teacher Education* [serial online]. 2012.

УДК 373.29

Г.Х. Вахитова

Система дополнительного образования: формирование профессиональной компетентности педагога предшкольного образования

Аннотация

Цель. В статье рассматриваются проблемы формирования профессиональной компетентности педагога предшкольного образования и обосновывается необходимость расширения образовательного пространства дошкольников. В ходе определения уровня компетентности педагогов дошкольного образования было установлено, что среди самых важных профессиональных качеств респонденты выделяют гуманно-личностные и коммуникативные, а также функциональную грамотность и рефлексивные умения. Однако большинство педагогов не знает, как на практике в полной мере реализовать очень важный для дошкольного образования принцип полисубъектности. Описан процесс формирования умения осуществлять педагогическую практику на основе данного принципа.

Ключевые слова: педагог предшкольного образования, профессиональная компетентность, образовательное пространство дошкольников.

Abstract

The aim of the article is to consider the issues of professional competence formation of the teacher of preschool education in the system of additional education; the necessity of educational space extension of preschool children is proved. In the course of pedagogical diagnostics in order to determine whether the content of teacher competence features educational activities in terms of pre-school education it was found that among the most important qualities required of a teacher of preschool education, the respondents allocate humanely-personal and communication skills, functional literacy and reflective skills; majority of respondents found it difficult and/or do not know how to put into practice the polysubjective principle, which is very important at the level of pre-school education. The process of skills formation is described to carry out student teaching on the basis of the proposed principle. It is suggested to put students – the future teachers into the teaching process or real professional work in phases.

Keywords: teacher of preschool education, professional competence, educational environment of preschool children.

В условиях активного обновления российского образования актуализировались вопросы профессиональной компетентности педагога дошкольного образования, имеющего непосредственное отношение к началу процесса становления личности человека.

В Редакции нового федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), разработанного на основе Конституции РФ и с учетом Конвенции ООН о правах ребенка, четко определены целевые ориентиры деятельности педагога:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней;

- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;
- формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Мы полагаем, что решение данных задач возможно в контексте полисубъектного подхода, когда каждый участник образовательного процесса выступает как активный субъект деятельности. Безусловно, этот подход потребует от педагога осознания всех своих ресурсных возможностей.

Ретроспективный анализ работ отечественных ученых позволил выделить следующие профессиональные характеристики педагога: его личностно-профессиональное самоопределение относительно ребенка как базовой ценности образовательного процесса (В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, Н. А. Добролюбов, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский); глубокие профессиональные знания и способность применить их на практике (П. П. Блонский, К. Н. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, В. И. Водовозов, К. Д. Ушинский); творческий подход к педагогической работе, определяющийся стремлением к самосовершенствованию и готовностью к рефлексии своей деятельности (К. Н. Вентцель, Н. Ф. Бунаков, Н. А. Корф, К. Н. Каптерев, В. А. Сухомлинский) [2, 3]. Эти характеристики в современных исследованиях выступают в качестве составляющих профессиональной педагогической компетентности (деятельностной, информационно-рефлексивной и т. п.), проблема формирования которой достаточно широко обсуждается в теоретической и прикладной литературе [1, 4–14]. Наиболее значительными публикациями в этой области являются труды О. А. Абдуллиной, Э. Ф. Зеера, Н. В. Самоукиной, А. В. Хуторского, В. Д. Шадрикова и др. Содержанию и оценке профессионально-педагогической деятельно-

сти посвящены работы И. Ф. Исаева, Н. В. Кузьминой, Л. М. Митиной, С. И. Поздеевой и др.

Все авторы обращают внимание на многосторонний, сложный и системный характер компетентности, возможно, поэтому ее трактовки до сих пор отличаются большим «разбросом» структурных компонентов. Рассмотрим профессиональную компетентность педагога дошкольного образования, под которой мы понимаем способность осуществлять педагогическую деятельность по формированию у детей предпосылок универсальных учебных действий — познавательных, коммуникативных и регулятивных [5]. В структуре данной компетентности выделяются следующие компоненты:

- функциональный — включает в себя знания в области профессиональной деятельности, владение навыками и умениями преобразования объекта труда и характеризуется уровнем самой деятельности (мотивации, целеполагания, обработки необходимой информации, структурирования программ, созданием или выбором инструментария для оценки результатов), а также вариативностью способов и средств ее осуществления;
- коммуникативный — представляет собой способность воспроизведения информации, необходимой конкретному обучаемому для присвоения знаний, и характеризуется уровнем овладения различными средствами передачи информации, способностью устанавливать прямую и обратную связь;
- рефлексивный — проявляется в осознании педагогом себя как субъекта педагогической деятельности, ценностей, которыми он руководствуется, определении степени адекватности собственных действий и форм поведения в педагогически значимых ситуациях, способности оценить свой труд в целом, т. е. перейти от оценки отдельных действий к оценке уровня своих результативности и профессионализма [12].

Содержание профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) определяется особенностями его деятельности:

- вариативностью — разнообразием типов/видов дошкольных учреждений, образовательных программ, форм оказания помощи семье в период подготовки ребенка к школе (в целом все это складывается в вариативные модели дошкольного образования в ДОУ);
- адресностью — оказанием помощи ребенку и его семье по конкретному запросу и на основе реальных образовательных потребностей (для этого должен быть предоставлен широкий спектр образовательных услуг, а взаимодействие с детьми и семьями должно строиться на принципах педагогического сопровождения с учетом разнотемповости, разноуровневости и разнохарактерности развития каждого дошкольника);
- преемственностью, которая в дошкольном образовании имеет два аспекта: преемственность основных периодов развития ребенка — обеспечение «плавных» переходов от одной ступени обучения к другой; преемственность семейного и общественного воспитания, предполагающая создание единого развивающего образовательного пространства ребенка;

- инновационностью — ориентацией образовательного процесса на формирование «умения учиться», реализацией новых подходов (системно-деятельностного, лично-ориентированного, проектного), отражающих современные взгляды на подготовку детей к школе, развитие у них предпосылок универсальных учебных действий.
- В ФГОС ДО указаны требования к педагогам ДОУ:
- уважение к человеческому достоинству воспитанников, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;
 - использование в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, соответствующих их психолого-возрастным и индивидуальным особенностям;
 - построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;
 - поддержка педагогами положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей в разных видах деятельности;
 - поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;
 - возможность выбора детьми материалов, участников совместной деятельности и общения;
 - защита детей от всех форм физического и психического насилия;
 - поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

Исходя из указанного перечня показатели профессиональной компетентности педагога ДОУ можно классифицировать таким образом:

- функциональный компонент — знания в области предшкольного образования, технологические и методические умения;
- коммуникативный компонент — знания о способах общения с детьми предшкольного возраста, коммуникативные умения;
- рефлексивный компонент — знания в области педагогической рефлексии, рефлексивные умения.

Нами было проведено исследование профессиональной компетентности педагогов-практиков. С помощью анкетирования были продиагностированы 247 человек, из которых 145 — в пилотном режиме, а 102 — на курсах повышения квалификации на базе Томского государственного педагогического университета (ТГПУ), Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования (ТОИПКРО) и Томского государственного педагогического колледжа (ТГПК). Вопросы анкет мы разделили на два блока. Первый был направлен на определение профессиональных качеств, необходимых педагогу, второй — на выявление отношения к предшкольному образованию в целом (его содержанию, программному обеспечению, условиям и способам реализации).

В первом блоке вопросов респондентам предлагалось отметить три наиболее важных, с их точки зрения, профессиональных компонента в предшкольном обра-

зовании. Почти все респонденты (97%) на первое место поставили личностный компонент и указали такие профессионально значимые качества, как любовь к детям, гуманизм, открытость, толерантность и т.д. Второе место занял коммуникативный компонент (89% анкетированных), включающий умение выстраивать диалоговое общение с ребенком, родителями, коллегами, администрацией образовательного учреждения. Третьим стал функциональный компонент (77%) — знание инновационных образовательных технологий, а также содержания учебно-методических комплексов, основных положений программ, нормативно-правовой основы и проч. На последнем месте оказался рефлексивный компонент (39% опрошенных) — осознание себя и своего места в системе предшкольного образования.

Отвечая на вопросы второго блока анкет, 54% педагогов отметили несоответствие между требованиями программ и своей готовностью к их реализации, 44% указали на несоответствие между принципами, заявленными в программе, и созданными для их воплощения условиями; 66% респондентов заявили, что не знают, как на практике в полной мере использовать очень важный на уровне дошкольного образования принцип полисубъектности. На вопрос: «На базе какого образовательного учреждения целесообразна реализация программ предшкольного образования?» — 41% анкетированных ответили: «В детском саду», аргументируя это тем, что в ДОУ больше возможностей для осуществления индивидуального подхода, укрепления здоровья и обеспечения эмоционального благополучия дошкольников.

Однако в настоящее время из-за дефицита мест в ДОУ решить эту проблему только на базе детских садов нельзя. Для этих целей используются другие типы организаций — центры развития ребенка, общеобразовательные школы, лекотеки, где есть соответствующая учебно-материальная база, предметно-развивающая среда, игровые зоны и др.

Подавляющее большинство анкетированных (78%) отметили, что для работы с детьми 5–6 лет сейчас необходимо готовить специалистов по особым программам либо в системе дополнительного профессионального образования, либо еще на этапе обучения в средних специальных и высших педагогических учебных заведениях.

Качественный анализ ответов показал, что наиболее актуальным направлением развития профессиональной компетентности педагогов являются формирование у них умений составлять индивидуальную программу предшкольной подготовки ребенка на основе результатов психолого-педагогической диагностики не только детей, но и родителей. Решение этой задачи требует от педагога владения современными технологическими подходами, знаниями в области психологии, умением ориентироваться в концепциях образования, навыками организации познавательной, творческой, игровой деятельности детей, способностями развивать их мотивацию и выстраивать отношения сотрудничества с воспитанниками и их родителями. Между тем обучить всему этому специалистов мешают сохраняющиеся противоречия:

- между сложившейся моделью подготовки в высшей школе, ориентированной преимущественно на традици-

онную знаниевую парадигму педагогической деятельности, и утвердившимся в реальной практике новым типом деятельности педагога с преобладанием личностной составляющей;

- между односторонней ориентацией педагогического образования на повышение его «научности», насыщением его новыми дисциплинами и все более очевидным пониманием того, что это образование не сводится к усвоению лишь одних научных основ деятельности, а предполагает развитие профессионального мировоззрения и мотивации, что системно-деятельностная, личностно-ориентированная природа современных образовательных технологий такова, что нельзя освоить их путем простого информационного накопления знаний.

Для преодоления данных противоречий необходимо единство методологической, специальной и психолого-педагогической подготовки студентов — будущих педагогов. С этой целью на педагогическом факультете ТГПУ разработана программа дошкольного образования, по которой работают студенты на базе учебно-методического кабинета «Развивайка» и МОАУ ЦТРГО «Томский Хобби-центр» [5]. Участие студентов в реализации программы происходит в логике самоосознания перечисленных выше профессиональных компетенций. Готовность студентов к выполнению профессиональных функций предполагает психологическую зрелость, способность идентифицировать себя с образом учителя. А понять собственную субъективную роль в образовательном процессе невозможно без наличия таких качеств, как инициативность, креативность, самокритичность, наблюдательность, эмоционально-волевая устойчивость, педагогический такт, толерантность, умения рефлексировать свою деятельность, успехи и неудачи воспитанников, прогнозировать результаты своей работы. Обретение таких качеств происходит при поэтапном включении студентов в профессиональную практическую деятельность.

Первый этап предполагает работу студентов в группах детей в качестве волонтеров. Студенты проводят праздники, организуют досуг дошкольников во время перемен. В процессе такой деятельности выявляются возможности сотрудничества с дошкольниками с учетом возрастных и индивидуальных особенностей последних.

Второй этап — посещение студентами занятий в дошколе с последующим их анализом, осмыслением опыта специалистов с точки зрения его преломления в собственной педагогической деятельности.

Третий этап посвящен разбору различных инновационных программ: их структуры, специфики содержания, методов реализации.

На четвертом этапе студенты наблюдают, как опытные педагоги общаются с детьми и родителями; анализируют различные ситуации, пытаются обосновать выбор вариантов их решения в контексте гуманной педагогики.

Пятый этап — составление собственных развивающих программ дошкольного образования с последующим совместным анализом с педагогом-консультантом.

Далее студенты в присутствии наставника сами проводят занятия с дошкольниками.

Такое поэтапное вхождение будущих специалистов в процесс реализации программ дошкольного образования педагогически обоснованно и целесообразно. Как показывает наш опыт, студенты развиваются

- во-первых, как «теоретики»: приобретают профессиональные компетенции в области педагогики и психологии, получают представления о программном обеспечении дошколы, изучают принципы и нормы педагогической деятельности в данной области;
- во-вторых, как «практики»: овладевают системой инновационных средств, методов, приемов, технологий, учатся мыслить и действовать нестандартно, на основе гуманистических принципов, получают прикладные навыки;
- в-третьих, как «исследователи»: осваивают систему способов анализа и изучения собственной педагогической деятельности, обобщения и оценки опыта дошколы на основе проектирования педагогических программ.

В педагогической теории складывается понимание необходимости комплексного развития детей, подчеркивается самоценность периода детства и целесообразность целостной траектории его развития (А.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцев, С.И. Поздеева и др.). То же подчеркивается в новом федеральном стандарте дошкольного образования. Современный педагог обязан создавать комфортные средовые условия для массового обучения и воспитания. К сожалению, на практике при массовом образовании (в условиях фронтального обучения детей) не всегда удается соблюсти принципы непрерывности, комплексности, вариативности, заложенные в базовых нормативных документах. Альтернативные формы дошкольного образования, дополнительное образование становятся неотъемлемыми компонентами единого пространства развития ребенка, достраивая его, придавая ему законченность.

На сегодняшний день уже накоплен богатый опыт использования различных технологий развития детей с помощью дополнительных образовательных услуг: независимо от вида и формы они детерминированы специфическими закономерностями, строятся на общих принципах и подчинены единой цели — максимальному удовлетворению потребностей ребенка, расширению возможностей его самореализации в общеобразовательном учреждении (Г.Х. Вахитова, А.А. Майер, И.А. Зимняя, С.И. Поздеева). Однако дополнительное образование дошкольников пока не рассматривалось как комплексное явление в свете его структурно-функциональной организации и как ресурс оптимизации дошкольной подготовки детей. Не проводился и глубокий сравнительный анализ эффективности подготовки дошкольников в учреждениях общего и дополнительного образования. На наш взгляд, требуется аналитическая работа по формированию экспертных оценок и диагностических процедур для определения результативности программ обучения специалистов дополнительного образования на предмет соответствия этих программ требованиям ФГОС ДО. Такие исследования помогут обеспечить максимальное достижение целевой установки дошкольной педагогики — комплексное развитие интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического потенциала детей.

Литература

1. *Абдуллина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Антология педагогической мысли России XVIII века / сост. И.А. Соловков. Москва: Педагогика, 1985. 480 с.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX века / сост. П.А. Лебедев. Москва: Педагогика, 1990. 608 с.
4. *Асмолов А.Г.* Вариативное образование в изменяющемся мире: социокультурная перспектива (тезисы о том, какой быть начальной школе). // Образование и наука. 2013. № 8. С. 4–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2013-8-4-14>
5. *Вахитова Г.Х.* Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в системе дополнительного образования // Образование и наука. 2015. № 2 с. 74–86, DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-2-74-85>
6. *Вахитова Г.Х.* Психолого-педагогические аспекты компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования // Вестник Томского педагогического университета. 2011. Вып. 10 (112). С. 9–13.
7. *Вачков И.В.* Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 16–29.
8. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. Москва: Академия, 2007. 428 с.
9. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 32 с.
10. *Митина А.М.* Психология профессионального развития учителя: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 1995. 49 с.
11. *Поздеева С.И.* Особенности гуманитарного управления инновациями для становления профессионализма педагога начальной школы // Вестник Томского педагогического университета. 2013. Вып. 9 (137). С. 194–197.
12. *Тихомирова О.В.* Профессиональная компетентность педагога как условие реализации основной образовательной программы дошкольного образования // Детский сад: теория и практика. 2012. № 4. С. 78–84.
13. *Хуторской А.В.* Инновационный аспект компетентностного подхода в образовании // Научное наследие Т.И. Шаповой и его влияние на решение актуальных проблем современного образования: сборник статей: в 2 т. Москва, 2011. Т. 1. С. 79–83.
14. *Шадриков В.Д., Карпов А.В., Кузнецова И.В.* Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова. Москва: Логос, 2011. 168 с.

References

1. *Abdullina O.A.* Obshhepedagogicheskaja podgotovka uchitelja v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovanija. [General pedagogical preparation of teachers in the system of higher pedagogical education]. Moscow: Publishing House Education, 1990. 141 p. (In Russian)
2. *Antologija pedagogicheskoy mysli Rossii XVIII veka.* [Anthology of pedagogical thought in Russia in XVIII century]. Ed. by I. A. Solovkov. Moscow: Publishing House Pedagogy, 1985. 480 p. (In Russian)
3. *Antologija pedagogicheskoy mysli Rossii vtoroj poloviny XIX — nachala XX veka.* [Anthology of pedagogical thought of Russia in the second half of XIX — beginning of XX century]. Ed. by P. A. Lebedev. Moscow: Publishing House Pedagogy, 1990. 608 p. (In Russian)
4. *Asmolov A. G.* DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2013-8-4-14>. (In Russian)
5. *Vakhitova G. H.* The formation of professional competence of the teacher of preschool education in the system of additional education. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-2-74-85> (In Russian)
6. *Vakhitova G. H.* Psihologo-pedagogicheskie aspekty kompetentnostnogo podhoda v sisteme vysshego professional'nogo obrazovanija. [Psychological and pedagogical aspects of competence approach in the system of higher professional education]. Vestnik Tomskogo pedagogicheskogo universiteta. [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2011. № 10 (112). P. 9–13. (In Russian)
7. *Vatchkov I. V.* Polisub'ektnyj podhod k pedagogicheskomu vzaimodejstvu. [Multisubject approach to pedagogic interaction]. Voprosy psihologii. [Psychology Issues]. 2007. № 3. P. 16–29. (In Russian)
8. *Zeer E. F.* Psihologija professional'nogo razvitija. [Psychology of professional development]. Moscow: Publishing House Academy, 2007. 428 p. (In Russian)
9. *Simmaya I. A.* Kljuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-cel'evaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. [Key competences as effectively target the basis of competence approach in education]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [Research Centre of Staff Training Quality Issues]. 2004. 32 p. (In Russian)
10. *Mitina A. M.* Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelja. [Psychology of professional development of teachers]. Dokt. diss. Moscow. 1995. 49 p. (In Russian)
11. *Pozdeeva S. I.* Osobennosti gumanitarnogo upravlenija innovacijami dlja stanovlenija professionalizma pedagoga nachal'noj shkoly. [The Humanitarian Features of Innovation for the Teacher Competence Formation at Primary School]. Vestnik Tomskogo pedagogicheskogo universiteta. [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2013. № 9 (137). P. 194–197. (In Russian)
12. *Tikhomirova O. V.* Professional'naja kompetentnost' pedagoga kak uslovie realizacii osnovnoj obrazovatel'noj programmy doskol'nogo obrazovanija. [Professional competence of the teacher as a condition of implementation of the basic educational programs of preschool education]. Detskij sad: teorija i praktika. [Kindergarten: theory and practice]. 2012. № 4. P. 78–84. (In Russian)
13. *Hutorskoi A. V.* Innovacionnyj aspekt kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. [Innovative aspect of the competence approach in education]. Nauchnoe nasledie T. I. Shamovoj i ego vlijanie na reshenie aktual'nyh problem sovremennogo obrazovanija: sbornik statej. [Scientific heritage of T. I. Samovol and its influence on the decision of actual problems of modern education]. Collection of articles]. V. 1. Moscow, 2011. P. 79–83. (In Russian)
14. *Shadrikov V. D., Karpov A. V., Kuznetsova I. V.* Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika ocenki urovnja kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov. [Professionalism of a modern teacher: methods of assessing the level of professional skill of pedagogical employees]. Moscow, 2011. 168 p. (In Russian)

УДК 159.99

Э.Э. Сыманюк, И.В. Девятковская

Преодоление психологических барьеров в процессе профессионального развития личности: возможности непрерывного образования¹

Аннотация

Целью статьи является теоретическое обоснование непрерывного образования как способа преодоления психологических препятствий в процессе профессионального становления и развития личности. К этим препятствиям авторы относят объективно возникающую в процессе профессионализации стагнацию карьеры, редукцию профессиональных ожиданий и ценностей, рассогласование личностных и профессиональных характеристик с требованиями рынка труда. В исследовании выделены и классифицированы психологические препятствия профессионального развития личности – профессиональные кризисы и деструкции, ухудшение профессионально-психологического здоровья личности. Обозначены ресурсы преодоления психологических барьеров, среди которых ключевая роль отводится непрерывному обучению и самообучению. И российский, и международный опыт показывают, что образование взрослых, обладающее сегодня огромным арсеналом средств и методов, превращается в одну из ведущих форм социальной активности человека, предоставляет ему возможность для конструктивного проектирования успешной индивидуальной профессиональной траектории.

Ключевые слова: профессиональное развитие личности, психологические барьеры профессионального развития, профессиональные кризисы, профессиональные деструкции, ухудшение профессионально-психологического здоровья, непрерывное образование, обучение взрослых.

Abstract

The aim of this paper is a theoretical justification of continuing education as a resource for overcoming the psychological barriers in the process of professional development of the individual. Career stagnation objectively arising in the process of professionalization, the reduction of professional expectations and values mismatch personal and professional characteristics with the requirements of current professional situation are considered by the authors as psychological barriers to the professional development of an individual. The psychological professional-development barriers of the person are highlighted and classified: professional degradation, deterioration of professional and psychological health of individuals. The resources for overcoming the psychological barriers are defined; the integral role is assigned to continuing education and self-education. As both Russian and international experience shows, adult education is becoming one of the leading forms of social activity having a wide array of technologies, methods and approaches; it is one of the principle forms of human social activities that provide an opportunity for constructive designing of successful professional individual trajectory of the human development.

Keywords: professional development of personality, psychological barriers of professional development, professional crises, professional degradation, deterioration of mental health professional, continuing education, adult education.

¹ Статья подготовлена при поддержке Министерства образования и науки РФ и DAAD в рамках программы «Иммануил Кант».

Интенсивные темпы развития различных сфер деятельности, растущая конкуренция на открытом рынке труда являются причинами ужесточения требований к уровню личностного и профессионального развития специалиста, его способностям грамотно планировать свою деятельность, мобильно перестраиваться в динамично меняющемся мире, осваивать инновационные технологии.

На существование факторов, препятствующих профессиональному росту, психологи обращали внимание еще в 30-е гг. прошлого века. Так, С.Г. Геллерштейн отмечал, что в процессе трудовой деятельности может происходить деформация как тела, так и психики [3].

Среди причин, тормозящих совершенствование специалиста, А.К. Маркова указывает возрастные изменения, связанные со старением, профессиональные деформации, профессиональную усталость, монотонию, длительную психическую напряженность, обусловленную сложными условиями труда, а также кризисы профессионального развития [5].

Искажениям профессионального развития, истокам появления в процессе выполнения профессиональных обязанностей негативных качеств, меняющих личность и отрицательно сказывающихся на продуктивности труда, посвящены работы С.П. Безносова, Р.М. Грановской, Л.Н. Корнеевой.

А.В. Филиппов выделяет организационно-психологические, социально-психологические, когнитивно-психологические и психомоторные барьеры трудовой деятельности, возникновение которых объясняется стереотипизацией организационных процессов, особенностями межличностных отношений, недостаточной квалификацией, изменениями режима труда [13].

Итак, рабочая биография человека может сопровождаться профессиональными деструкциями, новообразованиями в виде психологических преград, препятствий, или барьеров. Психологические барьеры порождают конфликтные ситуации, вызывают психическую напряженность, неудовлетворенность собой, трудом, руководителями, служат основой для приобретения таких профессионально нежелательных качеств, как консерватизм, догматизм, индифферентность и др.

Изучением психологических барьеров за рубежом занимались К. Левин, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд, К. Хорни; в отечественной науке — А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Б.Д. Парыгин, Н.А. Подымов, Р.Х. Шакуров и др.

В теории личности К. Левина понятие «барьер» занимает важное место. Как внешние, так и внутренние психологические барьеры, по мнению ученого, выступают в роли ограничителей формирования личности и могут повлечь сильный внутренний конфликт. Однако успешное преодоление препятствий повышает уровень притязаний личности, создает для нее «временные перспективы», стимулирующие активность индивида. А вот непреодолимые барьеры гасят инициативу и энергию человека, снижают уровень его притязаний и даже его интеллект [4].

В психоаналитическом учении З. Фрейда барьер тоже характеризуется как препятствие, угрожающее разви-

тию человека и вызывающее один из типов тревоги: реалистический, невротический или моральный. Преодоление тревоги возможно двумя способами — вступить во взаимодействие с проблемой и снизить ее негативное воздействие или применить защиту, заключающуюся в отрицании или искажении ситуации [14].

В работах А. Адлера, К. Хорни, К. Юнга психологические барьеры рассматриваются как защитные механизмы, возникающие в результате конфликта сознания и бессознательного. Согласно А. Адлеру, они мешают достижению успеха и связаны с комплексом неполноценности [14].

Современные зарубежные исследователи сходятся во мнении, что психологические барьеры — «внутренние» факторы, оказывающие негативное влияние на развитие карьеры» (М. Sieverding, S. Dettmer, G. Kaczmarczyk, A. Bühren). При этом отмечается, что возникновение «внутренних» психологических барьеров не является независимым от «внешних» барьеров [19]. Первые могут быть интерпретированы как реакция на вторые, как осознанные общественные ожидания, как построение компромисса между внешними требованиями и внутренними потребностями. Психологические барьеры могут формироваться в течение гендерной социализации, приобретаться в родительском доме, школе, университете, на рабочем месте (S. Dettmer, G. Kaczmarczyk, A. Bühren) [16].

Любопытны публикации Chr. Prange, изучавшего барьеры в сфере управления знаниями в организации. Автор определяет барьер как препятствие на пути организационному обучению и выделяет психологические, культурные, структурные и технические барьеры. Психологические барьеры берут начало в поведенческих диспозициях личности, и в теоретическом плане их детерминантами могут выступать инстинкты, ценности, потребности и ожидания [18].

В отечественных трудах в зависимости от сущности, методов исследования, природы, способов анализа выделены различные виды барьеров: в педагогической деятельности (А.К. Маркова, Н.А. Подымов); в общении (В.А. Кан-Калик, Б.Д. Парыгин); при введении инноваций (А.И. Пригожий, А.В. Филиппов, А.М. Хон); смысловые (Л.И. Божович, М.С. Неймарк); эмоциональные (Л.Б. Филонов). Подходы к определению психологических барьеров тоже различны. В психологических словарях барьер (франц. *barrière* — преграда, препятствие) трактуется как «психическое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, мешающее выполнению им тех или иных действий. Эмоциональный механизм психологических барьеров состоит в усилении отрицательных переживаний и установок — стыда, чувства вины, страха, тревоги, низкой самооценки, ассоциированных с задачей» [11, с. 176]. Вместе с тем многие исследователи полагают психологические барьеры важнейшими компонентами целостной структуры деятельности субъекта, оказывающими существенное влияние на его развитие и становление.

Принципиально новое и весьма конструктивное толкование психологических барьеров дает Р.Х. Шакуров. По его мнению, именно они являются необходимым фак-

тором, обеспечивающим развитие деятельности, а следовательно, и личности. Обосновывая данную психологическую категорию, он пишет, что барьеры существуют везде, где взаимодействуют какие-то силы, движения, независимо от их природы [15]. Подчеркивая развивающее воздействие внешних и внутренних преград, он выводит формулу развития — «самовосполнение ресурсов ради преодоления».

Рассматривая психологические барьеры как «психические процессы, свойства или даже состояние человека в целом, которые консервируют скрытый эмоционально-интеллектуальный потенциал его активности», Б. Д. Парыгин связывает этот феномен, «с одной стороны, с расширением социально-психологического плацдарма, постоянно порождающего и умножающего психологические барьеры, а с другой — с все более ощутимой необходимостью их преодоления», что способствует мобилизации внутренних резервов социально-психологической активности личности [7]. Ученый определяет две модальности психологических барьеров — положительную и отрицательную, которые обусловлены «индивидуальным стилем профессиональной деятельности, способами эмоционального реагирования на изменение жизненных и профессиональных обстоятельств и трудностей» [9, с. 13].

Таким образом, преграды, сопровождающие профессиональное развитие личности, выполняют созидательную функцию при условии, если способствуют быстрой адаптации к различным изменениям. Деструктивная функция барьеров проявляется, если они достаточно велики, тогда образуются блокаторы, подавляющие активность, деформирующие и разрушающие личность.

Анализ научной литературы показывает, что ресурсы преодоления барьеров профессионального развития не были предметом специального изучения. Потребность восполнить данный пробел в научном знании определила цель нашей работы. Мы выдвинули предположение, что одним из таких ресурсов может являться для человека непрерывное образование.

Психологический барьер — это феномен, представленный в форме ощущений, переживаний, образов, понятий и др., который ограничивает личностное и профессиональное совершенствование, препятствует удовлетворению потребностей и вызывает эмоциональный дискомфорт. Переживание профессиональных трудностей, связанное с объективными и субъективными ограничениями, тормозит конструктивное профессиональное становление, снижает динамику профессиональной активности, детерминирует потерю смыслов профессиональной деятельности.

Психологические барьеры, порождающие психическую напряженность и придающие процессу развития неустойчивость, неравновесность, являются главным конструктом, определяющим динамику профессионального развития. Они нарушают эволюционное развитие, вносят в процесс взаимодействия человека с профессией рассогласования, приводят к образованию критических точек развития [12].

Психологические барьеры, согласно Л. М. Митиной, выполняют ряд функций:

- стабилизируют профессиональное развитие, согласовывая внутренние ресурсы с требованиями профессиональной среды;
- корректируют процесс профессионального развития (столкнувшись с препятствием, человек может выбрать для себя другие ориентиры);
- энергетизируют психологические ресурсы (столкнувшись с барьером, личность начинает готовиться к активному его преодолению);
- дозируют процесс развития, опосредуют периоды активного роста и стабилизации (вертикального и горизонтального движения): психологический барьер определяет границы каждого этапа профессионального развития и пределы компетентности, помогающие личности осознать эти границы и необходимость действий для преодоления препятствия;
- мобилизуют личностные ресурсы специалиста;
- развивают личность (изменения, происходящие при повторных мобилизациях, закрепляются, что повышает уровень профессиональной компетенции и обеспечивает формирование профессионально важных качеств);
- тормозят процесс профессионального развития, сдерживают активность личности;
- подавляют, если «величина» психологического барьера оказывается непреодолимой для человека и вызывает полную остановку профессионального развития с последующей деградацией или уход из профессии [6].

К психологическим барьерам профессионального развития мы относим:

- кризисы профессионального развития личности;
- профессиональные деструкции;
- ухудшение профессионально-психологического здоровья.

Кризисы — это непродолжительные периоды жизни, сопровождающиеся кардинальной перестройкой субъекта деятельности, изменениями самой деятельности. Детерминантами кризисов профессионального развития являются смена, совершенствование либо стереотипизация ведущей деятельности или способа ее выполнения; ухудшение социально-экономической ситуации, неблагоприятные обстоятельства в реализации профессиональных планов, случайные события; субъектность личности (повышение или снижение социально-профессиональной активности, неудовлетворенность потребностей, неготовность к профессиональному самоопределению, стремление к саморазвитию и самореализации, чувство стагнации в развитии, возрастные психофизиологические изменения).

В качестве признаков кризисов профессионального развития выступают утрата смысла выполняемой деятельности, потеря чувства нового, преобладание негативных эмоций в отношении работы, раздражительность или апатия.

Как отмечает Э. Ф. Зеер, кризисы сопровождают процесс профессионального развития и возникают, как правило, при смене стадий этого процесса. Существуют кризисы учебно-профессиональной ориентации, профессионального выбора, профессиональных ожиданий,

профессионального роста, карьеры, социально-профессиональной ориентации, утраты профессиональной деятельности [3].

К психологическим барьерам профессионального развития мы относим среди прочего деформации сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими его участниками. Признаками профессиональных деструкций являются замедление профессионального развития; рассогласование личных и профессиональных ценностей, псевдопрофессиональные смыслы труда, профессиональные конфликты, формирование негативных качеств личности.

Основные профессиональные деструкции личности — выученная беспомощность и профессиональное отчуждение (нарушения в подструктуре профессиональной направленности); консервация профессионального опыта (искажения подструктуры профессиональной компетентности); профессиональные деформации (разрушения в подструктуре профессионально важных качеств личности) [3].

Один из распространенных видов барьеров профессионального развития — ухудшение профессионально-психологического здоровья, при котором формируются негативно окрашенные психологические характеристики индивида, обусловленные интенсивностью работы, отсутствием приемлемых условий труда и истощением психологических ресурсов (невозможностью их восполнить). Признаками образования таких характеристик выступают негативный субъективный статус (плохие самочувствие и настроение, низкая активность); наличие болевого синдрома (в том числе и психоэмоционального — «душа болит»); снижение или полная утрата трудоспособности; уменьшение объема и степени мобилизации функциональных резервов; снижение переносимости повышенных физических и психических нагрузок; ухудшение адаптационных возможностей (снижение интереса к инновациям, сопротивление им); проявления психологического насилия.

Профессиональное здоровье — это способность организма сохранять компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие работоспособность во всех условиях и на всех этапах профессиональной деятельности [8]. Как отмечает Г. С. Никифоров, «психологическое здоровье — это состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений, обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности» [10].

Психологическое здоровье детерминировано такими факторами, как наличие/отсутствие социально-экономических потрясений; особенности организации и содержание деятельности; условия труда; удовлетворенность трудом; удовлетворенность межличностными отношениями; стиль руководства коллективом; социально-психологический климат; количество и характер профессиональных стрессов; мотивация труда; адаптивность личности. Показателями профессионально-психологического благополучия являются преобладающее хорошее самочувствие; глубокое понимание и принятие

себя; позитивные гармонизирующие ориентации на конструктивное общение и ведение дел; высокая удовлетворенность жизнью и профессией — характером своего общения, ходом дел, образом жизни, процессом творчества; достаточно высокий уровень саморегуляции своих желаний, эмоций, привычек и действий; адекватность процесса развития профессионализма возрасту; психологическая гармония.

Так как возникновение психологических барьеров способно негативно влиять на профессиональное развитие, актуален поиск ресурсов, позволяющих преодолевать их конструктивно и с наименьшими затратами. Преодолевающее поведение — это индивидуальный способ взаимодействия с трудной внешней или внутренней ситуацией, определяемый, с одной стороны, ее логикой и значимостью для человека, а с другой — его психологическими возможностями. Спектр как конструктивных, так и деструктивных стратегий преодоления достаточно велик — от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций.

Одной из конструктивных стратегий форсирования препятствий профессионального роста, на наш взгляд, выступает непрерывное образование. Международный опыт показывает, что образование взрослых, располагающее сегодня большим арсеналом технологий, методов и подходов к обучению и переобучению, превращается в ведущую форму социальной активности и способствует проектированию успешных индивидуальных профессиональных траекторий. Согласно формулировкам документов ЮНЕСКО, непрерывное образование не ограничено ни во времени (по срокам обучения), ни в пространстве (относительно места получения знаний), ни в методах; оно объединяет практическую и образовательную деятельность и направлено на гармоничное раскрытие потенциальных способностей личности и прогресс в преобразовании общества [1].

Непрерывное образование обеспечивает преемственность общего и профессионального образования (вертикальная интеграция) и координацию различных образовательных структур — государственных, общественных и иных (горизонтальная координация). В непрерывном образовании выделяют первоначальное (базовое) и последующее (в том числе последипломное). Если первоначальное (школьное образование) готовит человека к самостоятельному существованию в обществе, то последующее создает и корректирует мировоззренческие и ценностные ориентиры, раскрывает способности человека, т.е. выполняет развивающую функцию.

Различные аспекты образования взрослых и непрерывного образования широко представлены в исследованиях европейских ученых, где рассматриваются особенности этого обучения, анализируются его мотивы, формы и технологии, переосмысливается структура системы образования в новых социально-экономических и политических реалиях (R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl, B. Schmidt-Herhta, H. Siebert, R. Tippelt, J. Wittpoth) [17, 20].

Проведенный нами анализ отечественной литературы по данной тематике показал, что существуют работы, в которых обсуждаются проблемы внутри-

фирменного образования взрослых (Л.Л. Горбунова, Е.Н. Елизарова, А.Е. Марон, П.Ю. Сухов), опережающего образования (Т.Г. Браже, Л.Л. Горбунова, Е.Г. Королева, Л.Ю. Монахова, В.И. Соколов), адаптивного образования (Т.Г. Браже, Н.В. Васильева, Л.Л. Горбунова, Л.Ю. Монахова, Т.В. Мухлаева, В.И. Соколов и др.), информатизации обучения взрослых и т.д. Данные направления предлагается использовать либо для повышения общей культуры личности, либо в целях компенсации функциональной неграмотности и формирования требуемых профессиональных навыков. Так, С.Г. Вершловский выделяет в образовании взрослых две ведущие подсистемы: профессиональную, связанную с повышением квалификации и переподготовкой взрослых, и общекультурную, позволяющую удовлетворить «непрофессиональные» потребности людей как граждан, родителей, личностей [2]. Ни в одной из вышеперечисленных публикаций непрерывное образование взрослых не рассматривается как ресурс для преодоления психологических барьеров, кризисов, стрессов, неизбежных при стремительно меняющихся реалиях мира профессий и рынка труда, все более усложняющихся технологиях и быстром устаревании получаемых человеком знаний и навыков.

Сейчас организации, учреждения, фирмы, чтобы поддерживать собственную конкурентоспособность, все чаще прибегают к корпоративному обучению. Однако такое образование подчинено прежде всего интересам работодателей, производства, нацелено на подготовку и переподготовку сотрудников в плане освоения новой техники и новых технологий. Между тем получение максимального эффекта и отдачи от работника возможно лишь в том случае, если будет задействован весь его внутренний творческий потенциал. Активное развитие технологий и информационных средств, интенсивные

преобразования внешней и внутренней профессиональной среды требуют не только постоянного обновления знаний работника, но и заботы о его психологическом состоянии, так как следствием высокой динамики жизни могут стать деформации личности специалиста, далеко не всегда положительные.

Рассматривая непрерывное образование как ресурс для преодоления психологических барьеров профессионального развития, мы исходим из положения, что это новообразование может выступать одной из ступеней профессионального роста личности, актуализировать ее скрытый потенциал, стимулировать мотивацию приобретения новых компетенций, т.е. мобилизовать человека на сопротивление психологическим препятствиям.

В концепции новой модели российского образования идея обучения в течение всей жизни является ведущей. Согласно данной концепции, непрерывное образование взрослых должно восприниматься не как дополнительная возможность получения знаний для восполнения пробелов базовой и предшествующей специальной подготовки, а как основа для карьерного роста и постоянного поддержания профессиональных навыков и умений на должном уровне. На наш взгляд, непрерывное образование должно обязательно иметь психологическое сопровождение, помогающее человеку справиться с возникающими внутренними индивидуальными проблемами профессионального развития. Для этого необходима разработка соответствующих технологий, опирающихся на исследования возможностей процесса регулярного обновления знаний как ресурса противостояния профессиональным деструкциям. Известно, что активная трудовая деятельность, удовлетворяющая потребности человека в самореализации, является мощным фактором его долголетия и сохранения здоровья личности.

Литература

1. *Василькова Т.А.* Основы андрагогики: учебное пособие. Москва: КНОРУС, 2013. 252 с.
2. *Вершловский С.Г.* Система образования взрослых как объект прогнозирования // *Человек и образование.* 2010. № 1 (22). С. 16–21.
3. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального развития: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2006. 240 с.
4. *Левин К.* Разрешение социальных конфликтов. С.-Петербург: Речь, 2000. 303 с.
5. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. Москва, 1996. 308 с.
6. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. Москва: Флинта; Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
7. *Парыгин Б.Д.* Психологический барьер и его природа // *Социальная психология и философия.* 1975. № 3. С. 3–13.
8. *Печеркина А.А.* Профессиональное здоровье учителя: проблемы и перспективы // *Актуальные вопросы современной психологии: материалы Международной научной конференции.* Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 82–84.
9. *Подымов Н.А.* Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 1999. 390 с.
10. *Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова.* С.-Петербург: Питер, 2003. 607 с.
11. *Психологический лексикон: энциклопедический словарь: в 6 т. / ред. — сост. Л.А. Карпенко, под общ. ред. А.В. Петровского.* Москва: ПЕР СЭ, 2006. 176 с.
12. *Сыманюк Э.Э., Девятковская И.В.* Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе профессионального развития личности // *Образование и наука.* 2015. № 1. С. 80–93. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-1-80-92>
13. *Филиппов А.В.* Работа с кадрами: психологический аспект. Москва: Экономика, 1990. 168 с.
14. *Хелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. С.-Петербург: Питер, 2009. 607 с.
15. *Шакуров Р.Х.* Барьер как категория и его роль в деятельности // *Вопросы психологии.* 2001. № 1. С. 3–18.
16. *Dettmer S., Kaczmarczyk G., Bühren A.* Karriereplanung für Ärztinnen. Heidelberg: Springer Verlag. 2006. S. 341.

17. *Nolda S.* Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: WBG, 2008. 152 s.
18. *Prange C.* Organisationales Lernen und Wissensmanagement. Wiesbaden: Gabler Verlag, 2002.
19. *Sieverding M.* Psychologische Barrieren in der beruflichen Entwicklung von Frauen: das Beispiel der Medizinerinnen. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 1990. 257 s.
20. *Siebert H.* Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann, 2011. 200 s.
21. *Siebert H.* Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld: Bertelsmann, 2006. 164 s.
22. *Tippelt R., Schmidt B.* Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. S. 661–675.

References

1. *Vasilkova T.A.* Osnovy andragogiki. [Fundamentals of andragogy]. Moscow, 2013. 252 p. (In Russian)
2. *Vershlovskij S.G.* Sistema obrazovaniya vzroslykh kak ob'ekt prognozirovaniya. [System of adult education as an object of forecasting]. Chelovek i obrazovanie. [Man and education]. 2010. № 1 (22). P. 16–21. (In Russian)
3. *Zeer E.F.* Psihologija professional'nogo razvitija. [Psychology of professional development]. Moscow, 2006. 240 p. (In Russian)
4. *Levin K.* Razreshenie social'n'yx konfliktov. [Resolution of social conflicts]. St-Petersburg, 2000. 303 p. (In Russian)
5. *Markova A.K.* Psihologija professionalizma. [Psychology of professionalism]. Moscow, 1996. 308 p. (In Russian)
6. *Mitina L.M.* Psihologija professional'nogo razvitija uchitelja. [Psychology of professional development of teacher]. Moscow, 1998. 200 p. (In Russian)
7. *Parygin B.D.* Psihologicheskij bar'er i ego priroda. [Psychological barrier and its nature]. Sozial'naja psihologija i filosofija. [Social psychology and philosophy]. 1975. № 3. P. 3–13. (In Russian)
8. *Pecherkina A.A.* Professional'noe zdorov'e uchitelja: problemy i perspektivy. [Professional health of teachers]. Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj Konferencii «Aktual'nye voprosy sovremennoj psihologii» [Materials of International Scientific Conference «Actual problems of modern psychology»]. Cheljabinsk, 2011. P. 82–84. (In Russian)
9. *Podymov N.A.* Psihologicheskie bar'ery v professional'noj dejatel'nosti uchitelja. [Psychological barriers in the professional work of the teacher]. Doct. dis. Moscow, 1999. 390 p. (In Russian)
10. *Nikiforov G.S.* Psihologija zdorov'ja. [Psychology of the health]. Saint-Petersburg, 2003. 607 p. (In Russian)
11. *Svenitchkij A.L.* Kratkij psihologicheskij slovar'. [Shorter psychological dictionary]. Moscow, 2009. P. 42. (In Russian)
12. *Symanyuk E.E., Deviatovskaja I.V.* Life-long Education as a Resource to Overcome the Psychological Barriers in the Process of Professional // Obrazovanie i nauka. [Education and science]. 2015. No. 1. P. 80–93. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-1-80-92> (In Russian)
13. *Hjell L., Siegler D.* Teorii lichnosti. [Theories of Personality]. Saint-Petersburg, 2009. 607 p. (In Russian)
14. *Filippov A.V.* Rabota s kadrami: psihologicheskij aspekt. [Working with staff: the psychological aspect]. Moscow, 1990. 168 p. (In Russian)
15. *Shakurov R.H.* Bar'er kak kategorija i ego rol' v dejatel'nosti. [Barrier as category and its role in activity]. Voprosy psihologii. [Psychology Issues]. 2001. № 1. P. 3–18. (In Russian)
16. *Dettmer S., Kaczmarczyk G., Bühren A.* Karriereplanung für Ärztinnen. Heidelberg: Springer Verlag, 2006. P. 341. (Translated from German)
17. *Nolda S.* Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: WBG, 2008. P. 152. (Translated from German)
18. *Prange C.* Organisationales Lernen und Wissensmanagement. Wiesbaden: Gabler Verlag, 2002. (Translated from German)
19. *Sieverding M.* Psychologische Barrieren in der beruflichen Entwicklung von Frauen: das Beispiel der Medizinerinnen. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 1990. 257 s. (Translated from German)
20. *Siebert H.* Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann, 2011. 200 s. (Translated from German)
21. *Siebert H.* Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld: Bertelsmann, 2006. 164 s. (Translated from German)
22. *Tippelt R., Schmidt B.* Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. S. 661–675. (Translated from German)

УДК 316.341.35.

Л.И. Лурье

Ученик как «непокорный» субъект образования

Аннотация

Рассмотрены проблемы субъект-субъектных отношений учителя и ученика. Указаны мифы, довлеющие в образовании и препятствующие гармонизации этих отношений.

Цель. Гармонизация субъект-субъектных отношений в образовательном пространстве школы.

Методика и методы. Использованы культурологические и философские подходы в понимании отношений между субъектами образовательного сообщества.

Научная новизна. Отмечены пути преодоления неоправданной напряженности в поведении учащихся. Отмечается, что субъект-субъектные отношения учителя и ученика весьма условны. Они развиваются в процессе социализации, воспитания ребенка. Он всегда заслуживает снисхождения. С ним надо говорить на равных, но не считать таковым. Многие факторы поведения учащихся говорят об утрате остроты понимания, но они не потеряли силы: послушное поведение, дисциплина школьника реальны тогда, когда приходит осознание обоснованности самоограничений, когда культура становится внутренним регулятором взаимоотношений человека с внешним миром. Внутренняя дисциплина возникает не по команде, не при одергивании, а в диалоге, в котором и формируется искусство воспитания. Культурологическая направленность должна стать отличительной чертой современного образования. Подобная задача перед ним не ставилась. Российское общество средствами образования должно стремиться к сохранению этнокультурной субъектности, разнотенности. Формируя гражданина России, мы должны, вместе с тем, развивать в нем ответственность гражданина мира, обеспечивать ему способность выживания среди огромного числа субъектов, в большей или меньшей степени похожих на него. Вне зависимости от того, мы дружим или противостояем каким-то странам. Таким образом, воспитание становится процессом культивирования человечности, гражданственности. Требуется гуманистическая модернизация образования, обращенная к правам и свободам человека. Она должна обрести новые черты, когда наступает «час ученичества».

Практическая значимость. Из субъект-субъектных отношений ученика и учителя складываются разнотенные многомерные пространства с нечеткими границами: образовательное пространство школы связывается с простейшими формами социализацией личности, приобщение к цивилизационным процессам соединяется с глобальными проблемами современного мира. Происходит обнаружение и осознание антропологической границы «Я»-другой «Я», формирование единой научной картины мира, мировоззренческих позиций личности.

Что же необходимо сделать для того, чтобы ученик мог раскрыть свои взаимоотношения с учителем? Следует отказаться от избыточных, регламентирующих установок, взаимоотношения с учеником, усилить индивидуализацию обучения, раскрывающую специфику формирования развития личности. Необходимо формировать в ученической среде коллектив с целью развития взаимопомощи, способности к координации деятельности, ориентированной на достижение общей цели и распределение зоны личной ответственности, согласование интересов личности и группы, считающей себя коллективом, развивать дружеские отношения, способность сочувствовать, сопереживать, сотрудничать. Важно организовывать образовательный досуг как форму, которая углубляла бы познание жизни других людей, способствовала взаимообогащению культур различных народов.

Ключевые слова: образование, культурологическая направленность обучения, свобода личности, направленность развития, моббинг.

Abstract

The problems of subject-subject relationship between teacher and student is investigated. Myths, that press on education and impede the harmonization of these relations are mentioned.

Purpose. Harmonisation of subject-subject relations in the educational space of school.

Methods and techniques. Used cultural and philosophical approaches of understanding the relations between the subjects of the educational community.

Scientific novelty. The overcoming undue tension in the behavior of students is marked. It is noted that the subject-subject teacher-student relationship is very conditional. They develop in the process of education and socialization of the child. He always deserve leniency. Since that time it is necessary to speak on equal terms, but not regarded as such. Many factors of pupils behavior lost it's sharpness of understanding, but have not lost force: the obedient behavior, student discipline is real when one becomes aware of the validity of self-restraint when the culture is the internal regulator of man's relationship with the outside world. Internal discipline arises not in the team, without any flick, but in the dialogue, that prove to be a masterpiece of education. The cultural orientation is a distinctive feature of modern education. A similar problem was not put before educational society. Russian society by means of education should strive to maintain ethnic-cultural subjectivity and multireligious. Forming a citizen of Russia, we should at the same time, develop him as a responsible citizen of the world, provide the ability to survive among the huge number of subjects in more or less similar to himself. Regardless of whether we are friends or oppose to some countries. Thus, education becomes a process of civilization and humanity cultivation. The humanistic modernization of education, addressed to the human rights and freedoms is required. It must gain new features when "the hour of discipleship" begins.

Practical significance. As a result of subject-subject relations between student and a teacher multilevel multidimensional spaces with fuzzy boundaries are formed: educational space of school is associated with the simplest forms of personal socialization, introduction to civilization the processes connected with global problems of the modern world. The detection and awareness of the anthropological border "I"-Other "I" formation of a unified scientific world, worldview personality.

What is needed to be done to ensure that students could reveal their relationship with the teacher? We should give up from the excess regulating installations forming a relationship with a pupil, to increase the individualization of learning, revealing the specifics of the individual. It is necessary to form a team in the student's environment in order to promote mutual ability to coordinate activities aimed at achieving a common goal and the distribution area of personal responsibility, the coordination of interests of the individual and the group that considers itself a team, develop friendly relations, the ability to sympathize, empathize, cooperate. It is important to organize educational process as a form of leisure, which would deepened the knowledge of other people's lives, contributed to the mutual enrichment of cultures of different nations.

■ **Keywords:** education, cultural orientation of education, individual freedom, the direction of development, mobbing.

Бурный нрав современных детей известен всем. Шум на уроках, галдеж в коридорах во время перерыва, не приносящий покоя, монотонный звонок-набат на уроки, как будто бы у учащихся нет возможности узнать, когда начнется урок ... «Классные часы», «линейки» и многие другие формы влияния на детей, родительские собрания как протесты школы в адрес детей и их родителей, обязательная форма, чтоб слова «индивидуальность в одежде», «мода» носители «спецодежды» и слышать не могли... А еще почти принудительное, организованное питание по электронной «школьной карте», электронные дневники и журналы, «онлайн» контроль за детьми — виртуальный концлагерь какой-то! Вот краткий список средств ограничений и контроля в процессе учебной деятельности. ... Все эти механизмы управления учебным коллективом складывались долгие десятилетия и служили формированию дисциплины взрослеющей личности.

Такая жизнь формировала протест, слепое вымещение злости на всех, кто рядом. Это могли быть и одноклассники, и учителя, и родители, и прохожие. Даже плохая учеба выступала как протестная акция в связи с бесконечными проверочными работами, обязательными мероприятиями по программе внеучебной работы. Спорт стал не актом культуры, а формой «отработки» за пропущенные занятия по физкультуре. Видеонаблюдение, охранники и «вторая» обувь ужесточали отношения. Здраваться с учителями стало безусловным требованием (от чего, как протест, подростки уже давно не уступают место пожилым в общественном транспорте). Вкусы меняются: потребление спиртного и курения несколько снизилось, но зато «наркота», ранний секс... — они заполняют жизнь. И дружить не хочется. Есть желание остаться одному, а точнее, наедине с компьютером. «Посветиться» «Вконтакте», в «Одноклассниках»...

А вместо домашних заданий, с какой-то долей творчества, можно «запуржить» «компьютерную презентацию». С деньгами сложнее. «Шнурки» (родители) не в состоянии обеспечить все возрастающие потребности в «ресторанном общении». Дискотеки, фитнес клубы не дают желаемого — тела накачиваются, а ум «сохнет». Хочется уже жить отдельно, желательно с незарегистрированной второй половиной. Да как это сделать? Нужны средства. Так и хочется «пойти на дело»...

Н.А. Бердяев предостерегает: «Всякая подавленность есть оторванность человека от подлинного мира, потеря микрокосмичности, плен у «Мира», рабство у данности и необходимости. Природа всякого пессимизма и скептицизма — эгоистическая и самолюбивая. Сомнение в творческой силе человека всегда есть самолюбивая рефлексия и болезненное ячество» [1, с. 19]. Вот, в сущности, причина личностных невзгод отдельного ученика. Это явление приобретает все больший масштаб в современной школе. Детская раздраженность, обидчивость, конфликтность — все это результат тяжелых условий «борьбы за существование», происходящей в образовательном пространстве, где оправданное стремление к индивидуальности оборачивается замкнутостью и внутренним одиночеством.

Однако, дефицит общения с человеком, который мог бы быть авторитетом для молодого поколения, является одной из важнейших причин задержки и отклонений в психическом развитии детей школьного возраста. Требуется внимание к особенностям ребенка, его прошлому коммуникативному опыту. А.С. Нил пришел к выводу: «Я думаю, достигать чего-то только путем авторитета неправильно. Ребенок ничего не должен делать, пока у него самого не сложится мнение, что он должен это сделать» [13, с. 2–3]. Школьный возраст — это такой этап онтогенетического становления индивида, который готовит человека к профессиональной деятельности на основе приобретаемого опыта социально-экономического развития и самостоятельного труда. Школьный возраст — это период осознания этнокультурных особенностей личности, период взаимообогащения национальными культурами. В детском и подростковом возрасте формируются образы внешнего мира, усиливающие воображение и восприятие. До этого времени игрушка несла в себе смыслы реального мира. Сейчас властвует компьютер, который воздействует на психику ребенка, искажая его стиль общения, направленность мышления, нарушающий баланс между воображаемым и реальным.

Ребенок попеременно существует в образовательных пространствах семьи, школы, улицы. Они очень не совпадают. Обладая внутренними противоречиями, эти пространства находятся в условиях конфронтации. Родитель знает, как надо учить. Общественность и государственные органы управления уверены в непогрешимости своих руководящих указаний. А дети живут в нежелании знать, чего от них хотят, — у них свои проблемы, неизвестные взрослым. Школьные программы мельчают по содержанию и уже не выдерживают конкуренции с отменными.

Ребята «кучкуются» в свои микрогруппы. Им кажутся чужаковатыми новые «старые пионеры», политиче-

ские сборища молодежи, собранные под флаги единых политических лозунгов. Школьникам бывает интересно заниматься немассовыми видами деятельности, выдвигать из своей среды неформальных кумиров. Школе не нужны эти кумиры, как и школа кумирам. А может быть, им обойтись друг без друга? Но ученик одновременно во власти этих сил, заставляющих действовать по своим правилам.

В школьных микрогруппах складывается «моббинг» — будоражащее всех окружающих предвзятое неприятие какого-то отдельного ученика другими. В российских школах не фиксируют на этом внимание. Линии вражды могут проходить между различными субъектами: «ученик — ученик», «ученик — учитель» и даже «учитель — учитель». По поводу этого шокирующего явления выступает журнал норвежского профсоюза лекторов «Norks lektorag» (Норск лектолаг): «Культура полного неприятия «моббинга» должна быть внедрена во всех школах и должно быть законодательно зафиксировано, что все ученики имеют право на ненасильственную, спокойную обстановку в учебном заведении без нанесения обид, домогательств, дискриминации» [14, с. 20]. Этой проблемой серьезно озабочено правительство Норвегии, которое разработало специальный документ для всех субъектов образовательного сообщества — учащихся, родителей, педагогов, в котором сформулированы выработанные меры по борьбе с этим недугом. Авторский коллектив под руководством А. Палмер в составе Лиоры Брейлер и Давида Е. Купера утверждает: «Дети могут быть счастливыми, если они свободны, потому что все несчастья происходят от внутренней враждебности, возникающей в результате внешних репрессий. Нил под влиянием теорий Фрейда считает, что эта внутренняя враждебность, которая не может быть выплеснута непосредственно родителям или другим авторитетам, перерождается в негатив к самому себе. Это ведет к его антисоциальному поведению и к тому, что впоследствии называют «проблемным ребенком» [13, с. 2].

Прежде уроки строились на записи учебного материала в тетради. Сейчас, когда мультимедийных средств «море», такое времяпровождение как урок стало, очевидно, архаичным. Нужно что-то более живое и креативное. Электронный учебник очень нагляден и, кажется, прост. Но он совершенно теряется в памяти, как только выключен компьютер. Жизнь в школе становится скучной и неинтересной, по сравнению с мультимедийным маскарадом, который происходит за пределом школьного «дворика». Вот почему не утихают споры: «Нужны ли ЕГЭ?», «Можно ли на экзамене пользоваться интернетом?», «Когда же в школы вернется устный экзамен — свидетельство развитости культуры речи?». В далекие советские времена стоял подобный же вопрос: «Разрешить или же не разрешить иметь на экзамене арифмометр или логарифмическую линейку?». Математика, помимо прочего, развивала культуру мышления. А сейчас в школьном курсе слово «доказательство» не встретишь. Логика мышления осталась за «порогом доступности» современного школьника.

Хочется реального дела. Но принято в общественном сознании, что уже в школьном возрасте доминирует одно лишь желание — стать миллионером. Вот тогда возникает мысль о «легких» деньгах, наркоте как «сладкой жизни». Ученик рвется в другую реальность, стремится получить уличное — «нешкольное образование» с другой «шкалой ценностей» и «приоритетов развития». Но сами учителя не владеют «уличной педагогикой». Их главным аргументом становится слово «нельзя», а желание ученика усиливается внутренним голосом — «хочется». Голос родителей: «Вы должны! ...», обращен и к учителям, и к школьникам. Все не довольны всеми. В этом пространстве несогласия и недовольства друг другом невозможно добиться «гармонизации отношений субъектов образования». Не признавая этот факт, все субъекты образования живут во лжи, рапортуют, пишут отчеты, тестируются. А потом — «счастливое» прощание со школой, где ложь, горькая правда, счастливая вера в будущую работу, как правило, экономистами, завершает этап «тяжелого школьного счастья» со всеми «причиндалами» «счастливого детства».

Образование уповает на максимы, переходя из одной крайности в другую. Дейзи Кристоудолу (Daisy Christodoulou «The Seven Myths About Education») [11, с. 93] указывает на семь ложных мифов об образовании в британской действительности, которые в высочайшей степени актуальны и для российской действительности, являясь основополагающими в системе знаний о школе и в педагогике в последние десятилетия:

1. Фактические знания препятствуют пониманию материала.
2. Преподавание, когда учащиеся только следуют инструкциям учителя, делает учащихся пассивными.
3. 21 век все изменит фундаментально.
4. Все можно найти в источниках информации.
5. «Проекты» (работа в группах) и другие подобные методы преподавания — дают лучшие результаты в изучении материала.
6. «Преподавать» готовые знания — это идеологическая обработка.
7. Прививать навыки, которые учащиеся могут в дальнейшем использовать в реальной жизни.

Подобные мифы существуют и в российском образовании, например:

1. Образовательные технологии обеспечивают патриотическое воспитание как гарантированный технологиями результат достижения любви к Родине.
2. Доступность обучения достигается равенством образовательных возможностей (возможности равны, а желание и способности получения образования различны).
3. Платные образовательные услуги в школе в имеющемся масштабе.
4. Родители отвечают за образование детей.
5. Основы религии должны соседствовать со светской этикой, как это принято в курсе «Основы религиозных культур и светской этики».
6. Электронные дневники и журналы помогут лучшему общению субъектам образования.
7. Эффективность традиционных методов воспитания: «поощрения и наказания», «личным примером».

В школьные годы возникает идеал — «образ совершенства, наиболее ценного и величественного, в культуре, искусстве, отношениях между людьми, нравственное и абсолютное основание морального долга, критерий разделения добра и зла» [11, с. 255]. Для учащихся понятие «идеал» изменчиво, значит, и следование ему оказывается противоречивым. Оно выступает порой как форма протеста, как мечта о добродетелях. Идеал может оказаться иллюзорным, игрушечным подражанием взрослым. Поэтому игровые формы отношений, возникающие в общении с ребенком, соответствуют игре смыслов, принятых в разговоре с ним в данное время и в данном месте. Игра по «Правилам поведения ученика», «Уставу образовательного учреждения» и так далее определяет идеалы, ценности и цели. Изначально ученик не видит в них лично-значимой ценности. Субъект как «психолого-гносеологическое Я» означает «Мир ученика», расширяющий Вселенную до горизонтов его познания. Мысли и чувства ученика — его субъектность, которая еще не сформировалась. Она возникает из самосознания, самостоятельности духовной жизни. Поэтому субъект-субъектные отношения учителя и ученика весьма условны. Они развиваются в процессе социализации, воспитания ребенка. Он всегда заслуживает снисхождения. С ним надо говорить на равных, но не считать таковым. Имея разные шкалы ценностей, следует находить условную третью приемлемую для участников диалога, с тем чтобы привести ребенка к ценностям подлинным. Нельзя с ходу отвергать те ценности, которые спонтанно правят учеником, обрушивая на него свои, «правильные» ценности. «Диалог различных систем ценностей возможен только при предположении, что эти системы ценностей считают себя равнозначными перед лицом некой возвышающейся над ними абсолютной моральной инстанции» [6, с. 4].

Исследование личности учащегося становится приоритетным в процессе обновления содержания образования при наличии реального понимания того, почему ученик так плохо чувствует себя в школе. Теперь уже понятно, что антонимы к слову «плохо» в данном случае выступают вовсе не «комфортность», выражающаяся в интерьере образовательного учреждения, бальных танцах и верховой езде. «Плохо» — это тогда, когда разум ребенка находится в смятении, когда он «разрывается на части» из-за отсутствия связи его внутреннего мира с пространством школы, родительского очага и общественной жизни. Послушное поведение, дисциплина школьника реальны тогда, когда приходит осознание обоснованности самоограничений, когда культура становится внутренним регулятором взаимоотношений человека с внешним миром. Внутренняя дисциплина возникает не по команде, не при одергивании, а в диалоге, в котором и проявляется искусство воспитания. «К началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем социальной ситуацией развития в данном возрасте» [2, с. 24–25], — утверждал Л. С. Выготский. В ученике заключено имплицитно мно-

жество сценариев развития, но воплощается тот, в котором индивидуализируются те механизмы, при которых социальное развитие соответствует его ментальности: «Изменение в сознании ребенка возникает на основе определенной, свойственной данному возрасту форме его социального бытия» [2, с. 25]. Отождествление образования с воспитанием приобрело противоречивые формы: мы стали «воспитывать» патриотов, превратив любовь к Родине в специальность, спорт как культуру — обязанность, свойственную советскому периоду — ГТО (готов к труду и обороне). Далее разговор переводится на поиски врагов, внешних и внутренних. В этом угаре угроза желаемая дисциплина учащихся достигается легко, а личность ученика утрачивается.

Способ формировать личность с позиций культуры существенно сложнее. Педагог прежде всего должен быть носителем либерально-демократических ценностей. В этих условиях диалог создает пространство выбора в процессе преодоления сомнений, свойственных детскому и подростковому возрасту. Исследуя труды Пиаже, Л. С. Выготский указывает: «Очевидно, уделом детской мысли должна являться не только раздвоенная, расколота действительность, но и составленная из несоединимых, абсолютно разнородных и принципиально враждебных кусков ткани, которые вопиют, когда их хотят объединить» [3, с. 63]. И тогда субъектность учащегося нарушается, поскольку действительность раздваивается. Вхождению в мир новых отношений с окружающими людьми и вещами требует понимания со стороны учителя как драмы со свойственными ей конфликтами, преодолениями и развязкой (хотелось бы надеяться, счастливой). В этих условиях формируется авторитет учителя, наставника и даже нового друга, которому можно доверить сокровенное. «У школьника в качестве психического новообразования возникает «чувство взрослости». Специфическая социальная активность, присущая подростку, порождает повышенную восприимчивость к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых» [4, 129], — считают Е. Н. Гогун, Б. И. Мартыанов. Здесь возникает максимализм — безусловное стремление жить по правилам. Задачей формирования субъектности в этом возрасте является раскрытие социокультурной многомерности человеческих отношений. Именно она позволит обоснованно добиваться поведенческой автономии, из которой вытекают автономия эмоциональная, моральная и ценностная. Они создают основу для дружбы и доверия в отношениях с теми, кто, по мнению ученика, заслуживает этого доверия. А. Р. Лурия подчеркивал: «Специальные орудия культуры, подобные письму и счету, колоссально расширяют возможности человека, делая мудрость прошлого достоянием настоящего и залогом совершенствования в будущем. ... С момента рождения дети вступают в непрерывное взаимодействие со взрослыми, которые активно стремятся включить их в свою культуру, в свой исторически накопленный запас знаний и умений» [9, с. 32]. Молодежная субкультура, возможно, и есть тот протест, который возникает против нормативности, заданности в отношениях между людьми взрослыми, рассудочно выстраивающими свои

отношения. Это претит молодым. Претензии на оригинальность и желания утвердить в этом самого себя требуют глубокой рефлексии, к которой молодое поколение не готово, не имея опыта.

Следовать моральным принципам, представленным в правилах поведения, недостаточно. Ученик индивидуален в реакциях на окружающую действительность. Мораль, всегда оставаясь в мире мысли, как утверждает А. А. Гусейнов, «не уместается в пределы языка ... она не может воплотиться в адекватных поступках, так как поступок всегда привязан к конкретному индивиду и конкретным обстоятельствам, он не только единичен, он еще и единственен. Как ни важны в поступке лежащие в его основании общие правила, они намного важнее частных обстоятельств, которые формируют его особенный вид» [6, с. 5]. Моральные мотивы поведения не имеют рационального характера. Они связаны с социальным взаимодействием. Вот почему «Правила» и вовсе не правила для учащегося. Моральные правила ориентированы на добро. Моральный долг обязывает, вопреки своим личным интересам, совершать поступки ради других людей, порой жертвуя собою. Способность к жертвенности — качество зрелой личности. У людей молодых это становится «обязаловкой», принуждением, часто дающим протестную реакцию. Как утверждает Ф. Далмар, «моральная практика (praxis) имеет разную текстуру, особенно с точки зрения глобальной справедливости» [7, с. 26].

В ребенке важно формировать собственное достоинство, подавлять желание быть «нытиком». Обида — это уже воплощенное настоящее. Надо стараться проникнуться безразличием к обидчику, чтобы исключить в будущем свои тревоги и даже научиться чувствовать себя счастливым, вопреки обстоятельствам.

Следует воспринимать и осознавать красоту человеческих отношений, доверительные и уважительные отношения друг к другу. Самые красивые лица — лица думающие. Процесс познания, сосредоточенный на гуманистических ценностях, способен облагораживать душу ребенка, стать источником добра и благополучия. Эти контекстные процессы и составляют суть воспитательной деятельности. Действующие в образовании запреты выступают как моральные требования. Процесс воспитания должен формировать восприятие запретов, исходящих из моральных устоев жизни общества.

Субъектность «для внутреннего пользования» отражает соответствие с российской действительностью. «Российское образование» не может оставаться исключительно российским. Оно всегда международное, а по человеческим благодеяниям — глобальное, основанное на общечеловеческих ценностях. Вот почему «перед лицом этнических конфликтов и грозящих «столкновений между цивилизациями» человечество должно выработать глобальную этику и глобальную гражданскую культуру (культуру гражданственности), достаточно прочную для того, чтобы противостоять натиску насилия и разрушения» [7, с. 26]. Подобная задача перед образованием не ставилась. Российское общество средствами образования должно стремиться к сохранению этнокультурной субъектности, разноконфессиональности, формируя

гражданина, мы должны, вместе с тем, развивать в нем ответственность гражданина мира, обеспечивать ему способность выживания среди огромного числа субъектов, в большей или меньшей степени похожих на него. Вне зависимости от того, мы дружим или противостоям каким-то странам. Таким образом, воспитание становится процессом культивирования человечности, формирования культуры гражданственности. Требуется гуманистическая модернизация образования, обращенная к правам и свободам человека. Она должна начинаться, когда наступает «час ученичества». Перспективы развития образования уже не решаются в чередующихся реформах, которые чаще всего обозначают отступление от уровня, достигнутого нашей страной в период «Педагогики сотрудничества» — того времени в конце прошлого века, когда учителя-новаторы решительно взялись сами управлять инновационным опытом. Это тогда Симон Соловейчик произнес сакраментальную фразу: «Вы блестящий учитель, у вас прекрасные ученики!», которая послужила эпиграфом газеты «Первое сентября» — подлинно народной газеты, ставшей выразителем образовательных представлений целого поколения педагогов демократической России (не так давно, к сожалению, эта газета прекратила свое существование). Субъектность в отношении к ученику требует разумной уступчивости, подчеркивающей доброжелательные отношения учителя. Он должен вести за собой ученика, становясь для него ему равным. Слова «Так надо!», обязывающее ученика следовать выбранному без его участия порядку, несут в себе угрозу авторитарности. В некоторых школах Запада учеников не вызывают к доске, во время урока они сидят на столах или же жуют пиццу. Группы учеников могут требовать, выставив плакаты, замены учителя или директора. Учителя могут выйти на демонстрацию, требуя прекратить насилие со стороны учеников. Многие из таких начинаний не достойны подражания. Однако, глобальные идеи «права человека» — «общечеловеческое согласие» могут регулировать взаимоотношения людей в социуме. Не следует сумбурно заимствовать отдельные элементы школьной жизни из опыта других стран.

Многовекторность российской культуры предполагает и для системы образования взаимодействия в цивилизационном пространстве, адекватные стратегии соработки государств. В формировании субъектности ученика важны специфические для России условия: «своеобразную целостность многоэтничности населения и одновременно — наличие трудолюбивой и адаптивной к новым условиям рабочей силы, способной осваивать огромные природные ресурсы (водные, лесные, углеводородные) в суровых для жизни климатических условиях» [8, с. 3]. В этом должна быть суть региональной образовательной политики, которая может обладать универсальностью для многих субъектов Российской Федерации. В высших своих проявлениях российская культура, родившаяся в лоне русского языка, является консолидирующим началом для национальных культур народов России и мира. Вот почему задачей формирования личности ученика является идентификация, осознание того, что Россия открыта для граждан разных стран и народов в образовательной деятельности. Уже с ранних

лет россияне должны уметь ощущать отечественную культуру. Это должно следовать из самых разнообразных форм взаимодействия ученика с учителем и самых разнообразных общественных связей. Тогда рождается активное гражданское общество — одна из важнейших целей образовательной политики.

Из субъект-субъектных отношений ученика и учителя складываются разноуровневые многомерные пространства с нечеткими границами: образовательное пространство школы связывается с простейшими формами социализацией личности, приобщение к цивилизационным процессам соединяется с глобальными проблемами современного мира, происходит обнаружение и осознание антропологической границы «Я»-другой «Я», формирование единой научной картины мира с мировоззренческими позициями личности.

Что же необходимо сделать для того, чтобы ученик мог ощутить свои взаимоотношения с учителем? Следует отказаться от избыточных, регламентирующих установок, формирующих взаимоотношения с учеником, усилить индивидуализацию обучения, раскрывающую специфику развития личности, формировать в ученической среде коллектив с целью развития взаимопомощи, способности к координации деятельности, ориентированной на достижение общей цели и распределение зоны личной ответственности, согласование интересов личности и группы, считающей себя коллективом, развивать дружеские отношения как способность сочувствовать, сопереживать, сотрудничать, организовывать образовательный досуг как форму, которая углубляла бы познание жизни других людей, способствовала бы взаимообогащению культур различных народов.

Что же делать с «непокорным» субъектом образования — учеником? Ученики никогда не бывают «плохими» — они всегда «хорошие». Создавая тоталитарную систему запретительных актов, мы всегда снижаем ресурс свободы. Л. А. Коган обнадеживающе восклицает: «Свобода не сводится к одному лишь познанию, отражению объективной необходимости, но предполагает ее практическое освоение, целесообразное использование, переход от одних ее форм к другим, трансформацию внешней необходимости во внутрлическую потребность развития. А также формирование особого, творчески иницирующего типа закономерности — необходимости свободы» [10, с. 80].

Субъект-субъектные отношения не означают равенства. Не следует от ученика ждать эквивалентной отдачи. Учитель передает свой жизненный опыт ученикам с тем, чтобы они несли его дальше и передавали грядущему поколению. Потому субъект-субъектные отношения лишены полной взаимности. Учитель закладывает «капитал добродетелей», не всегда ожидая отдачи, он передает «послание» в будущее. Снисходительность и забота об ученике, без ожидания ответной реакции во всем, могут стать ключевыми формами взаимоотношений со своим воспитанником. Арсений Гулыга, повествуя о Гегеле, подмечает: «Самое страшное в школьном деле — дух формализма. ... С непослушным и наказанным учеником учитель продолжает находиться в доверительном контакте. На мелких промахах не следует долго задерживать внимание

ребенка; делая замечание в таких случаях, по возможности сопровождать его шуткой. Важно пробудить в ученике веру в свои силы и чувство собственного достоинства» [5, с. 87]. Наказания — ни моральные, ни телесные, неприемлемы. В таком случае субъект-субъектные отношения исчезают. Человека нельзя наказывать — он личность. Даже «поощрение» часто выступает как заигрывание и скрытая имитация взятки. А воспитание личным примером — вообще может оказаться анекдотичным. Например, «Ленин на коммунистическом субботнике». Нужно

быть, а не казаться. Вообще, методы воспитания «поощрения и наказания», «личным примером» — досадные оплошности педагогической науки.

Учащиеся чувствительны к вкусу подлинности и внутренне протестуют, если взрослые разыгрывают сцены благопристойной жизни. Необходимы убеждения, нужные слова, идущие от сердца. Чаще всего мятежный дух ученика — признак его психолого-педагогического благополучия — таков возраст. Важно только, чтобы силы эти были бы созидательны, исполненными добра и справедливости.

Литература

1. Бердяев Н. А. *Философия творчества, культуры и искусства*: В 2 т. М.: Искусство, 1994. 685 с.
2. Выготский Л. С. *Вопросы детской психологии*. СПб.: Издательство «Союз», 2004. 224 с.
3. Выготский Л. С. *Мышление и речь*. Изд. 5, испр. Издательство «Лабиринт», М., 1999. 352 с.
4. Гогунев Е. Н., Мартыанов Б. И. *Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 288 с.
5. Гюльга А. В. ГЕГЕЛЬ. М., «Молодая гвардия», 1970. 272 с., с илл. («Жизнь замечательных людей» Серия биографий. Вып. 12(488).)
6. Гусейнов А. А. Об идее абсолютной морали // Научно-теоретический журнал «Вопросы философии». 2003. № 3. С. 3–12.
7. Даллмар Ф. Глобальная этика: преодоление дихотомии «универсализм» — «партикуляризм» // Научно-теоретический журнал «Вопросы философии». 2003. № 3. С. 13–29.
8. Лэтин Н. И. *Фундаментальные ценности цивилизационного выбора в XXI столетии. Часть 2. Аксиологические пред-*
9. *посылки цивилизационного выбора России // Научно-теоретический журнал «Вопросы философии». 2015. № 6. С. 3–17.*
9. Лурья А. Р. *Этапы пройденного пути. Научная автобиография*. Под ред. Е. Д. Хомской. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982. 184 с.
10. Коган Л. А. Свобода — самость созидания // Научно-теоретический журнал «Вопросы философии». 2009. № 7. С. 78–90.
11. *Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е. С. Мн.: «Современное слово», 2001. 928 с.*
12. Christodoulou Daisy. *The Seven Myths About Education*. Publisher: Taylor & Francis Ltd, 2014, 148 Pages.
13. Neill A. S. *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present Day (Routledge Key Guides) (First Edition) by Liora Bresler (Editor), David Cooper (Editor), Joy Palmer (Editor), Editor-Liora Bresler, Editor-David Cooper, Editor-Joy Palmer, Joy Palmer, David Edward Cooper Paperback, 320 Pages, Published 2001.*
14. Wenche Bakkebraten Rasen, *Hver elev skal hore til — Ny offentlig utredning om mobbing I skolen // Lektorbladet. Nr. 3–2015, 14. argang. (Norway)*

References

1. Berdiaev N. A. *Filosofia tvorchestva, kulture i iskusstva: V 2 t. Iskustvo [The philosophy of creativity, culture and art: In 2 vol]*, Moscow. 1994. 685 Pages.
2. Vygotskii L. S. *Voprosy detskoj psikhologii. [Issues in pediatric psychology]*. Publishing House «Union». St. Petersburg. 2004. 224 p.
3. Vygotskii L. S. *Myshlenie i rech. Izd. 5, ispr. [Thinking and speaking. Ed. 5, Rev.]*. Publishing House «The Maze». Moscow. 1999. 352 p.
4. Gogunov E. N. *Martianov B. I. Psikhologija fizicheskogo vospitaniia i sporta: Ucheb. Posobie dlia stud. Vyssh. Ped. Ucheb. zavedenii. [Psychology of physical education and sport: Textbook. the Handbook for students. the high. PED. educational, institutions]*. Publishing center «Academy». Moscow. 2000. 288 p.
5. Gulyga A. V. *GEGEL. [Hegel]*. Publishing house «Young guard». Moscow. 1970. 272 p., Illus. («Life of remarkable people» Series of biographies. Vol. 12(488).)
6. Guseinov A. A. *About the idea of absolute morality. Naychno-teoreticheskii zhurnal «Problemi filosofii [Scientific-theoretical magazine «Problems of Philosophy»]*. 2003. no. 3. pp. 3–12. (In Russian)
7. Dallmar F. *Global ethics: overcoming the dichotomy of «universalism» — «particularism»*. Naychno-teoreticheskii zhurnal «Problemi filosofii [Scientific-theoretical magazine «Problems of Philosophy»]. 2003. no. 3. pp. 13–29. (In Russian)
8. *Lapin N. I. The fundamental values of civilization choice in the twenty-first century. Part 2. Axiological background of the civilizational choice of Russia. Naychno-teoreticheskii zhurnal «Problemi filosofii [Scientific-theoretical magazine «Problems of Philosophy»]*. 2015. no. 6. pp. 3–17. (In Russian)
9. *Luriiia A. R. The stages of distance traveled. Scientific autobiography. Ed Chomsky. Moscow. 1982. 184 p.*
10. *Kogan L. A. Freedom is the self of creation. Naychno-teoreticheskii zhurnal «Problemi filosofii [Scientific-theoretical magazine «Problems of Philosophy»]*. 2009. no. 7. pp. 78–90. (In Russian)
11. *Modern dictionary of pedagogy / Comp. The Rapatsevich E. S. Publishing «The modern word». Minsk. 2001. 928 p.*
12. Christodoulou Daisy. *The Seven Myths About Education*. Publisher: Taylor & Francis Ltd, 2014, 148 Pages.
13. *Neill A. S. Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present Day (Routledge Key Guides) (First Edition) by Liora Bresler (Editor), David Cooper (Editor), Joy Palmer (Editor), Editor-Liora Bresler, Editor-David Cooper, Editor-Joy Palmer, Joy Palmer, David Edward Cooper Paperback, 320 Pages, Published 2001.*
14. *Wenche Bakkebraten Rasen, Hver elev skal hore til — Ny offentlig utredning om mobbing I skolen // Lektorbladet. Nr. 3–2015, 14. argang. (Norway)*

В.В. Лобанов

Образовательное событие в постнеклассической педагогике¹

Аннотация

Целью статьи является выявление сущности образовательного события как педагогической категории. С постнеклассических позиций сопоставлено содержание понятия «событие» в исторической науке и педагогике; «образовательное событие» рассмотрено в единстве с «образовательной ситуацией» и «образовательным процессом». При помощи опросов выяснено отношение студентов и работающих учителей к образовательным событиям, дифференцированы эмоциональные и рациональные реакции опрошенных, сгруппированы характеристики события в системе образования. Осуществлено разграничение целей педагогов и обучающихся как субъектов образовательных событий. Предложена дефиниция образовательного события как специально организованного и уникального педагогического факта, ограниченного образовательной ситуацией, но жестко не детерминированного ею и меняющего образовательный процесс выходом за границы его обыденности.

Ключевые слова: методология педагогики, образовательное событие, образовательная ситуация, образовательный процесс.

Abstract

The aim of the investigation is to reveal the essence of the educational event as a pedagogical category. The concept content of «event» is looked upon in both historical scholarship and pedagogy, «educational event» is analyzed from the postnonclassical point in unity with the «educational situation» and «educational process». The attitude of students and teachers to educational events was clarified through the surveys; emotional and rational responses of the respondents were differentiated and the peculiarities of events organization in the education system were classified. While teachers and students are considered as subjects of educational events, their goals are delineated. The author's own definition of is given. Educational event is defined as a specially organized and unique pedagogical fact limited, but not rigidly determined by the educational situation, and capable of changing the educational process going beyond the boundaries of its conformism. The formulation above is the result of analysis how the concepts of «event», «situation» and «process» may interact in pedagogical discourse.

Keywords: methodology of pedagogy, educational event, educational situation, educational process.

Автор благодарит профессоров В. И. Ревякину и С. Б. Куликова за участие в предварительном обсуждении отдельных тезисов данной статьи.

Как известно, до недавнего времени результаты научно-педагогического познания описывались в парадигме классической рациональности, тогда как сегодня педагоги-исследователи всё чаще обращаются к опыту неклассической и постнеклассической науки. Именно

постнеклассический подход, основанный на признании нелинейности и неопределенности процессов, позволяет науке о воспитании, выводы которой бывают спорны или даже сомнительны, избежать обвинений в недостаточной воспроизводимости результатов. Хотя верность детерминизму сохраняет основная масса педагогических диссертаций, заметно и возрастание интереса педагогов-исследователей к постнеклассическому типу научной рациональности как базе понятийного аппарата [15].

Очевидно, что научный аппарат педагогики регулярно корректируется в соответствии с «модными» трендами. Термины данной науки актуализируются «сезонно»:

¹ Статья выполнена за счёт проекта Российского научного фонда (грант № 15-18-10002).

в 1960–1980-е гг. активно изучались коллективные творческие дела (КТД), в 1990–2000-е гг. — проекты, а сегодня всеобщим вниманием завладело «образовательное событие». Популярность и методологическая «гуманность» этого понятия обусловили появление настоящей статьи.

В самом деле, важная проблема науки педагогики — неоднозначность терминологии: постоянно трансформируются смыслы даже ключевых понятий «образование» и «воспитание», а вновь вводимые категории часто получают лишь номинальные названия, без определений и пояснений, и это порождает, по выражению В.И. Загвязинского, «понятийные манипуляции и околонучное словоблудие» [4, с. 24]. Дело осложняется тем, что смысловое наполнение педагогических категорий формируется не только учеными, но и чиновниками, регулирующими сферу образования. Так, нормативные документы превратили «учеников» и «учащихся» в «обучающихся», а образовательные «учреждения» стали «организациями».

Для выяснения, что представляет собой образовательное событие как категория, очертим круг вопросов: откуда понятие появилось в педагогике? В чем разница между событием и ситуацией? Каким потенциалом оно обладает и как должно быть организовано?

Прежде всего, напомним, что термин «событие», относительно новый для педагогики, занимает методологически прочное место в исторической науке. Это обусловлено тем, что история выросла из «хроники» и веками описывала прошлое скорее *событийно* (т.е. фрагментарно), чем *процессуально*. Выявление тенденций исторического процесса не сразу стало задачей столь же важной, как фиксация отдельных фактов. Для современной педагогики, напротив, главным является не единичное событие, а образовательный процесс, на что указывают контент-анализ профессиональной лексики и распространенность концепции «непрерывного образования» [7]. Однако в научно-педагогическом аппарате термин «событие» еще не устоялся и не воспринимается однозначно.

Сопоставляя историю и педагогику, отметим, что даже специалист по истории педагогики всегда ориентирован на будущее — но не все педагоги, в отличие от ученых-историков, ведут исследования. Историк выявляет факты, без анализа которых нельзя обнаружить тенденции, и на их основе изучает развитие человечества, но не ставит задачу организовать новые события ради влияния на процесс, что остается прерогативой педагога.

Итак, история и педагогика преследуют разные цели: первая изучает изменения состояний, вторая стремится воздействовать на них. Как правило, историк пытается установить факты — фрагменты представлений о событиях прошлого [5], позволяющие осветить исторический процесс на уровне тенденций, а педагог нуждается в событиях, способствующих целесообразной динамике образовательного процесса. Таким образом, педагогика, в противовес истории, ориентирована на преобразование процесса, который мы, вслед за А.Н. Уайтхедом, рассматриваем как чередование стадий, результат каждой из

которых есть условие перехода к следующей стадии [14, с. 298].

Последнее положение особенно важно в связи с тем, что в формировании личности ребенка (в широком смысле) задействована не только школа, но и семья, и улица, и иные факторы, и потому данный процесс продолжается вне зависимости от того, участвует в нем педагог или нет. Следовательно, «естественное течение жизни» [16], пользуясь словами Д.Б. Эльконина, не детерминирована образовательными событиями, но фрагментируется ими. Развивая данную мысль, предположим, что процесс образования проявляется в «странствии» человека от одного нетипичного и уникально переживаемого события к другому. При этом событие задает *границы* изменения процесса: как писал А.Н. Уайтхед, «событие определяет свой собственный мир, в котором оно возникает» [14, с. 297], и после этого процесс становится иным. В свою очередь, новая стадия процесса означает появление новой *ситуации* — условий, где возникает и завершается следующее неопределенное событие, а значит, в рамках ситуации событие и процесс находятся в постнеклассической связи.

Разграничим «событие» и «ситуацию» в педагогике с постнеклассических позиций. Со-бытие, в отличие от ситуации, характеризуется со-причастностью человека к происходящему, поэтому вне зависимости от ситуации, в ее рамках педагогической эффективностью обладает не событие как таковое, а его преломление через призму личного опыта человека.

Событие, согласно Ю.М. Лотману, факт, который имел место, хотя и не должен был его иметь [8, с. 286], — он может одновременно находиться и внутри, и вне процесса. Вероятно, именно такая двойственная природа позволяет событию фрагментировать целостный процесс. В этой связи дискуссионным представляется мнение Н.В. Волковой о том, что событие будет «качественным скачком», концентрацией изменений в течение короткого времени [2, с. 79]. Не вполне разделяя данное утверждение, мы полагаем, что продолжительностью события на фоне длительности процесса следует пренебречь: событие, обладающее протяженностью, сливается с процессом, становясь обыденным явлением и утрачивая самость. Завершенное событие, не имеющее времени внутри себя, следует считать своего рода педагогическим фактом, который А.С. Макаренко называл «объектом исследования со стороны научной педагогики» [9, с. 402]. Еще раз подчеркнем, что момент завершения события фиксирует переход процесса к новой стадии, определяя динамику ситуации — рамки, в которых это событие появилось.

Размышления о природе события наводят на мысль, что каждое событие, меняющее образовательный процесс, включает в себе субъектные отношения педагога и ребенка. Это позволяет считать, что событие определяет динамику образовательного процесса и даёт возможность сопоставить стадию процесса с одним из четырёх типов педагогических отношений (гуманизм, авторитаризм, тоталитаризм, педоцентризм) (см. рис. 1). Концептуальный характер схемы виден в том, что её применение к классическим теориям А.С. Макаренко и

И. П. Иванова, в рамках которых несомненны субъектные позиции педагога и детей, однозначно доказывает гуманистичность их коллективов. Из схемы ясно, что группа людей является коллективом только в ситуации, обеспечивающей субъектность всех членов группы. В свою очередь, непрогнозируемые события способны и развить гуманистический тип отношений в группе, и привести её к отношениям другого типа, вследствие чего она перестанет быть коллективом.

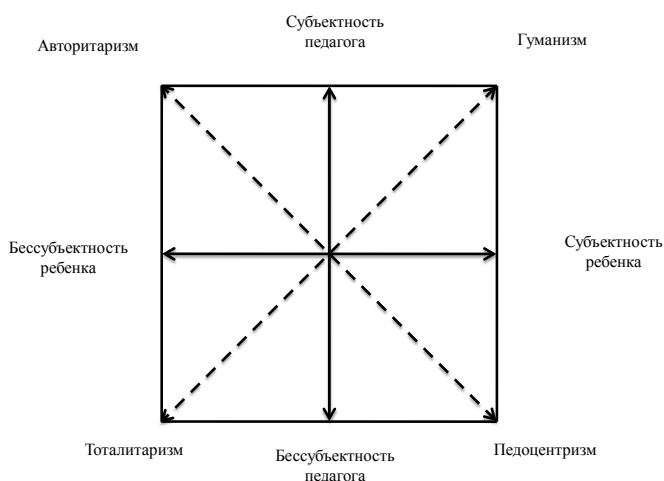


Рис. 1. Векторная схема динамики педагогических отношений

Тем не менее, опрос студентов, проведённый нами в 2014–2015 учебном году, выявил интересное семантическое различие: «событие» они обычно связывали с положительными изменениями в жизни, а «попадание в ситуацию» — с неприятностями, хотя педагогическая наука вкладывает в «ситуацию» и положительные смыслы. В частности, профессор А. С. Белкин писал о ситуации успеха как целенаправленном сочетании условий, при которых создается возможность достичь значительных успехов в деятельности отдельной личности и коллектива в целом [1, с. 31]. Очевидно, позитивность «попадания» в ситуацию успеха объясняется тем, что она формируется, а не возникает. Однако целенаправленность ситуации, описываемой А. С. Белкиным в качестве продуманной, подготовленной стратегии учителя и семьи, по нашему мнению, не должна жестко подавлять динамику интенций ребенка — ибо интересы и способности детей различны. Увы, утилитаризм российских школ, уже давно ориентирующихся, как правило, на подготовку к ЕГЭ, существенно сузил возможности личного и событийного влияния детей на свое образование, и это, как считала Г. Н. Прокументова, редуцировало ценностно-смысловое содержание деятельности обучающихся [13, с. 171].

Что до успеха как такового, то несогласованность представлений ребенка и педагога может стать причиной переоценки важности школьных достижений во взрослом возрасте. Ведь формирование у детей способности хорошо учиться готовит их в основном не к практической деятельности, а к продолжению обучения. Значит, нельзя воспринимать пребывание ребенка в образовательном учреждении только как учебу. Полу-

чение образования — не подготовка к жизни, а сама жизнь, которая не может обойтись без конфликтов и трудностей. Школа, построенная на гуманных принципах посильности и постепенности, создает для ребенка «рафинированные» условия, совершенно не похожие на те, что ждут его во взрослой жизни. Слишком толерантный ребенок, не умеющий отстаивать свою точку зрения в меняющихся обстоятельствах, вряд ли станет успешным. Необходимость подготовки ребёнка к жизни в условиях нелинейной динамики процессов объясняет потребность системы образования в непрогнозируемых образовательных событиях [3].

Если считать событие приложением к «стандартному» образованию, то уверенно констатируется неполнота и узость «базиса» в плане соответствия интересам обучающихся. Эти интересы более успешно реализовывали те люди, которые осуществляли многопрофильную педагогическую деятельность, а не вели единственный предмет в школе. Такими специалистами были, например, О. О. Пирожков и В. С. Пирусский [6]. Они с трудом «вписывались» в систему и имели собственные оригинальные представления по поводу образования. Мы считаем их неконформизм ответом на вызовы, проигнорированные массовой школой. Организацией событий подобные педагоги дополняли, расширяли и корректировали отдельные направления «традиционного» образования и сами создавали то новое, что затем перенимало государство. Событие, возникающее в подходящих условиях, становилось целесообразной частью образовательного процесса.

Выше мы упоминали о предпринятом нами опросе, показавшем, что процесс обучения в школе часто воспринимается студентами как безликий и обыденный, а событие, напротив, как нечто оригинальное, нетрадиционное. В опросе участвовали студенты Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) и педагоги-практики — 23 магистранта 1-го курса (почти все — работающие учителя в возрасте 22–30 лет) и 14 руководителей детских коллективов. Респондентам предлагалось высказать суждения о сущности образовательного события, сформулировать внутреннее отношение к данному явлению, а также постараться разграничить «событие» и «ситуацию».

Сначала — общее впечатление о результатах опроса. Некоторые студенты понимали любое «событие» как значимый момент в жизни, а в контексте образования — как достижение результата или яркое и интересное мероприятие. Дискуссионной оказалась точка зрения, что событие, будучи индивидуальным переживанием, должно «работать» на окружающих — ориентироваться если не на весь социум, то хотя бы на задействованных в нем лиц. Респонденты разграничивали события и коллективные творческие дела (КТД — понятие, введенное профессором И. П. Ивановым): событие, по их мнению, допускает и коллективную, и индивидуальную деятельность, а КТД — только коллективную. Магистранты предположили, что в единичном событии может разворачиваться несколько «под-событий», что нуждается, на наш взгляд, в дополнительном осмыслении.

В ответах были даны различные характеристики образовательного события, которые мы условно разделили на две группы:

1. *эмоциональные* признаки, выражающие личное отношение респондентов: «впечатления и эмоции», «хорошие отзывы», «чувственное и эстетическое наслаждение», «радость и активность», «исполнение мечты». Видно, что восприятие образовательных событий студентами и педагогами — положительное: они полагают событиями нечто новое, яркое, не характерное для массовой школы, «то, что делается впервые»;
2. *сущностно-содержательные* представления опрошенных о событии как педагогическом явлении: «жизненный опыт», «яркое дело», «неформальное общение», «формирование новых целей», «личное видение», «отсутствии диктата», «внимание к интересам детей», «общее решение проблемы», «поощрение самостоятельности», «свое решение», «творческая форма».

Событие рассматривалось респондентами как место личного присутствия педагога и детей, где в их совместной деятельности на всех уровнях (при ее планировании, подготовке, реализации и рефлексии) рождается новый жизненный опыт. Студенты называли участие в образовательном событии «стимулом к саморазвитию», эффективным для профессионального роста педагога. Приведем примеры предложенных интерпретаций:

- «добровольное и целенаправленное участие человека в деятельности на уровне конкретного мероприятия»;
- «способ преодоления личной неопределенности»;
- «совместная деятельность педагога и детей»;
- «порождение инновационного образовательного опыта»;
- «опыт реализации увлечения и интереса»;
- «осмысленное преодоление образовательной ситуации».

Часто организация события отождествлялась с проектной деятельностью — «носит проектный характер либо является частью проекта». Однако если любое событие, в отличие от ситуации, — это проект, то не любой проект, как считают опрошенные, настоящее событие. Обращает на себя внимание то, что магистранты назвали событийной только деятельность, в которой они решили участвовать сами и добровольно либо в рамках которой они способны самостоятельно преодолеть «функциональную неопределенность» («никто не командует»). Форма деятельности, по мысли студентов, значения не имела: это мог быть урок или внешкольное занятие. Все мероприятия, причисленные к «событийным», имели строгую этапность, включали планирование, подготовку, реализацию, рефлексию.

Процесс организации события в школе респонденты описывали так: дети высказывают интерес, обращаются к администрации, получают разрешение, совместно с учителем планируют дело, исполняют его и рефлексировать. При этом некоторые студенты отмечали: если педагоги не допускают детей к планированию, то «событийный» характер мероприятия утрачивается. Было высказано предположение, что этап рефлексии диагностирует успешность не только события, но и образовательного процесса в целом.

Суждения магистрантов разделились следующим образом:

1. образовательное мероприятие является событием для того, кто непосредственно участвует в нем, и ситуацией для всех, кто вовлечен в него опосредованно;
2. событие — только то, что субъектно для всех участников.

Несколько иную позицию заняли руководители детских коллективов. Они сообщили, что видят ситуацию более управляемой по сравнению с событием или мероприятием. Ситуация определяется средой, пространством и условиями жизнедеятельности детей — поэтому ее проще «сложить» заранее.

Результаты опроса показали, что при организации события инициатива должна исходить «снизу», что это явление не только образовательное, но и социально-воспитательное. Потенциал образовательного события для науки о воспитании заключается в целевом компоненте: являясь плодом совместных инициативных усилий детей и педагогов, оно позволяет им получать разные, но непротиворечивые результаты. Так, возможные цели, поставленные ребенком (компенсация осознаваемой недостаточности, саморазвитие, реализация интереса), не мешают педагогу использовать событие для влияния на образовательную ситуацию и учебный процесс в целом. Механизм совершения события, согласно И. В. Мелик-Гайказян, дает педагогу шанс вмешаться в ситуацию [11, с. 58].

Инициатива предполагает творчество, поэтому не предусмотренное стандартами событие всегда оригинально. Оно становится маркером перехода процесса на новую стадию, задающую рамки возможности, но отнюдь не обязательности возникновения в будущем какого-либо нового прогнозируемого события. В этой связи нам близка позиция И. В. Мелик-Гайказян: разворачивание процесса вариативно, нелинейно и необратимо во времени [10], что отражает взаимовлияние события и процесса.

Подведем итоги. Событие в педагогике есть явление нетипичное, жестко не обусловленное ситуацией, но возможное в ней. Как писал И. Р. Пригожин, «события не могут быть выведены из детерминистического закона... событие, как бы мы его ни трактовали, означает, что происходящее не обязательно должно происходить» [12, с. 47]. Образовательная ситуация как условие появления события может быть спонтанной или целенаправленно созданной. Спонтанная ситуация не содержит ни однозначных предпосылок, ни непреодолимых препятствий для свершения конкретного события, что оставляет пределы возможного достаточно широкими, в то время как целенаправленно созданная ситуация, например «ситуация успеха», все же сужает спектр вариантов события.

Резюмируя, мы предлагаем следующую дефиницию обсуждаемого понятия, отвечающую, как нам кажется, постнеклассическим представлениям о нелинейной динамике процесса образования: образовательное событие — это специально организованный уникальный педагогический факт, ограниченный образовательной ситуацией, но жестко не детерминированный ею и выводящий образовательный процесс за границы обыденности.

Литература

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 176 с.
2. Волкова Н. В. Образовательная событийность: признаки и характеристики // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2010. Т. 7, № 1. С. 78–82.
3. Геворкян А. А., Ревякина В. И. Развитие детских и молодежных объединений как института воспитания // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 8 (86). С. 54–58.
4. Загвязинский В. И. О качестве диссертационных работ по педагогике // Образование и наука. 2008. № 2 (50). С. 24–29.
5. Киселева Н. А. Историческое событие — факт или феномен? // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. № 33. Т. 12. С. 115–118.
6. Лобанов В. В. Историко-педагогический анализ новаторских оздоровительно-воспитательных практик В. С. Пирусского в Томской губернии конца XIX — начала XX века // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 4 (132). С. 60–65.
7. Лобанов В. В. Образовательное событие как педагогическая категория // Образование и наука. 2015. № 1. С. 1–43. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-1-33-42>
8. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. Москва: Искусство, 1970. 384 с.
9. Макаренко А. С. Заявление в центральный институт организаторов народного просвещения // Сочинения в 7 т. Москва: АПН РСФСР, 1958. Т. 7. С. 399–402.
10. Мелик-Гайказян И. В. Интеллектуальный салон, идея процесса и проблема измерения // Эпистемология и философия науки. 2009. Т. 20, № 2. С. 127–141.
11. Мелик-Гайказян И. В. «Событие-в-действительности» и «событие-в-реальности» // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 3 (7). С. 54–76.
12. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. К решению парадокса времени. Москва: Едиториал УРСС, 2003. 240 с.
13. Прокументова Г. Н., Малкова И. Ю. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26. С. 170–174.
14. Стёпин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различия // Постнеклассика: философия, наука, культура. Санкт-Петербург: Издательский дом «Мирь», 2009. С. 249–295.
15. Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии. Москва: Прогресс, 1990. 718 с.
16. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). Москва: Тривола, 1994. 168 с.

References

1. Belkin A. S. Situaciya uspeha. Kak eyo sozdat': Kniga dlya uchitelya [Situation for success. How to create it: Instructor's manual]. Moscow, 1991. 176 p. (In Russian)
2. Volkova N. V. Obrazovatel'naja sobytijnost': priznaki i harakteristiki. [Educational eventfulness: indications and characteristics]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M. K. Ammosova [Bulletin of the North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov]*. 2010. № 7. P. 78–82. (In Russian)
3. Gevorkian A. A., Revyakina V. I. Development of children's and youth associations as institute of education. [Razvitie detskih i molodezhnyh ob'edinenij kak instituta vospitanija]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Tomsk State Pedagogical University Bulletin]*. 2009. № 8 (86). P. 54–58. (In Russian)
4. Zagvyazinsky V. I. O kachestve dissertacionnyh rabot po pedagogike [About quality of pedagogical theses]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO [Education and science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2008. № 2 (50). P. 24–29. (In Russian)
5. Kiseleva N. A. Istoricheskoe sobytie — fakt ili fenomen? [Historical event — the fact or the phenomenon?]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena [Proceedings of Herzen University Journal on Humanities and Sciences]*. 2007. № 33. vol. 12. P. 115–118. (In Russian)
6. Lobanov V. V. Istoriko-pedagogicheskij analiz novatorskih ozdorovitel'no-vospitatel'nyh praktik V. S. Pirusskogo v Tomskoj gubernii konca XIX — nachala XX veka. [The historical and pedagogical analysis of the innovative practices for recreation and upbringing by V. S. Pirussky in Tomsk province from the end of 19-th century till the beginning of 20-th century]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Tomsk State Pedagogical University Bulletin]*. 2013. № 4 (132). P. 60–65. (In Russian)
7. Lobanov V. V. Educational Event as the Pedagogical Category // *Obrazovanie i nauka. [Education and science]*. 2015. No. 1. P. 33–43. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-1-33-42>. (In Russian)
8. Lotman Ju. M. Struktura hudozhestvennogo teksta [Structure of literary text]. Moscow, 1970. 384 p. (In Russian)
9. Makarenko A. S. Zayavlenie v tsentral'nyi institut organizatorov narodnogo prosveshcheniya [The statement for central institute of public education organizers]. Collection works in 7 volumes. Vol. № 7. Moscow, 1958. P. 399–402. (In Russian)
10. Melik-Hajkazyan I. V. Intellektual'nyj salon, ideja processa i problema izmerenija. [Intellectual salon, idea of process and problem of measurement]. *Epistemologiya i filosofiya nauki [Epistemology & Philosophy of Science]*. 2009. Vol. 20. № 2. P. 127–141. (In Russian)
11. Melik-Hajkazyan I. V. «Sobytie-v-dejstvitel'nosti» i «sobytie-v-real'nosti». [«Occasion-in-actuality» and «occasion-in-reality»]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Tomsk State University Bulletin]*. 2009. № 3 (7). P. 54–76. (In Russian)
12. Prigozhin I., Stengers I. Vremya, khaos, kvant. K resheniyu paradoksa vremeni [Time, chaos, quantum. For solution of clock paradox]. Moscow, 2003. 240 p. (In Russian)
13. Prokumentova G. N., Malkova I. Y. Problema sub'ekta sovmestnoj dejatel'nosti v obrazovatel'nom proektirovanii. [The problem of cooperative activity subject in educational projecting]. *Sibirskiy psihologicheskij zhurnal [Siberian Psychological Journal]*. 2007. no. 26. pp. 170–174. (In Russian)
14. Whitehead A. Izbrannye raboty po filosofii [Philosophical Selecta]. Moscow, 1990. 718 p. (In Russian)
15. Stepin V. S. Klassika, neklassika, postneklassika: kriterii razlicheniya [Classics, non-classics, postnonclassics: criteria of distinction]. *Postneklassika: filosofiya, nauka, kul'tura [Postnonclassics: philosophy, science, culture]*. St. Petersburg, 2009. P. 249–295. (In Russian)
16. El'konin B. D. Vvedenie v psikhologiyu razvitiya (v traditsii kul'turno-istoricheskoi teorii L. S. Vygotskogo). [Introduction to developmental psychology (tradition of the cultural and historical theory of L. S. Vygotsky)]. Moscow, 1994. 168 p. (In Russian)

Т.Е. Зерчанинова, О.В. Новгородцева

Информационная открытость муниципальной системы образования

Аннотация

В статье приводятся результаты социального аудита информационной открытости муниципальной системы общего образования городского округа Первоуральск. На первом этапе аудита был проведен анализ содержания официальных сайтов образовательных организаций в сети Интернет. Он показал, что полностью соответствует требованиям сайт только одной школы. Лучшее развитие такой параметр сайтов, как технологичность, слабее всего – коммуникативность и мультимедийность. На втором этапе диагностировалась информированность родителей о деятельности школ. Опрос продемонстрировал, что наибольшей популярностью пользуются традиционные способы получения информации: родительские собрания и общение с ребенком. Менее половины родителей получают информацию на сайтах школ. На третьем этапе производилась экспертная оценка состояния информационной открытости школ. В заключение аудита были разработаны практические рекомендации по совершенствованию информационной открытости учебных заведений.

■ **Ключевые слова:** муниципальная система образования, информационная открытость, социальный аудит.

Abstract

The article presents the results of a social audit of information openness of the municipal General educational system of Pervouralsk city district. The analysis of the content of the official websites of educational organizations in the network «Internet» was conducted at the first stage of social audit. It showed that only one school website fully complies with the proposed requirements. The best developed parameter of website is technological effectiveness; less developed – the communicativeness and multimedia. Diagnostics of awareness among parents of the pupils of the schools activities was conducted at the second stage of the social audit. A survey of parents has shown that the most popular are the traditional ways of obtaining information: teacher-parent meetings and communication with child. Less than half of parents receive information via the websites of the schools. Expert assessment of the information openness of schools was realized at the third stage. Practical recommendations on improvement of information openness of schools have been developed at the fourth stage.

■ **Keywords:** municipal education system, information openness, social audit.

Муниципальная система образования должна быть ориентирована на потребности социума и обеспечивать участие общественности в деятельности общеобразовательных учреждений, для чего должны быть изменены организация и характер информационных процессов: «Открытость школы социуму требует перехода от монолога к конструктивному диалогу во взаимоотношениях между представителями образовательного сообщества и потребителями образовательных услуг» [1, с. 3–4].

Информационная открытость образовательных организаций и их публичная отчетность о своей деятельности относится к основным принципам государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования [12]. «Образовательные организации формируют открытые и общедоступные информационные ресурсы, содержащие информацию об их деятельности, и обеспечивают доступ к таким ресурсам посредством размещения их в информационно-телекоммуникационных сетях, в том числе на офи-

циальном сайте образовательной организации в сети Интернет» [12].

Открытой системе образования свойственна способность адекватно и вовремя реагировать на постоянно меняющиеся запросы и требования социума, поэтому на уровне муниципальной системы образования следует регулярно отслеживать информационные потребности субъектов педагогического процесса, выстраивать в зависимости от них конструктивный диалог, использовать разнообразные формы информационного обмена, отыскивать информационные ресурсы и управлять ими.

Однако в настоящее время различные аспекты информационного взаимодействия между школой и социальными партнерами, общественностью разработаны еще слабо. Недостаточно знаний по организации и управлению информационной открытостью и на уровне муниципальной системы образования.

Вопросы информационной открытости как неотъемлемой характеристики современного образования раскрываются в исследованиях И.А. Вальдмана [1], С.Г. Косарецкого [4], Т.А. Мерцаловой [9], Н.А. Пономаревой [7] и др.

В 1980-е гг. во Франции стали активно развиваться теория и практика социального аудита. В 1982 г. в Париже Раймонд Ватьер создал Международный институт такого аудита и стал его первым президентом. В 1984 г. Ж.М. Перетти и Ж.Л. Вашетт опубликовали работу «Социальный аудит», в следующем году вышла книга П. Кандо под аналогичным названием. Основоположник социального аудита Р. Ватьер издал в 1988 г. моно-

графию «Аудит социального управления» [15]. Методология и методика процедур независимых социальных оценок изложены в трудах французских исследователей П. Кандо [13], Ж. Игаленс [14] и др.

В.Г. Попов, А.И. Кузьмин, Р.З. Халиуллин и один из авторов данной статьи предприняли попытку применить французский опыт для изучения муниципального управления социологическими методами [10]. Изучение аспектов социального аудита было продолжено Д.В. Резниченко [8], Е.В. Поздняковой [6] и специалистами Академии труда и социальных отношений (Москва) в сотрудничестве с Международным институтом социального аудита (Париж) [11].

Несмотря на разработанность методики этого вида аудита, она пока не применялась для оценки информационной открытости общей школы. Наше исследование посвящено разработке и апробации указанной методики в муниципальной системе среднего образования.

Концептуальная модель социального аудита и его процедура были изложены в одной из наших предыдущих публикаций [2]. В марте 2013 г. мы провели независимую социальную оценку информационной открытости школ городского округа Первоуральск (Свердловская область). На первом этапе было проанализировано содержание официальных сайтов общеобразовательных учреждений в сети Интернет и установлен их рейтинг [5].

В соответствии с пользовательским запросом были выделены основные параметры и критерии анализа школьных сайтов (табл. 1).

Таблица 1

Основные параметры и критерии анализа школьных сайтов

№	Параметр исследования	Критерий	Характеристика
	1	2	3
1	Технологичность — доступность и удобство пользования ресурсом	Доступность	Доступность сайта для использования пользователями различных браузеров
		Удобство поиска	Наличие карты сайта или сервиса «Поиск по сайту»; Глубина страницы — размещение материалов не глубже третьего уровня сайта
		Информационная оперативность	Обновляемость материалов сайта
		Персональное информирование	Электронный дневник/журнал
		Удобство работы с материалами	Датирование всех размещенных документов и материалов; Возможность скачивания документов большого объема в архивированном виде
2	Информативность — наличие на сайте наиболее важной для пользователей информации	Тематические разделы, документы и материалы	Возможность родителей получить ответы на следующие вопросы: — имеется ли на сайте общая информация о школе? — куда можно обратиться при возникновении вопросов или проблем? — как регламентируется деятельность участников образовательного процесса? — чему учат в школе? — кто учит детей? — какие условия в школе? — какие платные услуги и на каких условиях предоставляет школа? — какие условия для пребывания детей в школе после уроков? — как поступить в школу? — каковы ближайшие планы и перспективы развития школы? — в каком режиме работает школа? — что происходит в школе? — как реализуется финансово-хозяйственная деятельность школы? — каковы результаты деятельности школы?

	1	2	3
3	Коммуникативность — наличие сервисов, обеспечивающих возможность обратной связи пользователей с администрацией и педагогами	Конфиденциальный диалог	Электронная почта
		Публичный диалог	Консультационные разделы (вопрос—ответ)
		Публичное общение многих субъектов (полилог)	Форум
		Обратная связь	Оснащенность разделов системой обратной связи (возможность оставить комментарии или оценить материалы); интерактивные опросы (анкеты)
4	Мультимедийность — сочетание различных типов информации (текст, изображение, анимация, графика, звук), что дает возможность воздействия на различные каналы восприятия пользователя, позволяет ему работать в интерактивном режиме с разнородными данными (графикой, текстом, звуком, видео)	Доступность	Мобильная версия сайта или приложение для мобильных устройств
		Информационная оперативность	Агрегация новостей (формат RSS)
		Учет потребностей людей, испытывающих ограничения жизнедеятельности (инвалидов)	Реагирование экранных кнопок на нажатие клавиши «Ввод» (Enter) на клавиатуре; Единство визуального оформления всех страниц; логичность компоновки контента (логичность переходов)
		Социальная открытость	Блог директора (завучей, педагогов) ОУ (ссылка); активное присутствие в социальных сетях
		Электронные услуги	Запись в школу, в группы дополнительного образования и т.п.
		Визуализация	Видеоматериалы (ролики) о школе (видеорепортажи, видеовизитки, интервью, другие виды видеоматериалов)

В результате обследования сайтов школ городского округа Первоуральск были получены промежуточные рейтинги по четырем основным направлениям.

1. Технологичность. 21% сайтов на 100% соответствует требованиям, предъявляемым к данному направлению информационной открытости. 33% школьных сайтов присвоен высокий, а 0,8% — низкий рейтинг по технологическим показателям.

2. Информативность. Все критерии этого направления представлены на сайте только одной образовательной организации — МБОУ «Лицей № 21». Высокий уровень информативности продемонстрировали 22% сайтов, низкий — 43%. Практически отсутствует важная для пользователей информация на сайтах двух общеобразовательных учреждений.

3. Коммуникативность. Лишь у двух школ — МКОУ СОШ № 12 и МБОУ «Лицей № 21» — сайты соответ-

ствуют всем критериям направления. Высокой степенью коммуникативности обладают сайты 17% школ.

4. Мультимедийность. Эта группа критериев значительно снижает рейтинг открытости сайтов практически всех школ. Максимальный балл получило только МБОУ «Лицей № 21». Не являются мультимедийными сайты 17% учебных заведений.

На основе промежуточных рейтингов был рассчитан сводный индекс информационной открытости школьных сайтов (табл. 2). Максимальное возможное значение сводного рейтинга равно «1». Высоким считается значение выше среднего — больше 0,5, низким — меньше 0,5.

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

1. полностью соответствует действующему законодательству сайт лицея № 21; достаточно полно сформированы,

Таблица 2

Сводный индекс информационной открытости школьных сайтов

№ ОУ	МБОУ СОШ № 1	МБОУ СОШ № 2	МБОУ СОШ № 3	МБОУ СОШ № 4	МБОУ СОШ № 5	МКОУ СОШ № 6	МКОУ СОШ № 7	МКОУ СОШ № 9
Рейтинг	0,47	0,45	0,41	0,60	0,32	0,62	0,39	0,31
№ ОУ	МКОУ СОШ № 10	МКОУ СОШ № 11	МКОУ СОШ № 12	МКОУ СОШ № 15	МБОУ СОШ № 16	МБОУ СОШ № 19	МБОУ СОШ № 20	МБОУ СОШ № 21
Рейтинг	0,54	0,32	0,79	0,61	0,35	0,49	0,63	1,0
№ ОУ	МБОУ СОШ № 22	МКОУ СОШ № 26	МКОУ СОШ № 28	МКОУ СОШ № 29	МКОУ СОШ № 32	МКОУ СОШ № 36	МКОУ СОШ № 40	—
Рейтинг	0,32	0,57	0,23	0,13	0,40	0,26	0,28	—

регулярно обновляются, удобны в использовании сайты школ № 4, 6, 12; стремятся сделать сайт эффективным источником информирования общественности о своей деятельности школы № 2, 3, 10, 15, 20 и 26; сайты остальных учреждений не соответствуют предъявляемым к ним требованиям;

2. 42% общеобразовательных заведений Первоуральска осознают важность полноценного функционирования школьного сайта как наиболее эффективного в современных условиях источника предъявления информации широким слоям общественности;
3. наиболее развит на всех сайтах такой блок, как «технологичность», однако практически всем администраторам этого средства связи с общественностью и субъектами учебного процесса следует обратить внимание на параметр «датирование размещаемых документов и материалов»;
4. менее всего разработаны такие сайтовые блоки, как «коммуникативность» — обеспечение поддержки обратной связи, а значит, и быстрого реагирования на запросы извне; и «мультимедийность», т.е. социальная открытость и доступность, в том числе людям, имеющим ограничения жизнедеятельности.

На втором этапе аудита диагностировалась информированность родителей школьников о деятельности учреждений, где учатся их дети. Было опрошено 390 матерей и отцов учащихся 4-х, 7-х, 9-х и 10-х классов из восьми школ.

Сначала мы определили, насколько регулярно родители интересуются работой школы, которую посещает их ребенок. Большинство респондентов (56%) регулярно спрашивают о деятельности образовательного учреждения, 40% родителей делают это время от времени и практически не интересуется школой 4% участников опроса.

Далее были определены основные способы получения информации родительской общественностью. Наибольшей популярностью пользуются традиционные каналы: 94% опрошенных родителей получают информацию на родительских собраниях; 84% — в процессе общения со своим ребенком; 55% — поддерживая отношения с другими родителями; 55% — встречаясь с учителем; 52% — на общешкольных собраниях. Достаточно высоко число пользователей электронных ресурсов: 31% для получения информации использует авторизированную информационную систему «Сетевой город». 48% родителей выходят на сайты школ, однако только 4% делают это ежедневно, 17% — раз в неделю, 19% — 1–2 раза в месяц и 8% — несколько раз в год.

Наиболее полезной родители считают информацию следующего содержания: успеваемость своего ребенка, документы и материалы по подготовке к экзаменам, школьные новости, анонс мероприятий, фото- и видеотчеты по ним, достижения учащихся, родительский лекторий, советы психолога, расписание уроков, домашнее задание.

На сегодняшний день во всех общеобразовательных учреждениях Первоуральска созданы и действуют органы самоуправления. Они должны выполнять в том числе и информационную функцию родительской обще-

ственности. Однако, как показало исследование, только четверть опрошенных родителей (25%) полностью осведомлены о составе, деятельности и решениях Совета школы. Треть имеет неполную информацию (33%), не информированы 42% респондентов.

На третьем этапе социального аудита проводилась экспертная оценка состояния информационной открытости школ. В число экспертов вошли сотрудники Управления образования городского округа Первоуральск.

Мнение экспертов оказалось единым — полностью отвечает требованиям к организации и функционированию школьных сайтов только одно учреждение. Один из экспертов подчеркнул: «Наиболее грамотно выстроена работа сайта лицея № 21. Освещаются все вопросы, предоставляется вся информация, сайт удобен в использовании». Другой эксперт добавил: «Состояние сайтов связано с администраторами сайтов, поэтому все ситуативно. Высокой оценки заслуживает сайт лицея № 21. Многие школы обновили свои сайты, например школы № 10, 12».

Относительно участия общественности в управлении школой эксперты отметили: «Общественный характер управления очень скромно реализуется в школах Первоуральска. В основном родительская общественность привлекается для финансирования каких-либо проектов либо в качестве жюри на общешкольных конкурсах. Школы сами мало представляют цели и результаты взаимодействия, как и другая сторона». Не развито и государственно-частное партнерство в сфере общего образования городского округа Первоуральск. Мнение экспертов: «О государственно-частном партнерстве в Первоуральске говорить рано. Оно включает шефство, партнерство, спонсорство».

В целом специалисты обозначили уровень информационной открытости школ города Первоуральска как средний: «Это связано с тем, что недостаточно уделяется внимания значимости работы по информированию общественности. В основном работа идет в рамках, обозначенных в документах, но отсутствие людей, времени снижает эффективность данной работы».

Таким образом, можно выделить ключевые проблемы, которые затрудняют развитие информационной открытости муниципальной системы общего образования:

- информированность общественности о реальных результатах деятельности образовательных учреждений находится на удовлетворительном уровне, отсутствуют каналы обратной связи;
- сложилась практика имитации участия общественности в управлении школой.

По результатам социального аудита для различных субъектов были сформулированы практические рекомендации по повышению информационной открытости муниципальной системы общего образования Первоуральска:

Управлению образования городского округа:

- разработать комплексный план мероприятий по повышению информационной открытости муниципальной системы общего образования;

- организовать курсы повышения квалификации, семинары для администраторов школьных сайтов с целью обмена опытом и методической поддержки;
 - проводить ежегодный мониторинг сайтов образовательных учреждений и публиковать их рейтинги;
 - распространять лучшие практики предоставления информации о деятельности учебного заведения широкой общественности;
 - провести конкурс публичных докладов образовательных учреждений;
 - организовать обучение школьных управляющих, методическую поддержку организации деятельности советов школ;
 - организовать конкурс «Лучший совет школы».
- Руководителям образовательных учреждений:
- совершенствовать формы и способы предоставления информации о деятельности своего общеобразовательного учреждения широкой общественности;

- повысить качество, полноту, красочность, новизну информации;
- организовать постоянную обратную связь с общественностью;
- способствовать активной деятельности органов государственно-общественного управления, формировать положительную мотивацию к участию в ГОУ;
- повышать компетентность участников ГОУ.

Городскому родительскому комитету

- предоставлять полную информацию обо всех информационных ресурсах: вкладке в газету, печатных материалах в газете «Вечерний Первоуральск», сайте Администрации городского округа Первоуральск, сайте Управления образования, сайтах образовательных учреждений.

Учителям, родителям, детям

- активнее пользоваться школьными сайтами, осуществлять обратную связь.

Литература

1. Вальдман И.А. Информационная открытость общеобразовательного учреждения как условие его взаимодействия с социумом: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2010. 27 с.
2. Зерчанинова Т.Е., Зубарева Т.В. Социальный аудит развития муниципальной системы общего образования // Образование и наука. 2013. № 7. С. 49–65.
3. Зерчанинова Т.Е., Новгородцева О.В. Информационная открытость муниципальной системы образования: опыт социального аудита // Образование и наука. 2012. № 2. С. 62–74. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-2-62-73>
4. Косарецкий С.Г. Информационное взаимодействие школы с общественностью: понятийный аппарат и семантико-смысловое пространство (тезаурус). [Электрон. ресурс] URL: http://www.isiksp.ru/library/kosarecky_sg/kosarecky-000003.html. (Дата обращения 20.01.2016).
5. Методика построения рейтинга информационной открытости официальных сайтов общеобразовательных учреждений (школ) [Электрон. ресурс]. URL: http://www.hse.ru/data/2013/04/18/1297812643/site_school_metodik.pdf (Дата обращения 20.01.2016)..
6. Позднякова Е.В. Социальный аудит региональных программ в сфере государственной молодежной политики: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2011. 226 с.
7. Пономарева Н.А. Открытость как антропокультурное основание бытия и ее проявление в образовании: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Омск, 2004. 17 с.
8. Резниченко Д.В. Социальный аудит деятельности местных администраций: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2004. 22 с.
9. Рекомендации, направленные на повышение качества публичных докладов / И.А. Вальдман, С.Г. Косарецкий, Т.А. Мерцалова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 5. С. 43–51.
10. Социальный аудит в управлении малым северным городом / под ред. В.Г. Попова. Екатеринбург: Академкнига, 2002. 236 с.
11. Социальный аудит: учеб. пособие / под ред. А.А. Шулуца, Ю.Н. Попова. Москва: АТИСО, 2008. 620 с.
12. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [Электрон. ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф>. (Дата обращения 20.01.2016).
13. Candau P. Audit social. Vuibert, 1985. 282 p.
14. Couret A., Igalens J. L'audit social. Paris, 1988. 128 p.
15. L'évolution du concept d'audit [Электрон. ресурс]. URL: http://www.auditsocial.net/?page_id=53. (Дата обращения 20.01.2016).

References

1. Waldman I.A. Informacionnaya otkrytost' obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak uslovie ego vzaimodejstviya s sociumom. [Information openness of educational institution as a condition of its interaction with society]. Abstract of doct. diss. Moscow, 2010. 27 p. (In Russian)
2. Zerchaninova T.E., Zubareva T.V. Social'nyj audit razvitiya municipal'noj sistemy obshhego obrazovaniya. [Social audit of the development of municipal general education system]. //Obrazovanie i nauka. [Education and science]. 2013. № 7. P. 49–65. (In Russian)
3. Zerchaninova T.E., Novgorodtseva O.V. Information Openness of the Municipal System of Education: The Experience of Social Audit. Obrazovanie i nauka. [Education and science]. 2015. № 2. P.62–74 DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-2-62-73>. (In Russian)
4. Kosaretsky S.G. Informacionnoe vzaimodejstvie shkoly s ob-

- shhestvennost'ju: ponjatijnyj apparat i semantiko-smyslovoe prostranstvo (tezaurus). [Information interaction with the public schools: the conception unit and semantic-conceptual space (thesaurus)]. Available at: http://www.isiksp.ru/library/kosarecky_sg/kosarecky-000003.html. (In Russian)
5. Metodika postroenija rejtinga informacionnoj otkrytosti oficial'nyh sajtov obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij (shkol). [A methodology of constructing the rating of information openness of official websites of educational institutions (schools)]. Available at: http://www.hse.ru/data/2013/04/18/1297812643/site_school_metodik.pdf. (In Russian)
 6. *Pozdnyakova E. V.* Social'nyj audit regional'nyh programm v sfere gosudarstvennoj molodezhnoj politiki. [Social audit of regional programs in the field of state youth policy]. Abstract of doct. diss. Yekaterinburg, 2011. 226 p. (In Russian)
 7. *Ponomareva N. A.* Otkrytosť kak antropokul'turnoe osnovanie bytiya i ee proyavlenie v obrazovanii. [Openness as anthropo-cultural ground of being and its manifestation in education]. Abstract of doct. diss. Omsk, 2004. 17 p. (In Russian)
 8. *Reznichenko D. V.* Social'nyj audit deyatel'nosti mestnyh administracij. [Social audit of local administrations]. Abstract of doct. diss. Yekaterinburg, 2004. 22 p. (In Russian)
 9. Rekomendacii, napravlennye na povyshenie kachestva publicnyh dokladov. [Recommendations aimed at improving the quality of public reports]. Ed. by Waldman I. A., Kosaretsky S. G., Mertsalova T. A. Municipal'noe obrazovanie: innovacii i ehksperiment. [Municipalities: innovation and experiment]. 2009. № 5. P. 43–51. (In Russian)
 10. Social'nyj audit v upravlenii malym severnym gorodom. [Social audit in the management of a small northern town]. Ed. by V. G. Popov. Yekaterinburg, 2002. 236 p. (In Russian)
 11. Social'nyj audit [Social audit]. Ed. by A. A. Shulus, Y. N. Popov. Moscow, 2008. 620 p. (In Russian)
 12. Federal'nyj zakon ot 29.12.12 № 273-FZ. «Ob obrazovanii v RF» [The Federal Law of the Russian Federation d.d. 29.12.12 № 273-FZ «On Education in the Russian Federation»]. Available at: <http://minobrnauki.rf>. (In Russian)
 13. *Candau P.* Audit social. Vuibert, 1985. 282 p. (Translated from English)
 14. *Couret A., Igalens J.* L'audit social. Paris, 1988. 128 p. (Translated from French)
 15. L'évolution du concept d'audit. Available at: http://www.audit-social.net/?page_id=53. (Translated from French)

УДК 37.01

Н.С. Искрин, Т.А. Чичканова

Возможности системного подхода в образовании. Вопросы менеджмента

Аннотация

В работе обоснована необходимость формирования системного мышления у менеджеров, специализация которых — оказание образовательных услуг. Обозначены характеристики процесса управления образовательным учреждением. На основе анализа историографии и обобщения результатов анкетирования предложен вариант обучения «менеджеров образования». Определены теоретические блоки содержания программы переподготовки и переориентации на новые установки функционирования работников образования. Базой данной программы стал системный подход к управлению деятельностью организации.

■ **Ключевые слова:** менеджер образования, системный подход, повышение квалификации педагогических кадров.

Abstract

The purpose of this article is to study the potential of a systematic approach as the basic element of the course content in system training of managers in education. The authors have proved the necessity of formation of managers' systems thinking, with the specialization — educational services rendering. Managerial process characteristics of educational institution are defined. The course as training variant «Education of Managers» is proposed on the basis of the analysis of a historiography and summary results of questioning.

■ **Keywords:** manager in education, systematic approach, professional development of pedagogic personnel.

Актуальной задачей ученых и практиков педагогики является поиск новых возможностей (и способов их реализации) для подготовки руководителей, деятельность которых будет эффективна в условиях переходного периода, кризиса, неопределенности и риска. Согласно европейским тенденциям, отмечает Д. Л. Кузнецов, социум уже не испытывает потребности в менеджерах, «которые умеют хорошо применять чужие теории, потому что каждый кризис самобытен, эксклюзивен, это новый вызов», сегодня востребованы специалисты, обладающие «теоретическим мышлением, которые способны к рефлексии, владеют сценарным искусством» [13, с. 82]. Н. Н. Щербинова указывает в структуре деятельности менеджера образования административный, педагогический, коммуникативный и исследовательский блоки, выявляя тем самым функционал управленцев [32]. Сложность понятия подчеркивает Г. Н. Цаголов, называя

управление наукой, практикой и искусством одновременно [13, с. 83].

Идея понимания деятельности «менеджера образования» как организатора «на уровне высокого искусства» — одна из самых активно упоминаемых авторами в тематических исследованиях. Так, Н. Н. Щербинова называет его профессионалом нового поколения, который способен «творчески осуществлять профессиональную управленческо-педагогическую деятельность, непрерывно развиваясь и самореализовываясь в ней как индивидуальность» [32].

Исследователи отмечают в качестве оснований для принципиальных преобразований в области обучения менеджеров глобализацию экономики и общества, образования, науки и культуры, формирование новых моделей организации общественной жизни и соответствующей им системы ценностей [21, с. 6–7]. Речь идет

о прямой зависимости результата предпринимаемых управленческих решений в условиях конкретного образовательного учреждения от подготовленности субъектов, от их способности «принять и воплотить цели на практике» (что, к слову, определяет направленность организационных усилий — на развитие таких способностей) [30, с. 163]. Менеджмент, по мнению С. В. Марихина, как «специфический вид управленческой деятельности» направлен на человека с целью «сделать людей способными к совместному действию, придать их усилиям эффективность и сгладить присущие им слабости». Задачи в области менеджмента автор видит в объединении участников этого процесса (в нашем случае образовательного) вокруг целей образовательной организации, формирование у них потребности в постоянном развитии и саморазвитии, в стремлении оценивать результаты деятельности, в том числе по показателям, связанным с «социальными аспектами эффективности» [16, с. 41].

Задачи менеджмента и менеджера образования М. В. Евдокимова определяет в содержании вопросов, которые можно конкретизировать, уточнять формулировки и дополнять их в зависимости от запросов и задач образовательной организации и социокультурной ситуации [5]: «Кто окажет действенную поддержку руководителю образовательного учреждения (заведующему детским садом, директору школы и др.) разработать и реализовать эффективную PR-компанию образовательных программ?», «Кто сможет в школе (техникуме, колледже, вузе) подобрать команду одаренных единомышленников, способных генерировать идеи для решения текущих практических и научных задач?», «Чьими усилиями будут осознаны и сформулированы стратегические цели организации по обеспечению ее конкурентоспособности?», «Кто разработает концепцию развития образования на территориальном уровне?», «Кто обеспечит заинтересованность молодых педагогов в инновационной работе коллектива образовательной организации?», «Кто сможет внести соответствующие коррективы в образовательную деятельность учреждений с учетом городских, сельских, региональных особенностей?» и т. д.

Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин рассматривают образовательное учреждение как часть образовательного пространства и как элемент социальной системы, называя его целостной динамической социально-педагогической системой. Они трактуют ее как социально обусловленную целостность «взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса», направленную на формирование и развитие личности [31, с. 17, 21]. Близко к этому понимание педагогической системы О. И. Любченко и С. И. Карповой: это — «целестремленная целостность взаимосвязанных элементов, имеющая новые интегративные свойства, отсутствующие у каждого из них», динамически связанная с внешней средой [15, с. 197]. Системный подход обеспечивает понимание образовательной организации как целостности, элементы которой взаимообусловлены и находятся

в детерминированных их функционалом отношениях друг с другом.

В. З. Течиева, принимая мнение В. П. Беспалько, понимает «педагогическую систему» как определенную «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [26, с. 1]. Предполагаются несколько внутренних аспектов педагогической системы: системно-компонентный, системно-структурный, системно-функциональный и системно-интегративный. Первый определяет «состав» целого, т. е. это — структурные единицы, взаимодействие которых обеспечивает и существование системы, и ее качественные характеристики, и ее дальнейшее движение. Особенности системы определяются ее функциями — интегрированным результатом конкретных действий ее компонентов, которые, в свою очередь, заданы целевым назначением системы. Соответственно, любые изменения в составе, качестве элементов ведет к «волне» изменений в системе в целом.

М. С. Каган самым простым и лаконичным определением системы называет «взаимосвязанное множество»: существительное характеризует состав системы из «более или менее широкого числа элементов», а прилагательное — особенность системы, которая заключается в том, что ее элементы «не являются простой суммой, конгломератом самостоятельно существующих объектов, но образуют некое их единство, порождаемое их взаимосвязью, благодаря которому возникает целое — новый объект», который своими свойствами и функциями отличается от каждой из своих составных частей. Речь идет о признании целого большим, чем «совокупность составляющих его частей», поскольку его качество определяется связями элементов (структурой) [10, с. 37]. Любой сложный объект, пишет Е. В. Чащин, может быть рассмотрен в качестве системы, поскольку в природе нет абсолютно простых объектов; и тем более каждая образовательная организация как социальная группа «может быть представлена как сложная саморазвивающаяся открытая система» [29, с. 86].

Востребованность в системном подходе к анализу образовательной организации и ее деятельности диктуется ростом интеграции общественных процессов, которая все более закрепляет зависимость решения одной проблемы от решения совокупности других при одновременном усложнении характера каждой — их комплексности.

Для изучения «систем вне зависимости от их природы, форм существования, степени сложности, особенностей функционирования» вслед за многими представителями науки двадцатого века и современности С. П. Фирсова предлагает синергетику [28, с. 568]. Б. А. Мукушев, называя синергетику «методологией познания и механизмом оптимального управления сложноорганизованными системами живой и неживой природы» [19, с. 9], констатирует, что сегодня она воспринимается как наука, дающая человечеству шанс на выживание, это своеобразный «предупредительный вызов» окружающей действительности и мировому сообществу [18, с. 105].

Синергетика, считают О.В. Митина, В.Ф. Петренко, выполняет функцию «системной рефлексии» при этом выходя за рамки определения понятия «система», и опирается на характерный для нее набор свойств: нелинейность, целостность, устойчивость структуры, на системный «эффект сложения» (сверхсуммативный характер связи компонентов целого, который и делает его нерасчленимым целым, а не механической совокупностью элементов) и др. [17, с. 104]. Гуманитариев не может не привлекать «красота и целостность синергетики», уверена В.Г. Туркина, с ее помощью возможно построение универсальных моделей. Нелинейный подход исследователь называет «гуманным и оптимистичным», позволяющим посмотреть на мир, «как на очень сложную, но единую систему, не просто существующую, но постоянно развивающуюся по законам нелинейной динамики» [27, с. 146]. Синергетическая педагогика, по мнению С.П. Курдюмова, «мыслителя эпохи междисциплинарности» (по выражению Е.Н. Князевой, Е.С. Куркиной [11]), это — система взаимодействия субъектов, обладающая эффектом нового качественного повышения потенциала системы [14, с. 8–18].

Однако применение в педагогике системного подхода, положений синергетики, предупреждает В.А. Игнатова (она пишет о системно-синергетическом подходе), будет продуктивным лишь в случае понимания и того, и другого как инструмента познания педагогических явлений, что позволит дать «более глубокое толкование педагогических понятий», разработать новые модели содержания образовательного процесса, обнаружить его скрытые закономерности, осуществить процессы моделирования, прогнозирования и управления образовательными системами [8, с. 3]. Некоторые исследователи стратегически верным считают следование традициям, призывают «избегать поспешного применения новых научных идей в педагогической практике», хотя не отрицают активного их обсуждения в рамках научной дискуссии [3, с. 101]. В любом случае при каждом «методическом усилии» в области педагогики в контексте системного подхода следует учитывать специфику образовательной области. В.В. Годин конкретизирует: менеджеры образования необходимо готовить «не для того, что под руку подвернется, а под конкретные задачи, под императивы нашей жизни», менеджмент-образование должно «жестко держать курс на социально-экономическую специфику своего региона, его инфраструктуру и первоочередные задачи развития» [21, с. 7]. И.Л. Булыгин констатирует фактическое отсутствие педагогических исследований, «направленных на научное обоснование деятельности менеджера образования в режиме управления образовательным учреждением, как социально-экономической системой» [2, с. 83]. В этой ситуации актуально звучит предложение В.И. Загвязинского организовать «методологический ликбез» в условиях, когда «пожинаются плоды» «издержек и недостатков исследовательской деятельности в сфере педагогики» как следствия «неоправданного методологического плюрализма» [6, с. 28; 94]. Нынешнее состояние российского образования можно, с его точки зрения, охарактеризовать как «инновационное утомление» [7, с. 54] (что,

кстати, также является проявлением системного характера «жизнедеятельности» образования).

К вопросам педагогического менеджмента исследователи обращались несколько десятилетий назад. В современной литературе он определен, например, В.А. Ситаровым вслед за В.П. Симоновым, как «комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами подготовки служащих, направленными на повышение эффективности их профессиональной деятельности и развития личностных качеств» [25, с. 18–19]. В этом варианте на первый план выходит искусство общения с людьми. Авторы подчеркивают, что в настоящее время менеджмент в педагогике рассматривается как новое социальное явление, в свете новой терминологии — как формирование управленческой компетенции, как «управление педагогическим производством, его организация», совокупность методов, форм, средств управления для достижения намеченных целей. В рамках образовательной организации определены уровни управления: деятельностью педагогического коллектива, педагога и обучающегося.

Основную проблему в области изучения образовательного менеджмента М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, А.Н. Николаева обозначили как ответ на вопрос о его сущности: это «управление образованием или управление посредством образования?». И, подводя итог обзора отечественной и зарубежной литературы по этому поводу, сформулировали его как «специфическую отрасль управленческих наук, вобравшую в себя истоки педагогики, психологии, социологии управления, менеджмента и маркетинга», это — синтез психолого-педагогических наук и теории менеджмента [20, с. 59]. В целом можно отметить, что менеджмент в образовании включает различные уровни педагогической деятельности — от осуществления ее педагогом по отношению к ученикам до управления образовательной системой на уровне государства. И на каждом из них «педагогическое производство», по сравнению с «продуктами» других производств и сфер услуг, результатом усилий менеджера образования всегда предполагает человека. Если в текущих задачах управления образовательной организацией могут быть сформулированы «промежуточные результаты», связанные, например, с материально-технической поддержкой управления, то стратегические задачи и цель определяют своих предметом субъектов образовательного процесса.

Функции менеджера образования определяются практикой педагогических процессов, в силу их системности педагогическое управление также носит системный характер (с горизонтальным, вертикальным уровнями, с соответствующими компонентами педагогических систем). В.А. Ситаров к ним относит: определение потребителей образовательных услуг, подбор квалифицированного персонала, концентрация в одном месте (университете, школе и т.д.) обеих групп — субъектов обучения, организация образовательного процесса и его контроль в целях достижения необходимого качества, получение ресурсов. Соответственно, определены

и задачи: постановка целей и задач; планирование процесса, его ресурсное обеспечение, контроль и координация; мотивация участников; анализ результатов [25, с. 21].

Особенностью образовательной организации как системного объекта, которую необходимо учитывать менеджеру образования, является ее непосредственная зависимость от воздействий внешней среды (с подсистемами: общественно-политической, производственно-экономической, социально-бытовой, природно-экологической, культурной и духовно-нравственной). Эти отношения «оформлены» двумя вариантами: путь приспособления системы к среде с последующими изменениями, но с сохранением целостности и второй путь — воздействие образовательной организации на среду с последующим ее изменением в соответствии с собственными задачами. Выбор пути диктуется «устойчивостью» и самодостаточностью образовательной системы.

Взаимодействие с внешней средой имеет следствием ряд внутренних противоречий, определяемых увеличением многообразия системы [9, с. 11–12]: между устойчивостью и изменчивостью (результат сочетания консерватизма (традиционная функция трансляции культурных образцов) и способности к преобразованиям под влиянием изменений социума); между единством и многообразием (результат внедрения инноваций при сохранении общих требований к содержанию и результатам образовательного процесса); между индивидуализацией процесса образования и его унификацией (результат наличия и «индивидуальной траектории развития» для каждого обучающегося, и унифицированных требований к качеству).

Открытый характер системы образования также определяет нелинейность ее развития, т.е. она «имеет несколько вариантов своего изменения и открыта не только настоящему, но и будущему обществу», считает С.П. Фирсова, поскольку «многообразие потенциальных состояний выражает неопределенность будущего» [28, с. 569].

В контексте конкретного образовательного пространства функции менеджера корректируются. Их содержание и востребованность активной позиции управленца определяются не только в рамках самой организации, но и на границе между организацией и внешней средой, указывая направленность предпринимаемых усилий. Менеджеру постоянно приходится сталкиваться с разными видами и типами проблем в условиях высокой неопределенности, проявлять способность к быстрому реагированию, продуманному действию и осознанию высокого уровня ответственности за «продукт».

К основным признакам профессиональной пригодности менеджера относят управленческую прибыль, сущность которой определена как соотношение ценностей от принятых управленческих решений к объему осуществленных затрат по обеспечению этих решений. Автором этого понятия считают В.Ш. Раппопорта, который в свое время указал на возможность повышения эффективности деятельности не только в результате внедрения экономических решений (инноваций в области финансов или технологий, например), но и управленческих нововведе-

ний [4; 24]. На однозначную зависимость эффективности деятельности организации от качественных показателей работы сотрудников указывает и Х. Райзингер. Поколением М (поколением миллениалов, «сетевым поколением», рожденным в 1980–2000 гг.) он называет тех, кто придет (или уже пришел) в ближайшем будущем на смену нынешнему составу работников. Их характеризуют черты, обеспечивающие управленческий «рывок» во всех областях жизнедеятельности: они «с огромными сетями связей, где каждый помогает другому решить все проблемы», они «умны, и это действительно первое поколение, которое по-настоящему способно работать в группе», они мобильны, способны искать и находить творческие и простые решения для сложных задач [23, с. 8].

Для определения цели, содержания, характера и способов осуществления управленческого действия менеджеру необходимо в системе видеть (и анализировать их связи) ее составляющие — части, блоки, подсистемы, структурообразующие элементы. К системообразующим Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин относят все связи управления — субординационные, координационные, связи преемственности, т.д. [31, с. 18–19]. Особое внимание уделяется причинно-следственным связям, но при условии отказа от принятия за аксиому первичности причины. При системном подходе объяснение не может «заикливаться» на какой-либо отдельной причине, необходимо учитывать структуру системы и отношения факторов внутри нее. Особое внимание к ситуации требуется при повторе — «паттерне» событий.

С.Д. Поляков указывает вопросы, ответы на которые составляют суть системного анализа социального объекта: «Каковы элементы данного феномена?», «Каковы их связи?», «Каковы их качества как целого?», «Каковы соотношения со средой?» [22, с. 53]. Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин указывают аспекты системного подхода при изучении образовательного учреждения как социально-педагогической системы [31, с. 22–23]:

- системно-структурный аспект, определенный заданным качеством;
- системно-функциональный аспект — цель является системообразующим фактором и требует средств, действий для ее достижения, которые определяют ее функционал;
- исторический аспект — наличие внутренних противоречий системы как «движущей силы» системы;
- коммуникативный аспект, который реализует образовательное учреждение как открытая система;
- информационный аспект — взаимодействие с внешней средой;
- управленческий аспект определяется различием между перспективным (желаемым) состоянием системы (т.е. целью) и существующим.

К интегративным результатам эффективной системы управления образовательной организацией исследователи относят: получение интегративных критериев качества; обеспечение целенаправленности, конкурентоспособности системы управления во внешней (маркетинговой) среде; создание единой информационной базы для управленческих воздействий на качество образовательного процесса [15, с. 197–203].

С целью определения потребностей работников системы образования авторами статьи было проведено анкетирование (собрано и обработано более 400 анкет директоров образовательных учреждений, заместителей директоров по учебно-методической и воспитательной работе, организаторов, учителей, классных руководителей, руководителей детских и подростковых объединений и т.д.). Результаты анализа материалов анкет позволили определить ориентиры в разработке содержания и структуры курса «Системный подход в практике образовательного учреждения: технологии и вопросы управления».

Задачами курса стали:

- повышение профессиональной компетентности педагогов в области моделирования деятельности, анализа и выбора эффективного решения профессиональных задач на основе системного мышления;
- совершенствование навыков решения управленческих проблем и вопросов в области образования с точки зрения системного подхода;
- приобретение навыков использования системных технологий управления для решения различных практических задач в современном образовательном учреждении.

Курс был разбит на три раздела.

1. Системное мышление: понятие, преимущества, профессиональное качество. Актуальность системного подхода для практики образовательного учреждения. В разделе рассматриваются особенности использования системного мышления в образовательном пространстве; теория систем (понятие системы, ее особенности); возникновение системных свойств; простые и сложные системы; стабильность систем и принцип «рычага»; поиск оптимальных точек воздействия.

2. Системное мышление: методы, моделирование. Содержание раздела: моделирование; самообучающиеся организации; интеллектуальные модели как система; пути преодоления мысленных ограничений; заблуждения логического мышления; роль интеллекта и эмоциональных состояний в системном мышлении; внешняя и внутренняя территория человека; методы системного мышления в практике образовательного учреждения.

3. Системное мышление: методика управления. Раздел знакомит с системными архетипами как инструментами решения текущих и стратегических проблем; методами анализа структуры системы; теорией ограничений; законами системного мышления и особенностями их преломления в практике образовательного учреждения; представлением объекта как системы: сущностью, особенностями процесса, условиями в контексте решения задач развития образовательного пространства.

Обращение в рамках курса к лучшим образцам практики менеджмента за пределами образовательной системы обосновывается пониманием того, что идеи управления в современном их понимании «пришли» в образование из экономической сферы, многие аспекты и до сих пор не нашли отражение в педагогическом менеджменте (управление рисками, например) и нуждаются в дополнительных исследовательских усилиях со стороны научного педагогического сообщества. И.М. Рукина, например, убеждена, что «не существует отдельного управления в бизнесе и отдельного управления в госу-

дарственной муниципальной сфере», это — единый процесс [13, с. 80]. Кроме того, период развития теории менеджмента в сфере образования пока имеет непродолжительную историю, в основном обобщается опыт зарубежных практиков. Обращение к опыту решения управленческих проблем за пределами педагогики позволяет увеличить спектр «обучающих» ситуаций, средств, методов и приемов; в результате сравнения, переноса из одной сферы в другую продуктивных идей повысить эффективность деятельности менеджеров образования.

Курс прошел апробацию в группах слушателей городов: Калуга, Кострома, Мончегорск и Самара. Аудиторию составили руководители общеобразовательных учреждений (в основном директора школ и их заместители), проректоры вузов, отвечающие за систему качества, представители производственной и социальной сферы, профессиональные управленцы (административные кадры районного, городского и областного уровней), педагоги вузов и учителя школ. Если определять в процентном соотношении количество слушателей, информированных о системном подходе в управлении, убежденных в его эффективности и имеющих собственную практику его применения, то таких оказалось 80% из состава слушателей, но они представляли производственную сферу (в общем числе обучающихся «производственников» было всего 5%). Еще одну группу составили те, кто слышал о системном подходе, имеет к нему положительное отношение, но не применял его в своей практике. Это 3,5% от общего числа слушателей — руководители образовательных учреждений (примечательно, что заинтересованность в обучении системному мышлению в решении управленческих задач была тем выше, чем «ниже» управленческая функция слушателя). Среди «рядовых» педагогов и учителей (25% от общего числа слушателей) информированных оказалось еще меньше — единицы. Остальные слушатели (еще одна группа) отметили преобладание в практике своих образовательных организаций «точечную» реакцию руководства на возникающие задачи по мере их поступления, на отсутствие продуманного стратегического подхода, ориентацию на постоянный поток директивных документов как средству определения содержания и видов деятельности [9, с. 15].

Как показала практика, при любом составе слушателей необходима опора и на фундаментальную, и на прикладную составляющие курса. Особенного внимания требует практическая часть как способ выработки определенных навыков поведения, формирования определенных умений. Менеджеру необходимо «знать и понимать всю схему» действий, уверен С. Андрюхин, тогда «для него не будет проблемой ее правильно выстроить» [1, с. 11]. При этом акцент делается на прогностических способностях управленца, на его понимании качественных характеристик состояния системы, что позволит определить потребность в управленческих решениях (или их противопозитиве).

Одним из практически востребованных качеств менеджера является понимание им неоднозначности последствий принятия решений о каком-либо нововведении и процессе его реализации. Управленческие решения требуют затрат меньше чем материально-техниче-

ские и их последствия могут быть более эффективными, но и более проблемными. Они связаны с изменением корпоративной культуры, поведенческих привычек, поэтому результат их воплощения не всегда совпадает с запланированным, наблюдаются случаи инверсии. «Подводных камней» в педагогическом менеджменте достаточно. Один из них: когда принято решение о нововведении и стартовал процесс его реализации, обязательно «взлету» предшествует период дезорганизации, нестабильности, который при отсутствии должного контроля может превысить по силе последствий запланированные «плюсы».

В качестве основного объекта приложения усилий менеджера преобладающее большинство слушателей назвало два направления: разработку стратегии организации и изменение организационной структуры (реструктуризацию, сокращение или увеличение штатного состава, ротацию кадров и т.п.). Однако анализ разработки стратегии на разных уровнях (от управления организацией до индивидуального планирования профессиональной образовательной деятельности) вызвал затруднения уже на этапе понимания сущности и формулировки ее содержания. Под стратегией образовательной организации слушатели часто понимали долгосрочное планирование.

Второе направление востребовано из-за распространения среди управленцев убеждения в необходимости искать причину стагнации деятельности учреждения преимущественно в его организационной структуре (так ответили около 76% респондентов). В процессе освоения материала курсов большинство из них скорректировали свои представления о «всемогуществе» организационной структуры и направили усилия на пересмотр служебных обязанностей каждого «элемента системы» и его взаимосвязей. Освоение менеджмента позволяет преодолеть стереотип структурного мышления, предполагающий единственно верным вариант вертикальной командно-административной системы управления, и переключиться на горизонтальную, профессиональную систему сотрудничества (корпоративный стиль управления с учетом индивидуальных интересов). Согласно системному мышлению, структура есть способ взаимосвязи элементов системы. Акцент при таком понимании «перемещается» на взаимодействие, на взаимосвязи элементов.

Большинство успешных образовательных структур лидерского типа (авторских общеобразовательных школ, профильных лицеев для одаренных детей и т.п.) держится на авторитете руководителя, обладающего нестандартным мышлением, особой харизмой, способностью убеждать и вести за собой. Если на его место приходит другой управленец, в большинстве случаев оригинальное заведение теряет свой статус. Но если была подготовлена соответствующая «почва», то педагогическая идея продолжает жить в первоначально задуманном авторском варианте и при смене первого лица. Соответственно, обязательной составляющей курса стала проектная деятельность слушателей в «рабочих группах»: участники на практике — в условиях квазипрофессиональной деятельности — приобретали навыки оценивания и учета особенностей каждого из членов команды (генераторов идей, их разработчиков,

«реализаторов» (по А.И. Пригожину)), распределения обязанностей, формулирования общих целей и текущих задач деятельности, использовать преимущества командной работы. Практическая составляющая курса в таком контексте принципиальна, поскольку информационно-образовательные потребности слушатели могут удовлетворить самостоятельно за счет свободного доступа к богатой информационной базе по теме, то самостоятельно развить практические умения, навыки и способы деятельности сложнее и ответственность за результаты предпринятых действий в «реальном времени» иного уровня, чем в рамках моделируемых ситуаций.

Деятельность менеджеров образования с позиций системного подхода предполагает определенную последовательность процедур, которую В.З. Течиева обозначила следующим образом: «фиксация некоторого множества элементов»; установление и классификация связей между элементами и подсистемами множества; определение принципов взаимодействия системы и среды; выделение системообразующих связей; выявление структуры и организации системы; «изучение процессов управления, обеспечивающих стабильный характер поведения и достижение результатов, что позволяет охарактеризовать и конструктивно выразить интегративные, целостные свойства объекта с различных сторон» [26, с. 5–6]. Практическая часть курса предусматривает освоение слушателями указанного алгоритма.

В процессе обучения слушатели приходят к пониманию, что сложно осуществить, например, реорганизацию в отдельно взятой подсистеме, не затрагивая иерархии всей педагогической системы или образовательной структуры (школы, вуза) [18, с. 111]. Поэтому директора школ (94% из общего состава управленцев этого звена) пришли к выводу о необходимости обучать системному мышлению «погружением» сразу весь коллектив на базе конкретного учебного заведения. Оформились и требования к курсу: тренеры должны быть «носителями» продуктивного и осмысленного опыта управления образовательной организацией, способные передать, по удачному выражению В. Кругловой, «маленькие секреты, которые при масштабировании дают большие преимущества» [12, с. 13]. Каждый работник педагогического коллектива может (и должен в случае понимания им его статуса в общей системе и зависимости общего результата от качества выполнения им его функционала) реализовывать функции управления: он планирует, анализирует, осуществляет самоконтроль. И этому также надо обучать.

Таким образом, системный подход и системное мышление для педагогического менеджмента служат: преодолению мышления, порождающего проблемы; выявления и разрушения обыденных стереотипов; пониманию эффективных способов управления; пониманию функциональных особенностей составных частей систем по отдельности и в совокупности; установлению взаимосвязей внешних и внутренних по отношению к системе процессов и явлений; умению ориентироваться в деятельности на вопрос «что, если...?», прогнозировать поведение системы; готовности менять структуру системы, связи между ее элементами и их функционал.

Литература

1. Андрюхин С. Если руководитель ставит задачи и сам начинает выполнять работу за своих подчиненных — грош ему цена [Электрон. ресурс] // Управление персоналом. 2014. № 20 (312). С. 11–21. Режим доступа: <http://www.top-personal.ru/issue.html?3761>.
2. Булыгин И. Л. Роль менеджера образования в реализации стратегий развития организации // Концепт. 2014. Современные научные исследования. Выпуск 2. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/54878.htm>.
3. Гапонцева М. Г., Гапонцев В. Л., Федоров В. А. Синергетика в педагогике: целесообразность переноса [Электрон. ресурс] // Образование и наука. 2008. № 9 (57). С. 100–109. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/55097176.pdf>.
4. Дружинин Е. С. Управленческие нововведения: неопознанные ресурсы — интервью с А. И. Пригожиным [Электрон. ресурс] // Интернет-портал HRM.RU. Режим доступа: <http://hrm.ru/db/hrm/17CA90AC16230253C3256AAB00414694/category.html>.
5. Евдокимова М. В. Портрет менеджера образования [Электрон. ресурс] // Совместный Европейский проект Темпус IV «Сетевое взаимодействие университетов-партнеров в реализации многоуровневой системы подготовки и повышения квалификации специалистов в области образовательного менеджмента». Режим доступа: <http://tempus.povsu.ru/mod/resource/view.php?id=38>.
6. Загвязинский В. И. Как прорваться в современность? [Электрон. ресурс] // Образование и наука. 2012. № 7 (96). С. 91–97. Режим доступа: <http://www.edscience.ru/jour/article/view/86/82>.
7. Загвязинский В. И., Строчкова Т. А. Инновационное утомление [Электрон. ресурс] // Экономика образования. 2015. № 2. С. 54–59. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/61448647.pdf>.
8. Игнатова В. А. Проблемы использования системно-синергетического подхода в педагогике [Электрон. ресурс] // Образование и наука. 2013. № 10 (109). С. 3–16. Режим доступа: <http://www.edscience.ru/jour/article/view/229/224>.
9. Искрин Н. С., Чичканова Т. А. Менеджмент в образовании: системный подход [Электрон. ресурс] // Образование и наука. 2015. № 1. С. 11–12. Режим доступа: <http://www.edscience.ru/jour/article/view/343/338>.
10. Казан М. С. Введение в историю мировой культуры. Книга первая. Историографический очерк, проблемы современной методологии. Закономерности культурогенеза, этапы развития культуры традиционного типа — от первобытности к Возрождению. Санкт-Петербург: ООО «Издательство «Петрополис»», 2003. 368 с.
11. Князева Е. Н., Куркина Е. С. К 85-летию С. П. Курдюмова. «Мыслитель эпохи междисциплинарности» [Электрон. ресурс] // Сайт С. П. Курдюмова. Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/what/k-85-letiyu-s-p-kurdyumova/>.
12. Круглова В. Эффективность достигается «маленькими шажками»... [Электрон. ресурс] // Управление персоналом. 2014. № 21 (313). С. 13–21. Режим доступа: <http://www.top-personal.ru/magazine.html?314>.
13. Кузин Д. В. Современный мир и бизнес-образование (по материалам круглого стола в Международном университете в Москве) [Электрон. ресурс] // Управленческие науки. 2015. № 2. С. 79–83. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/70975167.pdf>.
14. Курдюмов С. П., Князева Е. Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения // Синергетика и учебный процесс. М.: РАГС, 1999. С. 8–18.
15. Любченко О. И., Карпова С. И. Моделирование системы управления современной общеобразовательной школой с позиции системного подхода // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Вып. 7 (111). С. 197–203.
16. Марихин С. В. Менеджмент в теории и практике управления образованием [Электрон. ресурс] // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2010. № 4 (6). С. 40–47. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/58307931.pdf>.
17. Митина О. В., Петренко В. Ф. Динамика политического сознания как процесс самоорганизации [Электрон. ресурс] // Общественные науки и современность. 1995. № 5. С. 103–115. Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/data/553/861/1216/011_Petrenko1.pdf.
18. Мукушев Б. А. Синергетика в системе образования [Электрон. ресурс] // Образование и наука. 2008. № 3 (51). С. 105–122. Режим доступа: <http://archive.edscience.ru/sites/default/files/2008/2008-3.pdf>.
19. Мукушев Б. А. Синергетика как новая методология модернизации современного образования [Электрон. ресурс] // Психодидактика высшего и среднего образования: материалы десятой юбилейной Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. / науч. ред. А. Н. Крутский, О. С. Косихи. Барнаул, 2014. С. 9–10. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/11713540.pdf>.
20. Певзнер М. Н., Петряков П. А., Николаева А. Н. От образовательного менеджмента к менеджменту образовательного туризма: экономический и педагогический аспекты [Электрон. ресурс] // Вестник Новгородского государственного университета. 2011. № 64. С. 59–62. Режим доступа: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://vocabulary.ru/upload/pdf/4/63426.pdf>.
21. Подготовка кадров управления на подъеме (заметки с заседания Совета Учебно-методического объединения по образованию в области менеджмента) [Электрон. ресурс] // Высшее образование сегодня. 2015. № 5. С. 6–9. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/38230416.pdf>.
22. Поляков С. Д. О системном подходе в социальном воспитании [Электрон. ресурс] // Вопросы воспитания. 2014. № 4. С. 52–57. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/35299813.pdf>.
23. Райзингер Х. Поколение М — рабочая сила завтрашнего дня? [Электрон. ресурс] // Управление персоналом. 2014. № 21 (313). С. 5–11. Режим доступа: <http://www.top-personal.ru/issue.html?3775>.
24. Рапопорт В. Ш. Диагностика управления: практический опыт и рекомендации / В. Ш. Рапопорт; [Предисл. А. И. Пригожина]. М.: Экономика, 1988. 125 с.
25. Ситаров В. А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом [Электрон. ре-

- сурс] // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 3. С. 18–24. Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2014/3/Sitarov_Pedagogical-Management/2_2014_3.pdf.
26. *Течиева В. З.* Системный подход к организации и осуществлению практико-ориентированного обучения в условиях педагогического вуза [Электрон. ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. Выпуск 2, март-апрель. С. 1–8. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/147PVN214.pdf>.
 27. *Туркина В. Г.* Синергетическая парадигма в гуманитарных науках [Электрон. ресурс] // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2008. № 4. С. 145–149. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/27349831.pdf>.
 28. *Фирсова С. П.* Синергетический подход к изучению и моделированию образовательного пространства [Электрон. ресурс] // Фундаментальные исследования. 2011. № 8, ч. 3. С. 568–571. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/44908730.pdf>.
 29. *Чащун Е. В.* О некоторых возможностях системного подхода в управлении организацией в контексте экономической антропологии [Электрон. ресурс] // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия: социально-гуманитарные науки. 2015. Т. 15. № 2. С. 86–90. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/66694619.pdf>.
 30. *Чичканова Т. А.* Кадровый потенциал инновационных процессов в образовательном пространстве / Т. А. Чичканова, Н. С. Искрин // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). СПб.: Свое издательство, 2015. С. 163–166.
 31. *Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П.* Управление образовательными системами: учеб пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Т. И. Шамовой. М.: ВЛАДОС, 2002. 320 с.
 32. *Щербинова Н. Н.* Модель менеджера образования [Электрон. ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2012/05/12/model-menedzhera-obrazovaniya>.

References

1. *Andryuhin S.* Esli rukovoditel stavit zadachi i sam nachinaet vyi-polnyat rabotu za svoih podchinnennykh — grosh emu tsena. [If the head puts problems and starts to perform work for the subordinates — he is worthless]. *Upravlenie personalom*. [Personnel Management]. 2014. № 20 (312). P. 11–21. Available at: <http://www.top-personal.ru/issue.html?3761> (In Russian)
2. *Bulygin I. L.* Rol' menedzhera obrazovaniya v realizatsii strategii razvitiya organi-zatsii. *Kontsept*. 2014. *Sovremennye nauchnye issledovaniya*. Vypusk 2. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/54878.htm>. (In Russian)
3. *Gapontseva M. G., Gapontsev V. L., Fedorov V. A.* Sinergetika v pedagogike: tselesoobraznost perenosa. [Synergetics in pedagogics: expediency of carrying over]. *Obrazovanie i nauka*. *Izv. UrO RAO* [Education and science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]. 2008. № 9 (57). P. 100–109. Available at: <http://elibrary.ru/download/55097176.pdf>. (In Russian)
4. *Druzhinin E. S.* Upravlencheskie novovvedeniya: neopoznannyye resursyi — intervyyu s A. I. Prigozhinyim. [Administrative innovations: the unidentified resources — interview with A. I. Prigozhin]. Available at: <http://hrm.ru/db/hrm/17CA90AC16230253C3256AAB00414694/category.html> (In Russian)
5. *Evdokimova M. V.* Portret menedzhera obrazovaniya. [Portrait of the manager of education]. *Sovmestnyiy Evropeyskiy projekt Tempus IV «Setevoe vzaimodeystvie universitetov-partnerov v realizatsii mnogourovnevnoy sistemyi podgotovki i povysheniya kvalifikatsii spetsialistov v oblasti obrazovatel'nogo menedzhmenta»*. [Joint European project Tempus IV «Network interaction of universities-partners in realisation of multilevel system of preparation and improvement of professional experts skill in the field of educational management»]. Available at: <http://tempus.novsu.ru/mod/resource/view.php?id=38> (In Russian)
6. *Zagvyazinsky V. I.* Kak prorvatsya v sovremennost? [How to Burst into Contemporaneity?]. *Obrazovanie i nauka*. *Izv. UrO RAO* [Education and science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]. 2012. № 7 (96). P. 91–97. Available at: http://edscience.ru/sites/default/files/2012/8_zagvyazinskyy_7.12.pdf (In Russian)
7. *Zagvyazinsky V. I., Strokova T. A.* Innovatsionnoe utomlenie. [...] *Ekonomika obrazovaniya*. 2015. № 2. P. 54–59. Available at: <http://elibrary.ru/download/61448647.pdf>. (In Russian)
8. *Ignatova V. A.* Problemy ispol'zovaniya sistemno-sinergeticheskogo podkhoda v peda-gogike [...]. *Obrazovanie i nauka*. *Izv. UrO RAO* [Education and science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]. 2013. № 10 (109). P. 3–16. Available at: <http://www.edscience.ru/jour/article/view/229/224>. (In Russian)
9. *Iskrin N. S., Chichkanova T. A.* Menedzhment v obrazovanii: sistemnyy podkhod [...]. *Obrazovanie i nauka*. *Izv. UrO RAO* [Education and science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]. 2015. № 1. P. 11–12. Available at: <http://www.edscience.ru/jour/article/view/343/338>. (In Russian)
10. *Kagan M. S.* Vvedenie v istoriyu mirovoi kul'tury. *Kniga pervaya. Istoriograficheskiy ocherk, problemy sovremennoy metodologii. Zakonomernosti kul'turogeneza, etapy razvitiya kul'tury traditsionnogo tipa — ot pervobytnosti k Vozrozhdeniyu*. Sankt-Peterburg: OOO «Izdatel'stvo «Petropolis»», 2003. 368 p. (In Russian)
11. *Knyazeva E. N., Kurkina E. S.* K 85-letiyu S. P. Kurdyumova. «Myslitel' epokhi mezhdistsiplinarnosti» [...] *Sait S. P. Kurdyumova*. Available at: <http://spkurdyumov.ru/what/k-85-letiyu-s-p-kurdyumova/>. (In Russian)
12. *Kruglova V.* Effektivnost' dostigaetsya «malen'kimi shazhkami»... [...] *Upravlenie personalom*. 2014. № 21 (313). P. 13–21. Available at: <http://www.top-personal.ru/magazine.html?314>. (In Russian)
13. *Kuzin D. V.* Sovremennyy mir i biznes-obrazovanie (po materialam kruglogo stola v Mezhdunarodnom universitete v Moskve) [...]. *Upravlencheskie nauki*. 2015. № 2. P. 79–83. Available at: <http://elibrary.ru/download/70975167.pdf>. (In Russian)
14. *Kurdyumov S. P., Knyazeva E. N.* Sinergetika i novyye podhody k protsessu obucheniya. [Synergetics and new approaches to training process]. *Sinergetika i uchebnyiy protsess*. [Synergetics and educational process]. Moscow: Publishing House RAGS, 1999. P. 8–18. (In Russian)
15. *Lyubchenko O. I., Karpova S. I.* Modelirovanie sistemyi upravleniya sovremennoy obsheobrazovatel'noy shkoly s pozit-

- sii sistemnogo podhoda. [Modeling of a control system by a modern comprehensive school from a position of the system approach]. Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. [Bulletin of Tambov State University. Series: Humanities]. 2012. № 7 (111). P. 197–203. (In Russian)
16. *Marikhin S. V.* Menedzhment v teorii i praktike upravleniya obrazovaniem [...]. Teoriya i praktika servisa: ekonomika, sotsial'naya sfera, tekhnologii. 2010. № 4 (6). P. 40–47. Available at: <http://elibrary.ru/download/58307931.pdf>. (In Russian)
 17. *Mitina O. V., Petrenko V. F.* Dinamika politicheskogo soznaniya kak protsess samoorganizatsii [...]. Obshchestvennye nauki i sovremennost'. 1995. № 5. P. 103–115. Available at: http://ecsocman.hse.ru/data/553/861/1216/011_Petrenko1.pdf. (In Russian)
 18. *Mukushev B. A.* Sinergetika v sisteme obrazovaniya [...]. Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO [Education and science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]. 2008. № 3 (51). P. 105–122. Rezhim dostupa: <http://archive.edscience.ru/sites/default/files/2008/2008-3.pdf>.
 19. *Mukushev B. A.* Sinergetika kak novaya metodologiya modernizatsii sovremenno obrazovaniya. [Synergetics as a new methodology of modernization of modern education]. Psihodiaktika vysshego i srednego obrazovaniya: Materialy desyatoy yubileynoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. [Psychodidactics of the higher and secondary education: materials of the 10th anniversary International Research and Practical Conference]. 2014. Barnaul. P. 9–10. Available at: <http://elibrary.ru/download/60312936.pdf>. (In Russian)
 20. *Pevzner M. N., Petryakov P. A., Nikolaeva A. N.* Ot obrazovatel'nogo menedzhmenta k menedzhmentu obrazovatel'nogo turizma: ekonomicheskii i pedagogicheskii aspekty [...]. Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. № 64. P. 59–62. Available at: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://vocabulary.ru/upload/pdf/4/63426.pdf>. (In Russian)
 21. Podgotovka kadrov upravleniya na pod»eme (zametki s zasedaniya Soveta Uchebno-metodicheskogo ob»edineniya po obrazovaniyu v oblasti menedzhmenta) [...]. Vysshee obrazovanie segodnya. 2015. № 5. P. 6–9. Available at: <http://elibrary.ru/download/38230416.pdf>. (In Russian)
 22. *Polyakov S. D.* O sistemnom podkhode v sotsial'nom vospitanii [...]. Voprosy vospitaniya. 2014. № 4. P. 52–57. Available at: <http://elibrary.ru/download/35299813.pdf>. (In Russian)
 23. *Rayzinger H.* Pokolenie M — rabochaya sila zavtrashnego dnya? [M generation — a labour of tomorrow?]. Upravlenie personalom. [Personnel Management]. 2014. № 21 (313). P. 5–11. Available at: <http://www.top-personal.ru/issue.html?3775>. (In Russian)
 24. *Rapoport V. Sh.* Diagnostika upravleniya: prakticheskii opyt i rekomendatsii / V. Sh. Rapoport; [Predisl. A. I. Prigozhina]. M.: Ekonomika, 1988. 125 p. (In Russian)
 25. *Sitarov V. A.* Pedagogicheskii menedzhment kak teoriya i praktika upravleniya obrazovatel'nym protsessom [...]. Znanie. Ponimanie. Umenie. 2014. № 3. P. 18–24. Available at: http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2014/3/Sitarov_Pedagogical-Management/2_2014_3.pdf. (In Russian)
 26. *Techieva V. Z.* Sistemnyi podkhod k organizatsii i osushchestvleniyu praktiko-orientirovannogo obucheniya v usloviyakh pedagogicheskogo vuza [...]. Internet-zhurnal «Naukovedenie». 2014. Vypusk 2, mart-aprel'. P. 1–8. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/147PVN214.pdf>. (In Russian)
 27. *Turkina V. G.* Sinergeticheskaya paradigma v gumanitarnykh naukakh [...]. Uchenye zapiski Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta. 2008. № 4. P. 145–149. Rezhim dostupa: <http://elibrary.ru/download/27349831.pdf>. (In Russian)
 28. *Firsova S. P.* Sinergeticheskiy podhod k izucheniyu i modelirovaniyu obrazovatel'nogo prostranstva. [Synergetic approach to studying and modelling of educational process]. Fundamentalnye issledovaniya. [Basic sciences]. 2011. № 8. P. 568–571. Available at: <http://elibrary.ru/download/44908730.pdf>. (In Russian)
 29. *Chashchin E. V.* O nekotorykh vozmozhnostyakh sistemnogo podkhoda v upravlenii organizatsiei v kontekste ekonomicheskoi antropologii [...]. Vestnik Yuzhno-ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: sotsial'no-gumanitarnye nauki. 2015. T. 15. № 2. P. 86–90. Rezhim dostupa: <http://elibrary.ru/download/66694619.pdf>. (In Russian)
 30. *Chichkanova T. A., Iskrin N. S.* Kadrovyye potentsialy innovatsionnykh protsessov v obrazovatel'nom prostranstve [...]. Teoriya i praktika obrazovaniya v so-vremennom mire: materialy VIII mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, dekabr' 2015 g.). SPb.: Svoe izdatel'stvo, 2015. P. 163–166. (In Russian)
 31. *Shamova T. I., Tretyakov P. I., Kapustin N. P.* Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami. [Management of educational systems]. Moscow: Publishing House VLADOS, 2002. 320 p. (In Russian)
 32. *Scherbinova N. N.* Model menedzhera obrazovaniya. [Model of the manager in education]. Sotsialnaya set rabotnikov obrazovaniya nportal.ru. [The Social network service of educators nportal.ru]. Available at: <http://nportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2012/05/12/model-menedzhera-obrazovaniya>. (In Russian)

УДК 378; 378.02.007.2

Н.М. Жукова, П.Ф. Кубрушко, М.В. Шингарева

Роль компетентностно-ориентированных задач как интегративных дидактических единиц формирования профессиональных компетенций

Аннотация

В статье представлена роль компетентностно-ориентированных задач как интегративных дидактических единиц формирования профессиональных компетенций. Описаны их функции, классификация, структурные компоненты. Разработан и апробирован механизм проектирования данных задач, который является инвариантным для профессионально-педагогических работников образовательных учреждений любого уровня — как высших, так и средних специальных. Уточнена структура компетентностно-ориентированных задач (ее элементы — условие, требование, конструкт) и определены их функции (гностическая, предметно-деятельностная, воспитательная, аксиологическая, креативная, управляющая, мотивационно-стимулирующая, контрольно-оценочная). Выделены основания для классификации компетентностно-ориентированных задач: их место в иерархии формируемых компетенций; виды профессиональной деятельности, установленные ФГОС; виды формируемых умений; содержание задач; их целевое назначение; характер учебно-познавательной деятельности студентов; формы организации обучения, в рамках которых возможно применение задач; число студентов, вовлеченных в процесс решения задачи. Выявлены критерии построения системы задач (полнота, надежность и валидность) и показатели (коэффициент полноты системы, коэффициент дидактического объема, коэффициент перегрузки студентов, коэффициент освоения действий). Разработана модель системы компетентностно-ориентированных задач, включающая нормативный, содержательный, технологический, диагностический, организационно-управленческий блоки, в целостности и единстве обеспечивающие эффективность профессиональной подготовки. Показан механизм проектирования системы задач по учебной дисциплине, включающий аналитико-конструктивный, проверочно-реализующий и контрольно-корректирующий этапы.

Ключевые слова: проектирование, компетенции, компетентностно-ориентированная задача, учебные и критериальные компетентностно-ориентированные задачи, механизм проектирования компетентностно-ориентированных задач, этапы проектирования системы компетентностно-ориентированных задач, диагностика уровня сформированности компетенций у выпускника образовательного учреждения.

Abstract

The research findings demonstrate that the competence-oriented tasks are shown as an integrative didactic unit of professional competence development. Its functions, classification, and structural components are given. The mechanism of designing competence-oriented tasks in various academic subjects is developed and tested. The proposed mechanism is an invariant for academic and teaching staff of educational establishments at all levels of professional education, including both higher and secondary specialized educational establishments. The authors have systemized and extended general theoretical didactical views on the need for competence-oriented tasks as the educational ones (as a component of the teaching content and technology) and the criterion ones (as a method and means of monitoring the process and the result of developing students' professional competence in the process of studying of different subjects); have specified the structure of the competence-oriented tasks (the structure elements: a condition, a requirement, and a construct) and determined the functions of the competence-oriented tasks in the modern university study process (gnostic, subject-and-activity, educational, axiological, creative, managing, motivation and incentive, control and assessment). The grounds for the classification of the competence-oriented tasks are considered: its position in the hierarchy of the formed competencies, professional activities stated in the State Educational Standard, types of the formed skills, the content of tasks and its intended

purposes, the mode of learning and cognitive activity of students, the study forms implying the use of the tasks, and the number of students involved in the problem solving. The criteria for constructing a system of competence-oriented tasks (completeness, reliability and validity) and indicators (the system completeness coefficient, the didactic capacity coefficient, the overload factor of students, the degree of mastering the activities) are identified. The model of competence-oriented tasks, including regulatory, informative, technological, diagnostic, organizational and administrative units in their integrity and unity ensuring the effectiveness of the development of students' professional competencies is worked out. The authors show the mechanism of designing a system of competence-oriented tasks in a subject matter, including the following stages: analytical and constructive, verification and implementation, control and correction.

Keywords: designing, competences, competence-oriented tasks, training and criteria competence-oriented tasks, mechanism of designing competence-oriented tasks, stages of designing a system of competence-oriented tasks, diagnostics of achieving a certain level of competence development in educational institution graduates.

Сложнейшей проблемой для преподавательского состава вузов и СПОУ стало создание УМК дисциплин, профессиональных модулей и междисциплинарных курсов (МДК). Основной составляющей УМК дисциплин, профессиональных модулей и МДК являются компетентностно-ориентированные рабочие программы (КОРП), структура которых определена Координационным советом Министерства образования и науки РФ. Методически новыми, но разрешимыми для многих преподавателей стали проектирование целей и задач дисциплины в формате компетенций, составление модульной структуры содержания и матрицы соответствия различных дидактических единиц (модулей, субмодулей, учебных элементов) компетенциям, формирование которых обеспечивает освоение дисциплины и выбор инновационных технологий обучения. Определенные психологические и методические трудности для преподавателей вузов вызвал переход на новый способ нормирования учебной нагрузки — зачетные единицы. Наиболее сложным в разработке КОРП дисциплин явился раздел «Оценка качества освоения дисциплины», где необходимо представить диагностический инструментарий, позволяющий проверить и оценить у студента не только знания и умения по дисциплине, но и уровень сформированности компетенций, определенных целевым разделом программы.

В этой связи на кафедре педагогики и психологии МГАУ им. В. П. Горячкина было проведено исследование проблемы использования компетентностно-ориентированных задач в качестве интегративной дидактической единицы образовательного процесса, реализующей в процессе освоения различных дисциплин

- *учебную функцию* — формировать у студента способности решать профессиональные задачи по соответствующим видам профессиональной деятельности и компетенциям (определенным в КОРП как цели и задачи освоения дисциплины);
- *критериальную функцию* — диагностировать уровень сформированности компетенций.

В ходе исследования было сформулировано определение понятия «компетентностно-ориентированная задача», разработана ее структура по учебным дисциплинам,

включающая условие, требование, конструкт. Предложены принципы отбора содержания таких задач: бинарности, функциональной полноты, фундаментальности и профессиональной направленности содержания, непрерывности и преемственности в системе, дифференциации и интеграции, критерии типичности и инвариантности. Выявлен также механизм проектирования этого типа задач [6, 7, 14].

Компетентностно-ориентированная задача — интегративная дидактическая единица содержания, технологии и мониторинга качества подготовки бакалавров в учебном процессе вуза, обеспечивающая эффективность формирования у студентов профессиональных компетенций. Данная задача — это отраженная в сознании студента и объективированная в знаковой модели проблемная ситуация, соответствующая определенному виду профессиональной деятельности и компетенции выпускника [12, 14].

Важнейшей прикладной составляющей исследования явилась разработка механизма проектирования компетентностно-ориентированных задач, с помощью которого преподаватели смогут составить систему учебных и критериальных задач по дисциплинам, профессиональным модулям и междисциплинарным курсам.

Термин «механизм» имеет техническое происхождение (от гр. *mechane* — машина): 1) это внутренне ее устройство машины или прибора, приводящее их в действие; 2) внутреннее устройство, система функционирования чего-нибудь, аппарат какого-нибудь вида деятельности [9, 10].

Пожалуй, одним из первых, кто дал определение механизма в общем виде, был А. А. Богданов: «Механизм — это понятая организация» [2]. Ф. Л. Бык называет механизмом текущее преобразование «входа» в «выход» при помощи системы с известной конструкцией, известным алгоритмом [4].

Сегодня человек использует множество простых и сложных механизмов, а сам термин «механизм» в числе популярнейших во всех областях научного знания. В частности, современные психолого-педагогические исследования изобилуют такими понятиями, как «механизм отбора и конструирования содержания», «меха-

низм принятия решения», «механизм психической регуляции», «механизм психической детерминации» и т.д.

Любые механизмы могут быть представлены как состоящие из иерархически организованных звеньев, пар и элементов. Механизм — это система, устройство, определяющие порядок какого-нибудь вида деятельности [2]. В контексте статьи данная дефиниция представляется наиболее точной. Мы рассматриваем механизм проектирования системы компетентностно-ориентированных задач как методическую деятельность преподавателя, которая складывается из последовательных логически взаимосвязанных этапов: аналитико-конструктивного, проверочно-реализующего, коррекционно-оптимизирующего [5]. Раскроем содержание каждого этапа и опишем тем самым механизм проектирования задач.

На *аналитико-конструктивном этапе* ведущая деятельность преподавателя — проектировочная. Цель данного этапа — определить совокупность предметных критериальных компетентностно-ориентированных задач¹, на этой основе разработать систему учебных компетентностно-ориентированных задач, формирующих у студентов предметные компетенции [1]. Указанная цель определяет действия (задачи) преподавателя:

1. проанализировать нормативную и учебно-программную документацию (ФГОС по соответствующему направлению подготовки, учебный план; программы учебной дисциплины);
2. выявить предметные и предметно-цикловые компетенции, подлежащие формированию в процессе освоения дисциплины;
3. отобрать различный по степени интеграции учебный материал для компетентностно-ориентированных задач (учебный материал, отражающий содержание одной темы (субмодуля); содержание одного раздела (модуля); интегрирующий содержание всей дисциплины);
4. разработать содержание структурных компонентов задачи (условие, требование, конструкт) или задания (объект, требование, конструкт);
5. доработать систему задач в контексте профессиональной деятельности выпускников на основе анализа ситуаций реальной профессиональной деятельности;
6. определить порядок расположения компетентностно-ориентированных задач и заданий в системе.

Первый этап — наиболее объемный по количеству действий преподавателя и самый ответственный по проектируемым целям и результатам, в качестве которых выступают критериальные компетентностно-ориентированные задачи. От того, насколько дидактически грамотно преподаватель подойдет к анализу нормативной и учебно-программной документации и процессу выявления предметных компетенций, зависит дальнейший успех проектирования системы учебных компетентностно-ориентированных задач.

Обратимся к ФГОС ВПО по направлению 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)», квалификация (степень) «бакалавр», раздел VI «Требования к

структуре основных образовательных программ (ООП бакалавриата» [11]. В этом разделе приведена таблица «Структура ООП бакалавриата», в которой обозначены учебные циклы (гуманитарный, социальный и экономический, математический и естественнонаучный, профессиональный) и разделы (физическая культура, учебная и производственная практики и/или НИР), предусмотренные для изучения ООП, перечень входящих в них дисциплин, а также коды формируемых компетенций по каждому учебному циклу и проектируемые результаты их освоения, выраженные в привычном для разработчиков формате (знать, уметь, владеть).

Так, например, в соответствии с этой таблицей «Общая и профессиональная педагогика» относится к профессиональному циклу и является базовой² (обязательной) дисциплиной. Профессиональный цикл должен быть направлен на формирование определенных профессиональных компетенций, коды которых ПК-1, ПК-2, ПК-10, ПК-14, ПК-15, ПК-16, ПК-17, ПК-19, ПК-22, ПК-23, ПК-32, ПК-36 — названия (формулировки) этих компетенций приведены в V разделе ФГОС ВПО «Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата». Преподавателям-разработчикам учебно-программной документации на основании анализа ФГОС, главным образом V и VI разделов, необходимо выяснить возможный вклад отдельной учебной дисциплины в формирование каждой из этих компетенций и сформулировать предметные компетенции.

В данном случае под *предметными компетенциями* понимаются частные по отношению к предыдущему (профессиональному или общепредметному³) уровню компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных дисциплин. Фактически предметные компетенции могут быть представлены через совокупность задач теоретического и прикладного характера, к решению которых должен быть подготовлен студент после изучения дисциплины [13, 15, 16, 17]. В нашем исследовании они называются *критериальными компетентностно-ориентированными задачами*.

Следующим шагом преподавателя-проектировщика является разработка *учебных компетентностно-ориентированных задач*, решение которых в процессе освоения дисциплины обеспечит студентам формирование предметных компетенций.

На *проверочно-реализующем этапе* ведущими видами деятельности преподавателя являются организационно-управленческая, обучающая, мотивационно-стиму-

¹ Критериальные компетентностно-ориентированные задачи — задачи, к решению которых должен быть подготовлен студент после изучения дисциплины.

² Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная (профильная) часть дает возможность расширения и (или) углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей), позволяет студенту получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности и (или) продолжения профессионального образования в магистратуре.

³ В. А. Хуторской в соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета) выделяет три уровня компетенций: ключевые, общепредметные и предметные [13].

лирующая, контролирующая. Цель — проверить эффективность разработанной системы компетентностно-ориентированных задач по учебной дисциплине.

Задачи: 1) разработка и реализация методики использования системы задач в зависимости от организационных форм обучения, позволяющих применять компетентностно-ориентированные задачи; 2) подготовка соответствующих спроектированной системе материалов (карточек с индивидуальными заданиями; методических рекомендаций; сборников задач и др.).

Одним из важных и крайне сложных моментов на этом этапе проектирования является разработка преподавателем методического критериального аппарата для самоорганизации учебной деятельности обучающихся. По каким критериям обучающийся может самостоятельно определить: решил ли он учебную задачу или нет, усвоил ли он данное понятие, теорию и т.д., в какой форме целесообразнее предъявлять ему эту информацию — ответить на эти вопросы еще предстоит ученым-педагогам.

Не менее сложным является сам процесс обучения студентов решению задач [3]. На этом этапе преподавателю важно сориентировать студентов: какие структурные компоненты содержит компетентностно-ориентированная задача, какими могут быть условия задачи, что такое конструктор в структуре задачи и что именно *он* позволяет проектировать решение задачи, задает фактическую программу ее решения, типовые схемы решения учебно-педагогических задач.

Одна из проблем, с которой может столкнуться преподаватель в процессе обучения студентов решению задач, — альтернативность их решения [8]. Большинство учебно-профессиональных задач, в том числе учебно-педагогические, относится к *дивергентным задачам* (задачам, которые имеют несколько вариантов решений, и все они могут быть верными). В частности, педагогические задачи часто представляют собой сложные педагогические ситуации, которые не могут быть однозначно решены. В этом случае преподаватель не должен навязывать студентам свою точку зрения. Ему следует предоставить им право самостоятельно выбрать путь к решению, право пользоваться любыми источниками, а затем на занятиях сравнить и обсудить по ответам студентов, какие могут быть подходы к решению одной и той же задачи, как могут по-разному описываться, доказываться одни и те же истины. Только так студенты смогут понять, что все научные истины относительно, а многие события, ситуации могут оцениваться по-разному.

На *коррекционно-оптимизирующем этапе* ведущие виды деятельности преподавателя — аналитическая и коррекционная. Цель — дать объективную оценку разработанной системе компетентностно-ориентированных

задач, при необходимости разработать программу ее корректировки.

Оценка системы компетентностно-ориентированных задач осуществляется на основании результатов мониторинга качества обучения студентов, экспертных оценок преподавателей-коллег, ранговых оценок студентов относительно значимости для них той или иной задачи, владения способом ее решения, самоанализа собственной педагогической деятельности по организации учебного процесса с использованием компетентностно-ориентированных задач.

Корректировка системы предполагает устранение из системы задач, которые не получили должной оценки значимости, а также корректировку содержания отдельных задач, отмеченных экспертами.

Таким образом, представленный выше механизм проектирования системы компетентностно-ориентированных задач достаточно полно отражает логику и содержание деятельности преподавателя в этом процессе и является инвариантным для профессионально-педагогических работников профессиональных образовательных учреждений любого уровня при преподавании любых дисциплин, профессиональных модулей, междисциплинарных курсов, что было подтверждено практикой организации повышения квалификации преподавателей в 2012–2014 гг.

Кафедрой педагогики и психологии МГАУ им. В. П. Горячкина в университете и ряде колледжей Московской области были проведены курсы повышения квалификации преподавателей по разработке компетентностно-ориентированных рабочих программ дисциплин, профессиональных модулей и междисциплинарных курсов. В качестве выпускной работы слушатели курсов представляли КОПИ, отвечающие требованиям Министерства образования и науки РФ и содержащие в разделе диагностики уровня освоения дисциплины дидактические тесты, включающие не только вопросы, позволяющие проверить знания студента, но и критериальные компетентностно-ориентированные задачи и задания, решение которых позволяло бы оценить уровень сформированности компетенций студента. С этим заданием преподаватели, прошедшие обучение на курсах, успешно справились.

Следующим этапом разработки диагностического инструментария для оценки уровня сформированности компетенций является разработка банка междисциплинарных компетентностно-ориентированных тестов, задач и заданий, позволяющих «на выходе», при сдаче государственного экзамена, оценить уровень сформированности у выпускника компетенций, определенных ФГОС по каждому направлению, профилю или специальности (для СПОУ).

Литература

1. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. Москва: Педагогика, 1980. 184 с.
2. Богданов А.А. Всеобщая организационная наука (текстология). Москва: Книга, 1989. 56 с.
3. Бухарова Г.Д. Теоретико-методологические основы обучения решению задач студентов вуза: монография. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. 136 с.
4. Бык Ф.Л. Понятийные аспекты новой парадигмы управления // Менеджмент в России и за рубежом. 2007. № 5. С. 3–8.

5. Жукова Н.М., Кубрушко П.Ф., Шингарева М.В. Механизм проектирования компетентно-ориентированных задач по учебным дисциплинам и условия его реализации в вузах // Образование и наука. 2015. № 1. С. 68–80. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-1-68-79>
6. Жукова Н.М., Кубрушко П.Ф. Подготовка преподавателей технических вузов к проектированию учебно-программной документации в контексте компетентного подхода // Высшее образование в России. 2008. № 9. С. 3–10.
7. Кубрушко П.Ф. Содержание профессионально-педагогического образования: монография. 2-е изд., дораб. Москва: Гардарики, 2006. 207 с.
8. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. Москва: Эгвес, 2005. 176 с.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. 3-е изд., испр. Москва: Русский язык, 1991. 917 с.
10. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. В 3 т. Москва: Вече; Мир книги, 1996. Т. 1. 583 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)». Квалификация (степень) «бакалавр». Москва, 2009.
12. Фридман Л.М. Основы проблемологии. 2-е изд., испр. и доп. Москва: ЛИБРОКОМ, 2009. 224 с.
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55–61.
14. Шингарева М.В. Проектирование компетентно-ориентированных задач по учебным дисциплинам вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва: ФБОУ МГАУ, 2012. 22 с.
15. Hunter W.D. Global competencies // Journal of Studies in International Education. 2006. Vol. 10. № 3. P. 267–285.
16. Hutmacher W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.
17. White R.W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. Psychological Review. 1959. № 66.

References

1. Ball G.A. Teoriya uchebnykh zadach. Psikhologo-pedagogicheskiy aspekt. [The theory of educational problems. Psychologic-pedagogical aspect]. Moscow: Publishing House «Pedagogika», 1980. 184 p. (In Russian)
2. Bogdanov A.A. Vseobschaya organizatsionnaya nauka (tektologiya). [General organizational science (tectology)]. Moscow: Publishing House «Kniga», 1989. 56 p. (In Russian)
3. Bukharova G.D. Teoretiko-metodologicheskie osnovy obucheniya resheniyu zadach studentov vuza. [Theoretical-methodological bases of training to the decision of problems of high school students]. Ekaterinburg, 1995. 136 p. (In Russian)
4. Byk F.L. Ponyatiynye aspekty novoy paradigmy upravleniya. [Conceptual aspects of a new paradigm of management]. Menedzhment v Rossii i za rubezhom. [Management in Russia and Abroad]. 2007. № 5. P. 3–8. (In Russian)
5. Zhukova N.M., Kubrushko P.F., Shingareva M.V. Mechanism for Designing Competence-oriented Tasks in Various Academic Subjects and Requirements for its Implementation in Higher Educational Establishments // Obrazovanie i nauka. [Education and science]. 2015. no 1. P. 68–80. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-1-68-79> (In Russian)
6. Zhukova N.M., Kubrushko P.F. Podgotovka prepodavateley tekhnicheskikh vuzov k proektirovaniyu uchebno-programmnoy dokumentatsii v kontekste kompetentnostnogo podkhoda. [Preparation of technical colleges' teachers for designing of the academic programmes documentation in a context of competency building approach]. Vysshee obrazovanie v Rossii. [Higher Education in Russia]. 2008. № 9. P. 3–10. (In Russian)
7. Kubrushko P.F. Soderzhanie professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. [The maintenance of professional-pedagogical education]. Moscow: Publishing House «Gardariki», 2006. 207 p. (In Russian)
8. Novikov A.M. Metodologiya uchebnoy deyatel'nosti. [Methodology of educational activity]. Moscow: Publishing House «Egves», 2005. 176 p. (In Russian)
9. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka: 70000 slov. [Russian dictionary: 70000 words]. Ed. by N. Yu. Shvedova. Moscow: Publishing House «Russian Language», 1991. 917 p. (In Russian)
10. Ushakov D.N. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. [Defining dictionary]. Ed. by D.N. Ushakova. Vol. 1. Moscow: Publishing House Vechе, Mir knigi, 1996. P. 583. (In Russian)
11. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 051000 «Professional'noe obuchenie (po otraslyam)». Kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr» [Federal State Educational Standard of higher education № 050100 «Professional Education». Master's degree]. Moscow, 2009. (In Russian)
12. Fridman L.M. Osnovy problemologii. [Problemology Bases]. Moscow: Publishing House «LIBROKOM», 2009. 224 p. (In Russian)
13. Khutorskoy A.V. Klyuchevye kompetentsii. Tekhnologiya konstruirovaniya. [Key competences. Technology of designing]. Narodnoe obrazovanie. [Public Education]. 2003. № 5. P. 55–61. (In Russian)
14. Shingareva M.V. Proektirovanie kompetentnostno-orientirovannykh zadach po uchebnym distsiplinam vuza. [Designing of the competence-based problems on high school subject areas]. Synopsis of cand. diss. Moscow, 2012. 22 p. (In Russian)
15. Hunter W.D. Global competencies. Journal of Studies in International Education. 2006. Vol. 10. № 3. P. 267–285. (Translated from English)
16. Hutmacher W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe. Strasbourg, 1997. (Translated from English)
17. White R.W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. Psychological Review. 1959. № 66. (Translated from English)

УДК 373.292

Н.Г. Тагильцева

Искусство в формировании коммуникативных навыков младших школьников

Аннотация

Цель статьи заключается в раскрытии способов использования искусства в развитии навыков общения у младших школьников. Методология исследования базируется на идее о художественной коммуникации, совмещающей реальное и «квази» общение, в которую включены реальные (воспринимающие художественные объекты) и нереальные (автор, герой) субъекты. Методика исследования — анализ и обобщение литературы по проблемам художественного образования детей, анализ содержания требований ФГОС НОО. Результаты исследования — выявлено, что для успешного развития коммуникативных навыков учащихся можно использовать такое эффективное средство как искусство, в процессе его восприятия и рассуждения о нем можно создавать художественный диалог между реальными (дети и учитель), реальными (учащиеся, учитель) и нереальными (автор, герой художественного произведения) его членами. Сравнение авторской и собственной позиции, выраженной вербально, формулирование вопросов автору произведения, озвучивание собственной позиции и позиции героя, сравнение себя до и после восприятия художественного произведения способствуют развитию у младших школьников рефлексивных способностей и речевых навыков. Научная новизна исследования: раскрыта специфика объектной и субъектной позиции при восприятии искусства. Показано, что художественный диалог должен совмещать и объектную (характеристика содержания, формы, структуры произведения), и субъектную (диалог с автором, героем художественного произведения, с самим собой) позиции. Практическая значимость — представлены способы формирования коммуникативных навыков у детей в опоре на художественное общение: «минуты вопросов», идентификация с героем и автором художественного произведения, опора на жизненный опыт детей, музыкальные лично ориентированные творческие задания.

Проблема статьи заключается в раскрытии возможностей искусства в формировании у младших школьников коммуникативных навыков посредством взаимодействия с художественным произведением и его субъектами.

Ключевые слова: общение, художественный диалог, младший школьник, произведения искусства.

Abstract

The purpose of article consists in disclosure of ways of use of art in development of skills of communication in younger school students. The methodology of research is based on idea about the art communication combining real and «quasi» communication which included real (the perceiving art objects) and unreal (the author, the hero) subjects. Research technique — the analysis and generalization of literature on problems of art education of children, the analysis of the contents of requirements of FGOS NOO. Results of research — it is revealed that for successful development of communicative skills of pupils it is possible to use such effective remedy as art, in the process of perception and reasoning about it, you can create an artistic dialogue between the real (children and teacher), real (students, teachers) and unrealistic (the author, the hero of a work of art) by its members. Comparison of the author's own position, and expressed verbally, formulating questions to the author of the work, scoring his own position and the position of the hero, comparing themselves before and after the perception of a work of art contribute to the development of the younger school students reflexive abilities and language skills. Scientific novelty of research: Specificity of the object and subject position in the perception of art. It is shown that the dialogue should be to combine the artistic and object (characteristic of the content, form, structure of the work) and subjective (conversation with the author, the hero of a work of art, with himself) position. The practical significance — provides methods for forming communicative skills in children relying on the artistic communication,

«minutes of questions», identification with the hero and the author of a work of art, relying on experiences of children-oriented musical personality creative tasks.

The problem of article consists in disclosure of opportunities of art in formation at younger school students of communicative skills by means of interaction with a work of art and its subjects.

■ **Keywords:** art communication, art dialogue, younger school students, work of art.

В содержании ФГОС НОО понятия взаимодействие, коммуникация, общение встречаются почти в каждом разделе, начиная от общего положения, где рассматриваются специфические особенности стандарта до пункта характеристики универсальных учебных действий, одним из которых являются коммуникативные действия. Не случайно в процессе становления и развития личности младшего школьника коммуникации отводится столь значимое место. Без взаимодействия с другими людьми, умения вступать в диалогическое общение обучение и образование является невозможным. Именно поэтому коммуникативные составляющие включаются в содержание личностных, метапредметных и предметных результатов. Коммуникация является базой и для формирования коммуникативных учебных действий, которые обеспечивают «учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем...» [1, с. 30]. Во всех других универсальных учебных действиях умения взаимодействовать, общаться, вести диалог являются необходимым составляющим компонентом [2, 3, 4], который четко проявляется и в регулятивных, и в познавательных, и в личностных универсальных учебных действиях.

Формирование коммуникативных умений, коммуникативных способностей, коммуникативных качеств личности учащихся начальной школы — вопросы, которые в настоящее время являются чрезвычайно актуальными. Они рассматриваются как учеными-теоретиками, так и учителями-практиками [5, 6]. Эти же качества, умения и способности, по мнению А. С. Сиденко, являются обязательными и для учителя, организующего процесс взаимодействия и общения на школьном уроке [7], в том числе и уроке музыки [8].

Анализ литературы по названным вопросам позволяет выделить такие средства и способы формирования коммуникативных качеств личности младших школьников, как чтение, обучающие диалоги, организованные учителем речевые ситуации, ролевые и дидактические игры, компьютерные презентации и т.д. Каждое такое средство детально рассматривается и оценивается авторами на предмет его использования в образовательном процессе. Однако, авторами, занимающимися поиском решений на поставленные вопросы не обращается должного внимания на такое эффективное средство, позволяющее успешно формировать у детей коммуникативные навыки, как искусство.

Действенный потенциал искусства в деле формирования коммуникативных навыков детей заключается в его функциях: познавательной, просветительской, отражения действительности, в функции художественного общения или коммуникативной функции. Последняя органично включается во все другие функции. Она способствует передаче от одного субъекта к другим различных информационных. Способом этой передачи выступает специфический язык искусства, позволяющий людям общаться между собой по поводу отношения и оценки эпохи, чувств и мыслей, возникающих под воздействием определенных ситуаций, ценностных жизненных оснований и ориентиров. Такое художественное общение позволяет познавать другого человека, других людей и самого себя (Н. Г. Тагильцева). В процессе этого художественного общения происходит духовное и нравственное развитие детей, становления их внутреннего мира, формирование самосознания [9, 10].

Взаимодействие, общение, коммуникация в учебной деятельности осуществляется, как правило, в трех основных формах, зависящих от субъектов, которые взаимодействуют с конкретным учащимся на уроке. Это — взаимодействие со взрослым, со сверстником и с самим собой [11]. Таким образом, коммуникация и формы ее воплощения всегда связаны с определенными реальными субъектами: учителем, учащимися-одноклассниками и с учеником, который взаимодействует с самим собой. Но искусство предоставляет детям возможность общения не только с этими субъектами, но и с другими, такими, которые в реальном процессе обучения и коммуникации не присутствуют. К таковым можно отнести автора художественного произведения, героя, образ которого создан автором, лирического героя, который представляет личность автора и героя одновременно. Такое общение с нереальными субъектами искусства М. С. Каган называет «квази общение», при котором реальным субъектом может выступать только либо сам ученик, либо учитель и одноклассники, а нереальными те, которые в момент восприятия не присутствуют, но активно вовлекают воспринимателей искусство людей в общение с ними.

Конечно, к такому художественному общению, которое включает нереальных субъектов, готовы далеко не все взрослые, уже не говоря о детях определенного — младшего школьного возраста. Часто не готовы к организации такого общения и учителя. Поэтому на уроках музыки и изобразительного искусства, входящих согласно ФГОС ОО в предметную область «Искусство» художественные произведения изучаются с пози-

ции объектной, когда художественное произведение принимается и учителем, и учащимися как некий объект изучения. При этом нереальные субъекты из процесса художественного общения исключены. Данная позиция позволяет детям совместно с учителем или одному ребенку с учителем определять средства художественной выразительности, форму произведения, жанр. Учитель может добавить в данный процесс информацию о композиторе, художнике, сведения относительно истории создания произведения. Но, такое добавление приводит к расширению информационного поля восприятия искусства, но не к процессу художественного общения, которое является обменом мыслями, чувствами, переживаниями, оценками тех или иных событий между нереальными субъектами произведения и реально воспринимающими его людьми.

Объектный способ изучения искусства определяется исследователями как формальный, который успешно может происходить в форме диалога, в котором воплощается не обмен «смыслами» (М.С. Каган), а обмен информацией. К художественному общению и, соответственно, к художественному диалогу такое общение отнесено быть не может, т.к. оно является общением по поводу искусства.

В художественном общении, организованном педагогом, ребенок сталкивается с мнением великих художников, открывающих для ребенка новые горизонты для познания мира, самого себя и других людей. «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объект — с ними можно только диалогически общаться. Думать о них — значит говорить с ними, иначе они тотчас поворачиваются к нам своей объективной стороной: они замолкают, закрываются и застывают в завершенные объективные образцы» [13, с. 16]. Приведенная цитата из работы М.М. Бахтина «Человек в мире слова» еще раз доказывает то, что именно художественное общение с разными субъектами искусства позволяют произвести выход за пределы формального учебного объектного восприятия искусства, в котором осуществляется общение по поводу, а не по существу.

Художественное общение стимулирует детей не только на восприятие произведения искусства, но и на раскодирование его языка и, как следствие, понимание другого человека, высказавшего те или иные идеи, раскрывшего те или иные чувства. Представление внутреннего мира создателя, воплощенное в художественном произведении, позволяет ребенку обратиться к собственным чувствам, надеждам и переживаниям. В процессе размышления по поводу этих переживаний, ребенок возвращается к «исходным» авторским идеям и мыслям, сравнивает их с собственными. Все это и является художественной коммуникацией, когда высказанное художником, музыкантом, поэтом принимается или отвергается, оценивается отрицательно или положительно, повторяется вербально или с помощью средств искусства выражается в художественном продукте, что, собственно, развивает у детей коммуникативные навыки.

Все выше указанное позволяет сформулировать одну из задач художественного образования, решение которой будет способствовать и художественному освоению

произведений искусства, и формированию коммуникативных навыков у детей, столь необходимых для процесса обучения в целом — совмещение в процессе художественного общения объектной и субъектной позиции. Еще раз подчеркнем, что на сегодняшний день пока именно объектная, а не субъектная позиция в восприятии художественного произведения превалирует в содержании уроков предметной области «Искусство».

Еще раз подчеркнем, что решение этой задачи не предполагает полное отрицание объектного способа восприятия искусства и общения учащихся между собой относительно структуры (формы) художественного произведения, средств художественной выразительности, жанровой основы специфических художественных особенностей. Но в дальнейший ход размышления о художественном произведении обязательно должен включаться диалог между детьми и субъектами искусства для обмена личностными смыслами. Именно этот обмен и приводит к расширению духовной сферы учащихся, развитию духовного и нравственного потенциала, а, значит, становлению личности.

Коммуникация на школьных уроках, как было отмечено, осуществляется с такими субъектами, как взрослый, другие дети, как общение ребенка с самим собой. Способы организации художественного общения в форме диалога или полилога с включением таких же субъектов общения, но нереальных — взрослый (автор, герой произведения), другой ребенок (ребенок-герой произведения, ребенок-исполнитель и, если воспринимается художественное произведение, созданное талантливым ребенком, то и ребенок-автор) и реальных — сам ребенок, могут быть весьма разнообразными.

У младших школьников художественное общение может быть организовано путем введения «минут вопросов» к композитору, художнику или поэту. Дети после ознакомления с одним или несколькими художественными произведениями могут задать любые вопросы к автору. И хотя возраст почемучек является дошкольный, младшие школьники также готовы и любят задавать вопросы, как по поводу неизвестных, так и по поводу известных вещей. В этом плане такие «минуты вопросов» на уроках предметной области «Искусство» являются сообразными возрастным закономерностям детей младшего школьного возраста. Постановка вопросов, их верная формулировка является необходимым компонентом для формирования коммуникативных навыков учащихся. «У младших школьников подобные диалоги могут включать вопросы к нереальному субъекту и ответы от него, которые может давать учитель или кто-то из учеников» [14, с. 65]. Итак, ответы на вопросы к автору художественного произведения может транслировать учитель. Но, если младшие школьники имеют опыт восприятия произведений автора, которому они задают вопросы, то путем «сбора» мнений по поводу его творчества или определенного художественного произведения, сами дети находят ответы на поставленные ими вопросы.

Включение в диалог героя художественного произведения может происходить путем использования механизма идентификации с этим героем. Реализация этого

механизма — принятие на себя роли героя художественного произведения, что позволяет составить рассказ от его лица о событиях, в которые вводит художественное произведение, о чувствах и переживаниях, о собственных поступках. Организованный диалог между героем (ребенком, который принял роль этого героя) и реальными детьми, находящимися в классе, поможет формированию толерантного отношения к собеседнику (формированию навыка слушания «другого»), критическому отношению к высказанному собеседником (формированию навыка оценивания с позиции нравственного или безнравственного, хорошего или плохого в поступках, действиях, мыслях героя.), аргументированности в высказываниях (путем обмена мнениями между героем произведения и реальным школьником и раскрытию их позиций). В данный диалог можно включать и другое нереальное лицо художественного общения — автора. Принимая на себя роль автора, дети могут высказываться о его отношениях к герою, о событиях, побудивших автора создать художественное произведение, в котором действующим лицом является герой, о способах создания образа этого героя, о причинах выбора автором тех или иных средств для воплощения этого образа.

Наиболее сложным видом художественного общения для младших школьников является тот, в который включается диалог с самим собой. Известно, что рефлексивные способности младших школьников складываются в период всего обучения в начальной школе. На начальной стадии данного процесса эти способности у детей проявляются не часто, поэтому обращение ребенка к себе самому: к своему личностному жизненному времени, к оценке своего состояния, чувства и переживаниям является для них делом затруднительным. Включение младших школьников в художественный диалог, который реализуется в слове, в рисунке самого себя до прослушивания произведения и после него. Составление рассказа о событиях в своей жизни, сходных с воплощенными в художественном произведении, способствует не только формированию коммуникативных навыков: вербальных, если выражение идет в слове и невербальных, если выражение самого себя идет, например, в жесте, но и развитию рефлексивных способностей. Способом соз-

дания такого художественного общения является опора на личный жизненный опыт каждого ребенка.

Методов включения младших школьников в художественное общение такого рода не много, но, все-таки они существуют и ими пользуются и учителя музыки, и учителя изобразительного искусства на школьных уроках. К таковым можно отнести творческие задания в методике «Открой себя через музыку», рисунки «Я и моя музыка» Л.В. Школяр [15], музыкальные личностно ориентированные творческие задания Н.Г. Тагильцевой [14]. К ним относятся письменные диалоги, когда дети записывают свои впечатления, оценки собственного состояния, мысли, чувства, переживания после воспринятых художественных произведений. Ученики могут обмениваться записями между собой, добавляя какие-то новые нюансы к мыслям своих соучеников. Младшие школьники могут сочинять рассказы о событиях из своей жизни, созвучных настроению музыкального или художественного произведения. Дети выбирают тот вид художественной деятельности, который расширяет содержание этих рассказов. Это могут быть иллюстрации их рисунками, сочинение литературных текстов под каждым таким рисунком и даже пластическое воплощение каждого такого рисунка. Такой полилог, составленный с помощью метода художественного контекста (Л.В. Горюнова) [15] включает вербальные, художественные и литературные средства его осуществления.

Представленные в статье способы организации художественного общения позволят младшему школьнику, во-первых, произвести перенос навыков общения, которые были сформированы на уроках других предметных областей на уроки предметной области «Искусство», во-вторых, закрепить эти навыки в новых условиях уроков искусства, в-третьих, научиться задавать вопросы, вести рассказ от лица автора и героя музыкального или художественного произведения, высказываться о своих чувствах, переживаниях, настроениях до и после звучания музыки, сравнивать их, прислушиваться к высказываниям своих соучеников. Все это будет способствовать активному развитию коммуникативных навыков, формированию способностей общаться, умений слушать собеседника, понимать его и свою позицию.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 152 с.
2. Козлицкая И. В. Технология проблемного диалога и ее роль в формировании регулятивных УУД // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 4. С. 58–60.
3. Вяткина М. Н., Никонова Н. В. Управление формированием универсальных учебных действий в общеобразовательном учреждении // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 1. С. 19–29.
4. Матвеева Л. В., Газизова И. А. Перспективы формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе обучения в детской музыкальной школе (по материалам констатирующего обследования) // Казанская наука. 2015. № 7. С. 143–145. [Электрон. ресурс] URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24070964> (Дата обращения: 25.01.2016).
5. Мостова О. Н. Развитие коммуникативных умений младших школьников на основе учета индивидуально-типологических особенностей. Дис. ...канд.пед.наук. СПб, 2001. 258 с.
6. Любова С. В. Формирование коммуникативных умений у младших школьников на уроках русского языка. [Электрон. ресурс] URL: <http://festival.1september.ru/articles/515968/> (Дата обращения: 25.01.2016).
7. Сиденко А. С. Секреты продуктивного профессионального общения при введении ФГОС второго поколения в школе:

- от теории к практике. Как создать в школе продуктивное профессиональное общение // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 6. С. 65–76.
8. *Чернова Л. В., Чернов Д. Е.* Голос и речь учителя — важнейший элемент профессионального мастерства // Педагогическое образование в России. 2011. № 5. С. 218–223.
 9. *Тагильцева Н. Г.* Художественное общение в познании детьми музыкального искусства // Искусствознание: теория, история, практика. 2011. № 1 (01) С. 148–154.
 10. *Тагильцева Н. Г.* Искусство в развитии самосознания детей // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2011. Т. 92. № 3. С. 134–139.
 11. *Логина А. С.* Учебное сотрудничество в рамках развивающего обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 2. С. 22–24.
 12. *Каган М. С.* Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 319 с.
 13. *Бахтин М. М.* Человек в мире слова / М. М. Бахтин. М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995. 139 с.
 14. *Тагильцева Н. Г.* Личностно ориентированное обучение младших школьников на уроках музыки // Начальная школа плюс До и После. 2014. № 1. С. 63–67.
 15. *Школяр Л. В., Критская Е. Д., Красильникова М. С., Усачева В. О.* Музыкальное образование в школе. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 232 с.

References

1. Как проертерovat uneverzalnye uchebnye deystvya v nachalnoy chkole. Ot deystviya k mesly: posobie dlya uchiteky pod red. A. G. Asmolova. M.: Prosvechenie, 2011. 152 s.
2. *Kozletsraya E. V.* Technologya problemnogo dealoga e rol v formerovanee regulatevnech UUD// Experement e ennjvatsee v chkole. 2012. № 4. S.58–60
3. *Vyatkena M. N., Nekonova N. V.* Upravleneye formerovaneyem uneverzalnech uchebnich deystviy v obrazovatelnom uchrechdenee// Innovatsionnee proekte e programme v obrazovane. 2014.№ 1. S.19–29
4. *Matveeva L. V., Gazezova E. A.* Perspektivi formirovaniya regulativnich universalnich uchebnich deystviy u mladchekh chkolnekov v protsesse obucheniya b detskoy muzikalnoy chrijle (po materealam konstatiruuchego obsledovaniya// Kazanskaya nauka. 2015.№ 7. S.143–145. <http://elibrary.ru/item.asp?id=24070964>
5. *Mostova O. N.* Razvitie kommunikativnich umrniy mladchich chkolnikov na osnove ucheta individualno-tepologicheskikh osobennostey. Des. ...kand.ped.nauk. SPb, 2001. 258 s.
6. *Lubova S. V.* Formirovaniey kommunikativnich umeniy u mladchich chrijnikov na urokach russkogo yazika: <http://festival.1september.ru/articles/515968/>
7. *Sidenko A. S.* Sekrety produktivnogo professionalnogo obcheniya pre vvedenee FGOS vtorogo pokoleniya v chkole: ot teoree k praktike. Как spzdat v chkole produktvevnoe professionalnoe obcheneye// Innovatsionnee proekte e programme v obrazovane. 2011.№ 6. S.65–76
8. *Chernova L. V., Chernov D. Y.* Golos e rech uchetylya-vahneyshiy element professionalnogo masterstva// Pedagogicheskoey obrazovaniy v Rossii. 2011. № 5. P. 218–223.
9. *Tagiltseva N. G.* Chudochestvennoe obcheniye v poznaniy detme musikalnogo iskusstva // Iskustvovznane: teoriya, istoriya, praktika. 2011. № 1 (01) S.148–154
10. *Tagiltseva N. G.* Iskustvo v razvitii samosoznanya detey// Izvestiya Uralskogo federalnogo universiteta. Seriya I. Problemy obrazovaniya, nauke e kultury. 2011. T. 92. № 3. C. 134–139
11. *Loginova A. S.* Uchebnoe sotrudnicestvo v ramkakh raxvivauchego obuceniya// Innovatsionnee proekte e programme v obrazovane. 2012.№ 2. S.22–24
12. *Kagan M. S.* Mer obcheniya: Poblema mechsубектнич otnjcheniy. M.: Poletezdat, 1988. 319s.
13. *Bachten M. M.* Chelovek v mire slova. Izd-vo Ros. Otkritogo un-ta, 1995. 139 s.
14. *Tagiltseva N. G.* Lichnostno oreenterovannoe obucheniy mladchekh chkolnikov na urokach musiky// Nachalnaya chkola plus Do e Posle. 2014. № 1. S.63–67
15. *Chkolar L. V., Kretskeya E. D., Krasilnikova M. S., Usacheva V. O.* Musikalnoe obrazovaniy v chrole. M.: Izdatekskiy tsentr «Akademiy», 2001. 232 s.

О.Б. Акимова, Е.В. Грунина

Об особенностях освоения инокультуры студентами технических направлений подготовки в системе высшего образования

Аннотация

В данной статье речь идет об особенностях освоения инокультуры через изучение иностранного языка студентами неязыковых направлений подготовки в системе высшего образования. Авторы статьи подтверждают сформулированную в статье гипотезу об эффективности выявленных особенностей для совершенствования межкультурной компетенции студентов через анализ результатов опытно-поисковой работы, которая проводилась со студентами технических направлений подготовки 1-го и 2-го курсов на кафедре иностранных языков физико-технологического института Уральского федерального университета.

Ключевые слова: межкультурный диалог, межкультурная коммуникация, практикоориентированное обучение

Abstract

In this article we are talking about the features of learning and culture through the study of a foreign language of students of non-linguistic areas of training in higher education. The authors confirm formulated in Article hypothesis about the effectiveness of the identified features to improve intercultural competence of students through the analysis of experimental search of work, which was carried out with students of technical training areas of the 1 and 2 courses at the Foreign Languages Department of Physics and Technology Institute of the Ural Federal University.

Keywords: intercultural dialogue, intercultural communication, practice-training

Подготовка гармоничной личности будущего специалиста, воспитание его как человека культуры, способного участвовать в мировых интеграционных процессах и проведении политики межкультурного диалога — такова цель современной системы высшего образования. В этой связи особую роль, по нашему мнению, при обретает дисциплина иностранный язык, направленная на формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Рассматривая межкультурную компетенцию (МЖК) как компонент иноязычной коммуникативной компетенции на основании изучения данного явления с позиций конструктивистского подхода, мы определили ее в рамках образовательного инжиниринга (проектирования) как способность / готовность обучаемого через изучение иностранного языка выступать медиатором в межкультурном диалоге, используя

межкультурные знания, умения, навыки, личностные качества и опираясь на стратегию интеграции как оптимальный путь аккультурации (освоение инокультуры).

В данной статье предпринята попытка выявить особенности обучения иностранному языку студентов технических направлений подготовки, исходя из анализа результатов опытно-поисковой работы по совершенствованию формирования МЖК студентов 1 и 2 курсов неязыковых специальностей ВПО УГТУ-УПИ (ныне Уральский федеральный университет — УрФУ). Данная опытно-поисковая работа осуществлялась в рамках образовательного инжиниринга с 2006 по 2009 гг.

Отказавшись от стереотипов о «физиках и лириках» [1], «читающих и считающих» [2] и принимая позицию психологов о существовании смешанных типов личностей, мы относим к «технарям» личности, у которых

ведущим в парном органе (два полушария мозга) является левое полушарие, которое отвечает за абстрактное мышление, логику и сложные вычислительные операции [1].

Исходя из вышесказанного, а также принимая во внимание точку зрения специалистов в области преподавания иностранных языков о необходимости формирования профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции [5–11], мы гипотетически предположили, что процесс совершенствования МЖК у студентов технических направлений подготовки будет протекать более эффективно, если:

- процесс освоения инокультуры через изучение иностранного языка будет практикоориентированным;
- доминирующим принципом образовательного процесса будет прагматический;
- ведущими методами в курсе освоения инокультуры будут алгоритм и проектирование;
- ядром практического занятия будет аутентичный текст технической направленности;
- отработка речевых навыков (стратегии коммуникативного поведения) будет направлена на развитие этнорелиативизма через создание положительных стереотипов своей и изучаемой стран, регионов, городов (страноведческий блок учебно-методического комплекса — УМК);
- самостоятельная работа студентов ориентирована на развитие эвристической компетенции, подразумевающей высокий уровень владения современными интернет-технологиями, активное участие в моделях межкультурного взаимодействия с носителями языка, что отвечает требованиям работодателей и мирового рынка труда.

Основой проверки выдвинутой гипотезы послужили данные анализа результатов опытно-поисковой работы, которые были получены при использовании таких основных методов исследования как включенное наблюдение, контент-анализ аутентичных материалов, анкетирование, метод шкалы.

Для сбора экспериментальных данных использовались листы опроса, рейтинговые таблицы, а также шкала с дескрипторами, которые позволили проводить количественный и качественный анализ полученных данных.

В результате анализа данных опытно-поисковой работы мы выявили, что процесс формирования МЖК у студентов технических направлений в системе высшего образования в курсе освоения инокультуры через изучение иностранного языка протекает более эффективно, если в прагматических целях (практическое использование языка) в образовательном процессе активно используются модели межкультурного взаимодействия с инофонами, что отвечает актуальным требованиям работодателей и тем условиям, которые мировой рынок труда предъявляет к современным выпускникам высших учебных заведений [3]. В нашем случае студенты экспериментальных групп в рамках опытно-поисковой работы участвовали в ситуациях межкультурного диалога с инофонами, которые рассматриваются нами как модели межкультурного взаимодействия (участие в съемке видеоролика «Высшее образование во франкоговорящих странах» с представителями Франции и Швейцарии, участие в международном фестивале МЖК-1 г. Екате-

ринбурга, экскурсия по УрФУ с представителями Италии, участие в лекции итальянских этнографов на французском языке «Россия глазами итальянцев», участие в региональном конкурсе творческих проектов технической направленности), студенты контрольной группы не принимали участие в моделях межкультурного взаимодействия.

Отвечая требованиям практикоориентированного обучения, на практических занятиях в экспериментальных группах активно использовались аутентичные материалы, как максимально отражающие реальность, в качестве ведущих методов мы выделили алгоритм, эвристический метод и проектирование. Именно этот набор методов, по нашему мнению, наиболее оптимальный для студентов технических направлений подготовки, так как способствует отработке навыков и умений работы с информацией, основан на выполнении цепочки логических операций, подразумевает владение современными информационными технологиями и умение работать со справочными материалами, что важно при работе с аутентичным текстом, так как именно текст является ядром практического аудиторного занятия, а также основой самостоятельной работы студентов при подготовке такого вида работы как внеаудиторное чтение.

С целью развития эвристической компетенции студентов (способность самостоятельно работать с информацией и ее источниками) мы рекомендовали студентам следующий ход работы с использованием современных интернет-технологий:

- выбрать из предложенных приоритетных направлений развития национальной экономики такое, которое наиболее отвечает Вашему направлению подготовки: источник энергии (возобновляемые и невозобновляемые); новые технологии в ядерной сфере; робототехника в металлургии, в машиностроении; композитные материалы в металлургии и в строительстве; нанотехнологии в промышленности; 3-D принтер в строительстве; последние достижения в биотехнологии; химические технологии и экологические проблемы; информационные технологии и их перспективы (гаджеты);
- составить список ключевых слов-терминов для введения в поисковую строку (Google, Yandex) с целью поиска аутентичных материалов по отобранной теме;
- по отобранным аутентичным текстам составить сайтографию (список сайтов).

Дальнейшую работу с аутентичными текстами научной направленности мы выстраивали, опираясь на анализ работы студентов технических направлений УрФУ, который позволил нам выявить следующие особенности при выполнении этого вида работы:

1. знакомство с текстом начинается с изучения паралингвистических элементов текста (логотипы, графики, рисунки, схемы, фотографии и т.д.);
2. предтекстовые упражнения нацелены на отработку лексических трудностей (имена собственные, аббревиатуры, термины, невербальные элементы: формулы, цифры);
3. грамматические явления отрабатываются в виде схем, таблиц и формул;
4. при работе над содержанием текста более эффективными являются тестовые задания, задания на соответствия, под-

становочные задания, в качестве послетекстовых упражнений задания типа «Верно ли утверждение или нет».

Алгоритм (лат. *algorithmi* — четкая последовательность действий, направленная на достижение поставленной цели или решения задачи) особенно важный метод при таком продуктивном виде речевой деятельности как резюме (пересказ) текста, которое должно отвечать особой манере изложения по французской модели, то есть требованию ясного, логичного, последовательного, объективного изложения информации, которое восходит к известному философу XVII века Декарту и его картезианской логике. Картезианство — это одна из самых важных сторон французского менталитета. Быть сторонником картезианства означает стремление выражаться ясно, точно, логично. Резюме предполагает, что, за короткое время благодаря четкой последовательности действий, обучаемый должен понять и передать суть текста, не пользуясь словарем, при этом время подготовки не более 10–12 минут, а объем текста от 1200–1500 печатных знаков. Данный вид работы развивает рефлексивные способности студентов; способствует формированию стратегии медиации (студент — носитель русской культуры выступает в роли медиатора — посредника при пересказе текста на французском языке); учит за короткий временной промежуток выявлять в информационном обширном поле основные идеи — истинные носители информации; обучает работе с паратекстуальными элементами (иллюстрации, схемы, логотипы, графики и др.), которые относятся к межкультурным трудностям и которые необходимо уметь считывать.

В рамках опытно-поисковой работы мы разработали следующий алгоритм работы с иноязычным аутентичным текстом, предназначенным для пересказа на французском языке:

1. Изучить паратекстуальные элементы текста (иллюстрации, схемы, логотипы, графики и др.), которые относятся к межкультурным трудностям и дают дополнительную информацию об основных идеях анализируемого текста.

2. Просмотреть текст, выделить в нем все интернациональные слова (сходные по звучанию во многих языках, которые означают одинаковые понятия в разных языках).

3. Выделить в тексте все имена собственные и цифры (межкультурные знания) с окружающими их словами (миниконтекст).

4. Разделить текст на 3–4 части и выделить в каждой из них основную идею (как правило, основная идея текста заключена в заголовке).

5. Просмотреть весь текст и, пользуясь фразами-клише, пересказать его.

6. Фразы-клише, являющиеся реперными (опорными) элементами текста при пересказе его на русский язык:

- J'ai lu un texte (un article/ un extrait/ une publication...). — Я прочел (прочла) текст (статью/ отрывок/ публикацию...).
- Ce texte a pour titre ... — Название этого текста «...»
- Le texte est tiré ... (du journal «...», de la revue «...», du recueil «...», ...) — Текст взят из газеты «...» (журнала «...», сборника «...», ...)

- L'auteur de cette publication est ... (inconnu) — Автор этой публикации ... (неизвестен).
- On peut partager ce texte en ... parties. — Этот текст может быть поделен на ... частей.
- Dans la 1-e partie il s'agit de... — В 1-й части речь идет о ...
- L'auteur parle des problèmes tels que... — Автор говорит о проблемах, таких как ...
- L'auteur souligne que... — Автор подчеркивает, что ...
- On met l'accent sur ... — Акцент ставится на ...
- Dans la 2-e partie on dit que... — Во 2-й части говорится о ...
- L'idée de base de la 3-e partie est ... — Основная идея 3-й части ...
- A l'avis de l'auteur les questions soulevées dans ce texte sont ... — По мнению автора, вопросы, поднятые в этом тексте ...
- A mon avis cette publication est actuelle et destinée aux... — По моему мнению, эта публикация актуальна и предназначена ...
- Ce texte est d'information et intéressant / n'est ni actuel, ni intéressant, mais d'information. — Этот текст информативен и интересен / ни актуальный, ни интересный, но информативный.

Для самостоятельной работы студентам были рекомендованы в соответствии с требованиями действующего УМК тексты страноведческого характера, помогающие в понимании и формировании образа своего народа и страны (автостереотип), а также образа народа и страны изучаемого языка (гетеростереотип), и тексты научно-популярного жанра по приоритетным направлениям развития национальной и мировой экономики, которые помогают понять современную картину мирового научно-технического развития, что чрезвычайно важно для формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов — будущих специалистов технического профиля. При этом, чтобы избежать интровертированности, скованности, боязни общения, свойственные студентам-технарям (по исследованиям В. Н. Куницыной) [4], их необходимо обучить не просто воспроизводить механически заученный текст, а научить строить высказывания по праксеограммам (план-сценарий ответа), а также описательным картам, в которых желательно предусмотреть 2 компонента: — культурно-историческую информацию (сведения о памятниках культуры / достопримечательностях с указанием имени создателя, эпохи, идеи и т.д., а также второй компонент: техническое описание (материал, вес, высота сооружения, количество деталей и т.д.). В этом случае отработка речевых навыков (стратегий коммуникативного поведения) помогает студентам технических направлений подготовки в преодолении психологических трудностей, возникающих в процессе коммуникации (боязнь лингвистических ошибок, отсутствие практического опыта общения на иностранном языке, чувство скованности), и способствует развитию этнорелятивизма, созданию положительных стереотипов своей и изучаемой стран, регионов, городов (страноведческий блок УМК).

Метод проектирования использовался нами в рамках опытно-поисковой работы во время проведения регионального конкурса творческих проектов студентов

нелингвистических профилей. Данный конкурс — еще одна модель межкультурного взаимодействия между студентами технических вузов Уральского региона (УрФУ, Челябинская государственная агроинженерная академия, Уральский государственный лесотехнический университет и Уральский государственный университет путей сообщения) и членами смешанного международного жюри из российских франкоговорящих преподавателей технических дисциплин, преподавателей-инофонов ассоциации «Французский Альянс в Екатеринбурге», а также преподавателей французского языка вышеназванных вузов Уральского региона. Практикоориентированный характер конкурса удовлетворяет требованиям, предъявляемым работодателем к выпускнику вуза, который должен: четко представлять приоритетные направления развития экономики, науки, промышленности (актуальность темы проекта); логически раскрывать выбранную тему в соответствии с разработанным планом; уметь осуществлять поиск необходимой информации с применением интернет-технологий; быть способным анализировать большие объемы информации и выделять значимые идеи; предвидеть использование анализируемой технологии или методики в будущем (прогностические способности в профессиональной сфере); владеть новыми информационными технологиями, позволяющими создавать мультимедийные презентации, отвечающие современным международным требованиям. Проектная деятельность относится к продуктивным современным педагогическим методам, нацеленным на развитие рефлексивных способностей студентов, на раскрытие их творческого потенциала, на воспитание чувства ответственности и умение работать в команде, сегодня — это актуальная форма взаимодействия персонала современных предприятий, отвечающая интеграционным процессам общества и требованиям мирового рынка труда.

Сравнение статистических показателей по оценке уровня сформированности МЖК у студентов экспериментальных и контрольной групп, выявило следующее: во время 1-го оценивания в экспериментальных группах насчитывалось 58 (100%) студентов, из которых

74% находились на низком уровне сформированности межкультурной компетенции, 22% студентов — на среднем уровне и 4% — на высоком уровне. В контрольной группе из 8 (100%) студентов 75% продемонстрировали низкий уровень сформированности МЖК и 25% — средний уровень. В ходе последнего оценивания мы выявили, что среди участников экспериментальных групп 25% продемонстрировали низкий уровень сформированности МЖК, 59% студентов показали средний уровень и 16% высокий уровень сформированности МЖК. Среди студентов контрольной группы 63% остались на низком уровне и 37% — на среднем уровне сформированности МЖК.

После участия студентов экспериментальных групп в моделях межкультурного взаимодействия, после использования вышеописанных методов и приемов работы на практических и внеаудиторных занятиях по освоению инокультуры через изучение иностранного языка студентами технических направлений подготовки практически в 2,5 раза возросло число студентов, продемонстрировавших средний уровень сформированности МЖК, и в 4 раза увеличилось число студентов, продемонстрировавших высокий уровень сформированности МЖК. В отношении контрольной группы уровень сформированности МЖК студентов во время последнего оценивания практически остался без изменений по сравнению с первым оцениванием.

Сравнение статистических показателей уровня сформированности МЖК в экспериментальных и контрольной группах убедило нас в правильности сформулированной нами гипотезы о том, что процесс совершенствования межкультурной компетенции у студентов технических направлений подготовки в курсе освоения инокультуры через изучение иностранного языка будет протекать более эффективно, если будут учитываться выявленные нами в начале статьи особенности изучения иностранного языка студентами технических направлений подготовки, для которых характерны стремление к обобщениям, формулам, алгоритму, анализу и выстраиванию логических цепочек.

Литература

1. Кто такой гуманитарий? Кто такой технар? Мифы и реальные истории о профессиональных типах. [Электрон. ресурс] URL: <http://lychik.ru/articles/parents/231/> (Дата обращения: 20.01.2016).
2. Гуманитарии и технари: читающие и считающие? [Электрон. ресурс] URL: <http://ponedelnikmag.com/post/gumanitarii-i-tehnari-chitayushchie-i-schitayushchie> (Дата обращения: 20.01.2016).
3. Знаменская Т.А. Формирование двуязычной компетенции при изучении иностранного языка // Образование и наука. 2013. № 1. С. 94–106.
4. Педагогические условия развития гуманитарной культуры студентов технических специальностей вуза: На примере обучения английскому языку. [Электрон. ресурс] URL: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-gumanitarnoi-kultury-studentov-tekhnicheskikh-spetsialnos> (Дата обращения: 20.01.2016).
5. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: на основе кредитно-модульной технологии обучения. [Электрон. ресурс] URL: <http://www.dissercat.com/content/razvitiye-inoazychnoi-professionalnoi-kommunikativnoi-kompetentnosti-studentov-tekhnicheskog> (дата обращения: 10.01.2016)
6. Компетентностный подход в реализации профессионально-ориентированных проектов при обучении иностранному языку. [Электронный ресурс] // <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/365/image/365-143.pdf> (Дата обращения: 20.01.2016).
7. Полиподходность в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов

- вуза (бакалавриат и магистратура. [Электрон. ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/polipodhodnost-v-formirovanii-inoyazychnoy-professionalnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-u-studentov-vuza-bakalavriat-i-magistratura> (Дата обращения: 20.01.2016).
8. Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов экономического профиля. [Электрон. ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-inoyazychnoy-kompetentsii-buduschih-spetsialistov-ekonomicheskogo-profilya> (Дата обращения: 20.01.2016).
 9. Формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов средствами информационных технологий. [Электрон. ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-inoyazychnoy-kompetentsii-studentov-neyazykovykh-vuzov-sredstvami-informatsionnykh-tehnologiy> (Дата обращения: 20.01.2016).
 10. Лингво-профессиональный аспект формирования иноязычной коммуникативной компетенции... [Электрон. ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvo-professionalnyy-aspekt-formirovaniya-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-buduschih-ekskursovodov-v-sisteme.pdf> (Дата обращения: 20.01.2016).
 11. Методологические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе. [Электрон. ресурс] URL: <http://www.dissercat.com/content/metodologicheskie-osnovy-formirovaniya-inoyazychnoi-professionalno-kommunikativnoi-kompetent> (Дата обращения: 20.01.2016).

References

1. Who is a humanist? What is a geek? Myths and true stories about professional types. [Electron. resource] URL: <http://lychik.ru/articles/parents/231/> (Date of treatment: 01/20/2016). (In Russian).
2. Humanitarians and technicians: read and count? [Electron. resource] URL: <http://ponedelnikmag.com/post/gumanitarii-i-tehnari-chitayushchie-i-schitayushchie> (Date of treatment: 01/20/2016). (In Russian).
3. *Znamenskoye T.A.* Formation of bilingual competence when learning a foreign language // Education and science. 2013. № 1. pp 94–106. (In Russian).
4. Pedagogical conditions of development of humanitarian culture of students of technical specialties of high school On an example of English language teaching. [Electron. resource] URL: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-gumanitarnoi-kultury-studentov-tekhnicheskikh-spetsialnos> (Date of circulation: 01.20.2016). (In Russian).
5. Development of foreign language professional communicative competence of students of a technical college: Based on the credit-modular technology training. [Electron. resource] URL: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-inoyazychnoi-professionalnoi-kommunikativnoi-kompetentnosti-studentov-tekhnicheskog> (the date of circulation: 01/10/2016). (In Russian).
6. Competence approach in the implementation of professionally-oriented projects with learning a foreign language. [Electronic resource] // <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/365/image/365-143.pdf> (Date of treatment: 01/20/2016). (In Russian).
7. Polipodhodnost in the formation of a professional foreign language communicative competence at students of high school (baccalaureate and master. [E. Resource] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/polipodhodnost-v-formirovanii-inoyazychnoy-professionalnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-u-studentov-vuza-bakalavriat-i-magistratura> (Date of circulation: 01.20.2016). (In Russian).
8. Develop a professional foreign language competence of the future experts of an economic profile. [Electron. resource] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-inoyazychnoy-kompetentsii-buduschih-spetsialistov-ekonomicheskogo-profilya> (Date of circulation: 01.20.2016). (In Russian).
9. Formation of professional competence of students speaking another language high schools by means of information technologies. [Electron. resource] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-inoyazychnoy-kompetentsii-studentov-neyazykovykh-vuzov-sredstvami-informatsionnykh-tehnologiy> (Date of circulation: 01.20.2016). (In Russian).
10. Linguistic and professional aspect of the formation of foreign language communicative competence ... [Electron. resource] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvo-professionalnyy-aspekt-formirovaniya-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-buduschih-ekskursovodov-v-sisteme.pdf> (Date of circulation: 01.20.2016). (In Russian).
11. Methodological bases of formation of professional foreign language communicative competence in not language high school. [Electron. resource] URL: <http://www.dissercat.com/content/metodologicheskie-osnovy-formirovaniya-inoyazychnoi-professionalno-kommunikativnoi-kompetent> (Date of circulation: 01.20.2016). (In Russian).

УДК 376.1

В.В. Борисова, О.Г. Налбандян

Применение информационной системы «речевые технологии» для диагностики речевых нарушений у детей младшего возраста

Аннотация

В статье описывается компьютерная система для проведения массовой диагностики и коррекционного сопровождения речевых нарушений детей. Данная система предназначена для самостоятельного прохождения ребенком диагностико-коррекционных занятий. Она адаптируется к характеру речевых нарушений, возрасту и уровню достижений ребенка.

В основе реализации системы лежат современные достижения коррекционной педагогики и коррекционной психологии, педагогических измерений в области образования, адаптированные к современным технологиям и базовым принципам дистантного взаимодействия.

Существующая система является уникальной компьютерной программой, сочетающей в себе: традиционные методики диагностическо-коррекционной работы ведущих специалистов нашей страны; новейшие, уникальные технологии отбора и предъявления материала, необходимого для диагностики, коррекции или компенсации выявленных речевых нарушений ребенка; авторскую систему определения индивидуальной траектории коррекции ребенка; технологию формирования детального ежемесячного заключения по каждому ребенку; авторскую систему, не имеющую аналогов и отраженных в научных работах авторов систему верификации заданий; возможность массового охвата детей, без привлечения высококвалифицированных специалистов логопедов, психологов, дефектологов, коррекционных педагогов.

Компьютерная система рассчитана на использование в детских садах, школах, центрах логопедической помощи, центрах дополнительного образования детей, на работу ребенка с программой в домашних условиях.

Апробация системы и полученные результаты показали перспективность ее использования в качестве эффективного инструмента для массовой диагностики детей младшего возраста, речевой подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе и коррекционного сопровождения детей, как в качестве самостоятельного инструмента, так и в сочетании с традиционными методами работы логопедов и коррекционных педагогов.

Ключевые слова: информационная система, трудности в обучении, коррекционное сопровождение, речевые нарушения, массовая диагностика речевых нарушений.

Abstract

The article describes a computer system for mass diagnosis and corrective maintenance of speech disorders of children. This system is designed for self-child transmission diagnostic or rehabilitative training. It adapts to the nature of speech disorders, age and level of achievement of the child.

The implementation of the system are based on the modern achievements of Correctional Pedagogy and correctional psychology, educational measurements in the field of education, adapted to modern technology and the basic principles of distant interaction.

The current system is a unique computer program that combines: conventional diagnostic techniques, remedial work leading experts of our country; The latest, unique technology selection and presentation of the material necessary for the diagnosis, correction or compensation of the identified disorders of the child's speech; authoring system for measuring an individual trajectory correction of the child; technology for forming a detailed monthly

summary for each child; authoring system, which has no analogues and reflected in scientific works of authors verification system tasks; possibility of mass enrollment, without the involvement of highly qualified specialists speech therapists, psychologists, speech therapists, remedial teachers.

The computer system is designed for use in kindergartens, schools, centers, speech therapy care centers, additional education of children, to work with the program the child at home.

Testing of the system and the results have shown the prospects of its use as an effective tool for mass diagnosis of young children, speech preparation of preschool children for school and correctional support of children, both as a stand-alone tool or in conjunction with traditional methods of work of speech therapists and remedial teachers.

■ **Keywords:** information system, study difficulties, correctional support, speech disorders, mass diagnosis of speech disorders.

В последние десятилетия стремительно увеличивается количество детей с речевыми нарушениями, препятствующими успешному обучению в начальной школе. Например, число детей, у которых диагностируется дисграфия, в 2000 году составляло 37% от контингента учащихся начальной школы, в то время как лет 50 назад количество таких детей не превышало 6% [5]. Наличие речевых нарушений сказывается не только на успеваемости по языковым предметам, а также создает серьезные проблемы при изучении любых дисциплин, связанных с необходимостью читать или писать, возникновению вторичного интеллектуального отставания, ставит под сомнение успешное изучение в старших классах дисциплин, основанных на принципах вербального мышления, таких как математика, физика, химия. Не случайно, что опытные педагоги уже в начальных классах могут с высокой степенью достоверности предсказать успехи ученика в старших классах.

Перед лицом учителя в классе оказываются дети с широким набором речевых нарушений, причем большинство из них нуждаются в специальном коррекционном сопровождении. Учитель не в состоянии применять индивидуальные методики обучения как в силу групповой формы занятий, так и в силу невозможности овладеть всеми методиками специальной педагогики. При столь массовой потребности невозможно обеспечить необходимое количество специалистов в различных областях речевых нарушений. Для столь разнородного контингента не существует единой педагогической методики обучения, единой формы преподнесения учебного материала и контроля знаний.

Однако дело не только в успеваемости учащихся. Непонимание родителями и педагогами истинных причин неуспеваемости ребенка, неадекватные и некорректные порицания приводят к тревожности и агрессивности детей, снижению самооценки, психологической неустойчивости, неприятию школы и школьного сообщества.

Проблему массового характера речевых нарушений у детей нельзя игнорировать и, в первую очередь, надо всеми силами сохранить психическое здоровье детей, обеспечив понимание и толерантное отношение к проблемам каждого ребенка. Для этого необходимо понимание родителями и педагогами истинных причин отставания

детей. При этом важна не общая эрудиция в области речевых нарушений, а знание конкретных проблем конкретного ребенка. Речь идет о необходимости массовой диагностики детей дошкольного возраста и учащихся начальной школы с формированием детального заключения по каждому ребенку.

Исходя из потребности массовой диагностики речевых нарушений у детей младшего возраста. Научно-исследовательским центром «Речевые технологии» совместно с образовательной организацией «Логотех» разработана Информационная система «Речевые технологии». Информационная система «Речевые технологии» сертифицирована Российской академией образования, Институтом информатизации образования в качестве прикладного программного средства и системы автоматизации информационно-методического обеспечения образовательного процесса для детей дошкольного и школьного возраста.

Информационная система «Речевые технологии» состоит из 4 различных функциональных модулей:

1. Компьютерная программа для проведения диагностических и коррекционных занятий.
2. База диагностическо-коррекционных заданий.
3. Модуль определения ведущих речевых нарушений ребенка.
4. Модуль верификации диагностическо-коррекционных заданий.

Компьютерная программа для проведения диагностических и коррекционных занятий разработана в соответствии с рекомендациями ведущих специалистов в области детской психологии, педагогики и логопедии. Программный модуль размещен на портале www.logotech.ru. Компьютерная программа позволяет ребенку самостоятельно проходить индивидуальные коррекционные занятия. Отбор заданий осуществляется из Базы диагностическо-коррекционных заданий с учетом возраста и уровня достижений ребенка. Важной особенностью отбора заданий является учет ведущих нарушений ребенка: при отборе заданий предпочтение отдается заданиям той направленности, по которым у ребенка обнаружено наиболее выраженное отставание. Для формирования у детей умения вслушиваться, понимать обращенную к ним устную речь, а также для детей, испытывающих трудности в понимании письменной речи форму-

лировки всех заданий программы представлены в виде аудиозаписей. Чтобы у ребенка не возникло привыкания к речи, тембру и интонации одного диктора звуковые формулировки заданий озвучены более чем двадцатью различными дикторами. Исходя из рекомендаций специалистов в области нейропсихологии временной интервал между заданиями заполнен мелодичными музыкальными паузами. Музыкальная пауза позволяет снизить уровень напряженности ребенка в процессе занятия. С целью понижения уровня тревожности ребенка в процессе занятия в программе предусмотрено повторное предъявление неверно решенных заданий. Повтор заданий позволяет ребенку безболезненно вести активный поиск верного решения и совершать ошибки — эффективный путь избежать этих ошибок в дальнейшем.

База диагностическо-коррекционных заданий содержит более 30 тысяч заданий по трем направлениям коррекционной работы:

1. Фонетико-фонематическое недоразвитие
 - Нарушения фонематического слуха;
 - Нарушения фонематического анализа, синтеза, восприятия;
 - Нарушения фонематических представлений.
2. Нарушение процессов чтения и письма
 - Фонематическая дисграфия, дислексия;
 - Оптико-мнестическая дисграфия, дислексия;
 - Семантическая дислексия.
3. Общее недоразвитие речи
 - Нарушения на уровне слова;
 - Нарушения на уровне словосочетания;
 - Нарушения на уровне фразы.

Задания также разделены на группы для детей: различного возраста (дошкольники, 1 класс обучения в школе, 2 класс обучения в школе) и различного уровня достижений в программе (4 ступени).

Содержание заданий базируется на общепризнанных подходах и методиках ведущих ученых Российской дефектологической школы.

Задания разработаны и адаптированы к возможностям компьютерного представления группой специалистов в области коррекционной педагогики.

В базе диагностическо-коррекционных заданий используются различные формы заданий:

- по представлению — акустическая, аудио, графическая и текстовая формы;
- по форме выбора ответа — открытая, закрытая, последовательность и соотнесение.
- по времени предъявления — отложенное предъявление, краткосрочное экспонирование.

Модуль определения ведущих речевых нарушений ребенка предназначен для выявления группы нарушений, по которым у ребенка наблюдается наиболее выраженное отставание. Выявление ведущего нарушения ребенка необходимо для подбора оптимального содержания коррекционной работы. Это позволяет существенно сократить объем предъявляемого материала и повысить эффективность коррекционной работы.

В результате коррекционной работы с программой, обучения в школе и естественного взросления ребенка симптоматика нарушений может изменяться, поэтому

анализ результатов и перераспределение детей по группам симптоматики нарушений проводится ежемесячно.

Результаты работы ребенка с программой и рекомендации по коррекционному сопровождению находят свое отражение в ежемесячных индивидуальных отчетах о диагностическо-коррекционной работе ребенка, предназначенных для родителей, логопедов, воспитателей и учителей начальной школы. Данные отчеты позволяют непрерывно отслеживать ход коррекционной работы, ее эффективность и, при необходимости, принимать решение о привлечении дополнительных или замещающих методов коррекции.

Модуль верификации диагностическо-коррекционных заданий. Для того чтобы информационная система «Речевые технологии» являлась адекватным и наиболее эффективным инструментом диагностики и коррекционного сопровождения детей, необходима верификация каждого диагностическо-коррекционного задания. Верификация заданий позволяет выявлять эффективность содержательных элементов программы и осуществлять повышение их результативности в условиях адаптации к контингенту.

Верификация заданий осуществляется с помощью метода корреляционного анализа результатов детей при работе с программой, разработанного в результате многолетних исследований авторов [1, 2].

Для каждой возрастной группы и уровня достижений детей определяются следующие параметры заданий:

- *решаемость*, определяемая как отношение количества верных ответов на данное задание к количеству предъявленных;
- *трудоемкость*, определяемая по времени, затрачиваемому ребенком на выполнение данного задания;
- *адекватность направлению коррекционной работы*, определяемая как коэффициент корреляции между результатами ответов детей на данное задание и результатами ответов детей на все задания данного направления;
- *адекватность группе симптоматики*, определяемая как коэффициент корреляции между результатами ответов детей на данное задание и результатами ответов детей на все задания данной группы симптоматики;
- *эффективность по направлению коррекционной работы*, определяемая как коэффициент корреляции между результатами ответов детей на данное задание и динамикой результатов ответов детей на все задания данного направления;
- *эффективность по группе симптоматике*, определяемая как коэффициент корреляции между результатами ответов детей на данное задание и динамикой результатов детей по всем заданиям данной группы симптоматики.

По результатам верификации, задания, не соответствующие критериям по трудности или адекватности, исключаются из базы диагностическо-коррекционных заданий.

Информационная система «Речевые технологии» была использована для проведения комплексной диагностики речевых нарушений у 1067 учащихся 1–2 класса школ города Москвы и Ставропольского края. По итогам проведенной диагностики была определена связь среднего годового балла успеваемости детей в школе по всем

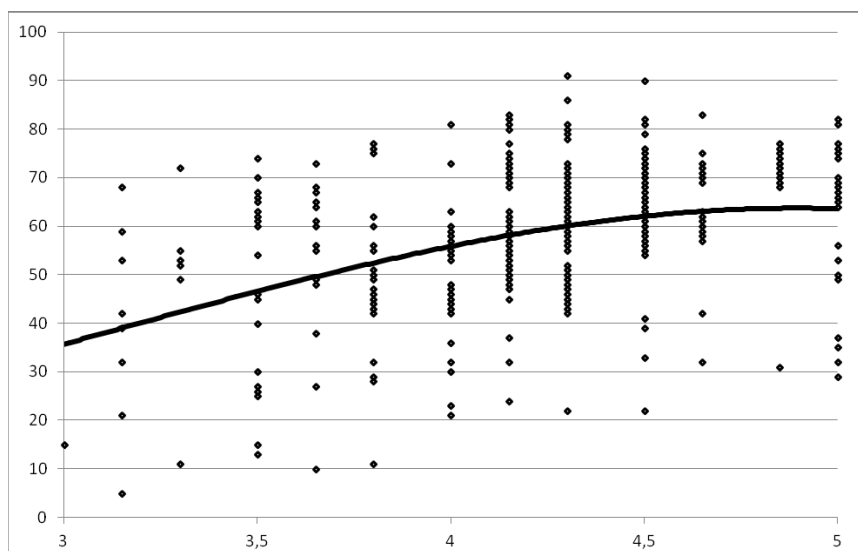


Рис. 1. Зависимость между результатами работы детей в Информационной системе и успеваемостью в школе.

предметам с результатами работы детей в Информационной системе (рис. 1).

Проведенные исследования подтвердили высокую степень влияния речевых нарушений на успеваемость в школе (коэффициент корреляции порядка 0,5).

Полученные результаты позволили установить следующие определения для различных уровней речевых нарушений. Уровень речевых нарушений, соответствующий среднему балу ниже 3,5 — определен как тревожный уровень. Уровень речевых нарушений в диапазоне от 3,5 до 4,5 — определен как выраженный уровень. Уровень речевых нарушений, соответствующий среднему балу выше 4,5 определен как незначительный уровень.

На рис. 2 представлено распределение детей по уровням речевых нарушений.

Количество детей с тревожным уровнем речевых нарушений составило 22%. Можно предположить, что столь низкие результаты детей этой группы свидетельствуют о наличии серьезных сопутствующих факторов, мешающих успешному овладению речевыми навыками и умениями. К таким первичным факторам можно отнести нарушений физического слуха, нарушение зрения, двуязычие, нарушение звукопроизношения, психологическую неустойчивость, гиперактивность, умственную отсталость и многие другие причины, которые выявляются и корректируются при непосредственном взаимодействии специалиста соответствующего профиля и ребенка.

Значительную долю 46% составили дети с выраженным уровнем речевых

нарушений. У детей этой группы выявляется ряд речевых нарушений, которые могут стать причиной хронического отставания в процессе обучения в школе. Детям этой группы необходимы занятия по коррекции и компенсации выявленных речевых нарушений и коррекционное сопровождение обучения в школе. Использование информационной системы «Речевые технологии» является наиболее эффективным и доступным решением данной проблемы для детей этой группы.

У 32% детей был выявлен незначительный уровень речевых нарушений. Такие дети способны самостоятельно осваивать те знания, умения и навыки, которые необходимы для дальнейшего речевого развития и успешного обучения в школе. Для детей этой группы необходимости в целенаправленной коррекционной работе нет, Информационная система «Речевые технологии» может быть рекомендована для поддержания высокого речевого уровня развития ребенка.

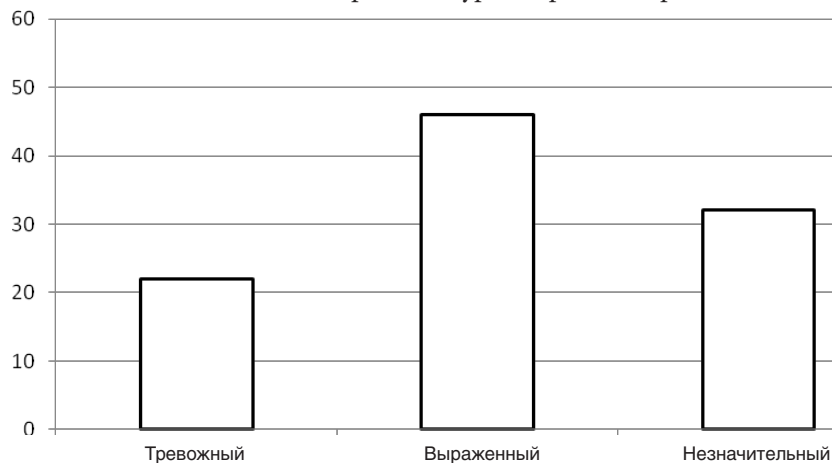


Рис. 2. Распределение детей по уровням речевых нарушений (%)

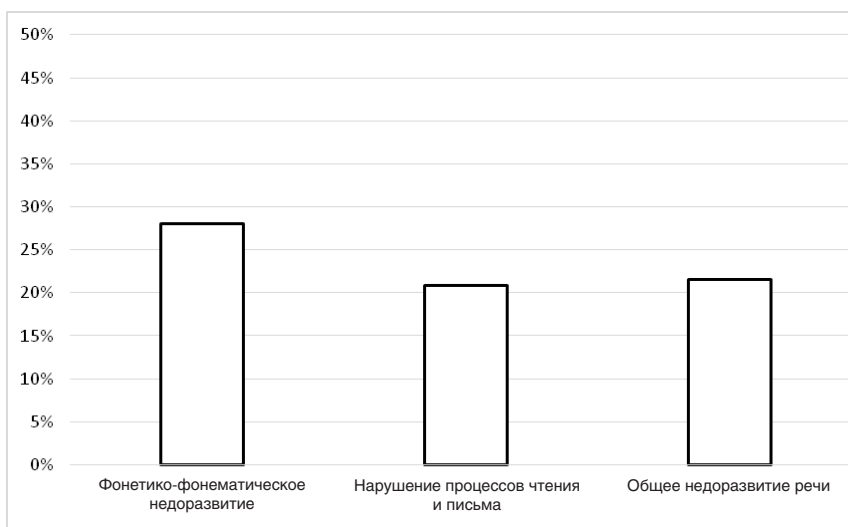


Рис. 3. Доля детей с тревожным уровнем речевых нарушений по различным направлениям диагностическо-коррекционной работы.

Информационная система «Речевые технологии» позволяет определить распределение детей по уровню речевых нарушений по различным направлениям коррекционной работы.

На рис. 3 представлена доля детей с тревожным уровнем речевого нарушения по различным направлениям коррекционной работы. Результаты диагностики по различным направлениям коррекционной работы в целом соответствуют статистическим данным [4].

Также информационная система позволяет определить для каждого ребенка ведущее речевое нарушение, препятствующее успешному обучению и развитию. Ведущие речевые нарушения отражаются в индивидуальной карте симптоматики ребенка. Знание ведущих нарушений ребенка позволяют определить содержание работы по коррекции или компенсации выявленных у ребенка нарушений. На рис. 4 представлен пример уровня нарушений ребенка по различным группам симптоматики (выдержка из карты речевых нарушений ребенка). На рисунке для каждого направления коррекционной работы выделены группы симптоматики с наиболее выраженным уровнем нарушения.

Как видно из рис. 4, ведущими нарушениями в данном случае являются:

- по направлению «Фонетико-фонематические нарушения» — ведущим нарушениям считается нарушение фонематического анализа, синтеза и восприятия;
- по направлению «Нарушений процессов чтения и письма» — оптико-мнестическая дисграфия дислексия;
- уровень нарушений по группам симптоматики «Общего недоразвития речи» является незначительным, поэтому

ведущее нарушение по данному направлению не определяется и коррекционная работа проводится по всему спектру общего недоразвития речи.

Коррекционную работу по преодолению речевых нарушений следует начинать с дошкольного возраста [3]. Информационная система «Речевые технологии» была применена для диагностики речевых нарушений детей дошкольного возраста. В апробации принимали участие 174 ребенка из дошкольных учреждений Москвы и Казани. Дети взаимодействовали с информационной системой самостоятельно, без помощи взрослых. Дошкольники легко адаптировались к работе с программой, интерфейс программы и взаимодействие с компьютером не вызвали затруднений.

При диагностическо-коррекционной работе детей дошкольного возраста выявляются нарушения, которые без специальной коррекционной помощи могут стать причиной серьезных трудностей при обучении ребенка в школе.

Информационная система «Речевые технологии» может явиться эффективным инструментом для речевой подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе, коррекционного сопровождения детей в школе, как в качестве самостоятельного инструмента, так и в сочетании с традиционными методами работы логопедов и коррекционных педагогов.

Авторы выражают глубокую признательность директору Центра образования № 1858 Стрельцову Владимиру Николаевичу и педагогическому коллективу школы за огромный вклад в разработку проекта, кадровую, организационную и научную помощь в его реализации.

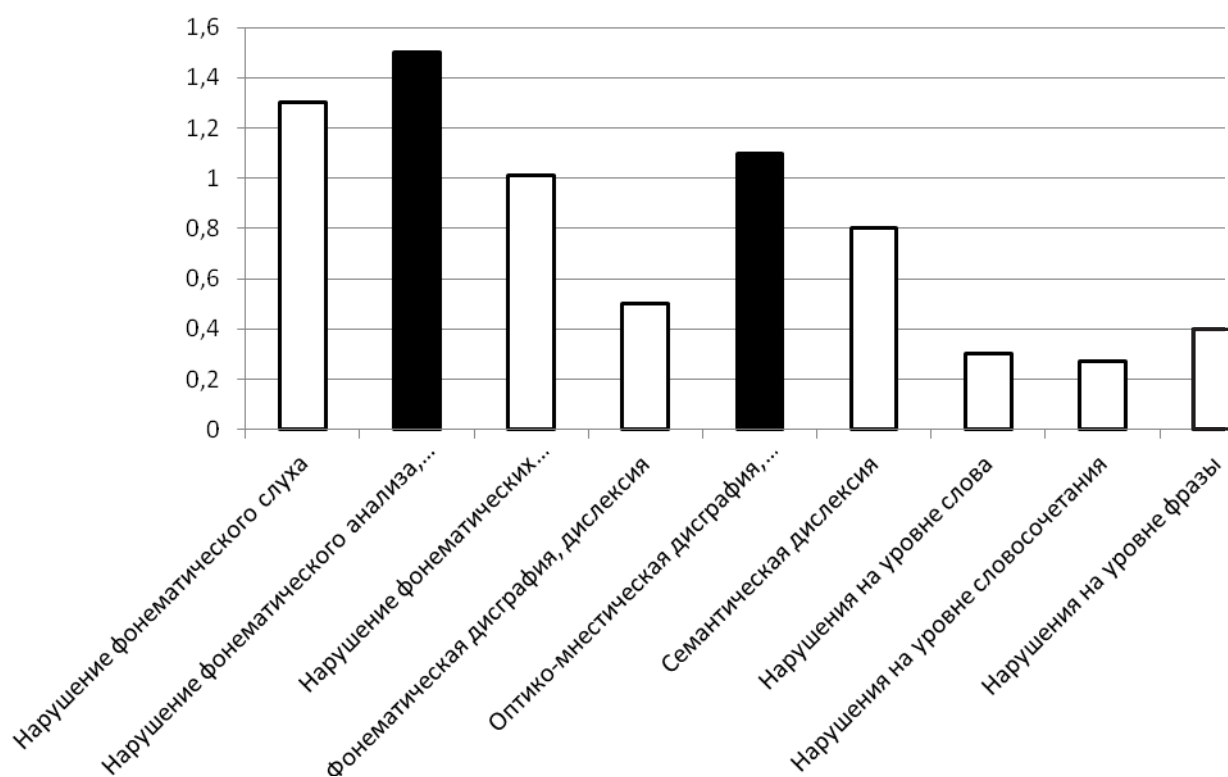


Рис. 4. Уровень нарушений ребенка по различным группам симптоматики

Литература

1. *Борисова В. В., Метельская Т. А., Налбандян О. Г.* Динамическое тестирование // Монография. М.: Издательство «Графа», 2007.
2. *Борисова В. В., Метельская Т. А., Налбандян О. Г., Оганесян Е. В.* Система верификации тестовых заданий методами статистического анализа // Инновационные методы и средства оценки качества образования: Материалы конференции. МГУП, М. 2006. С. 42–44.
3. *Вострикова Е. Л.* Использование информационно-коммуникативных технологий в начальной школе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 2.
4. *Ковалева Г. С., Даниленко О. В., Ермакова И. В., Нурминская, Н. В., Гапонова Н. В., Давыдова Е. В.* О первоклассниках: по результатам исследования готовности первоклассников к обучению в школе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 5.
5. *Миняева Е. В.* Использование новейших разработок на занятиях по обучению грамоте в детском саду // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 6.
6. *Лалаева Р. И.* Логопедия: Методич. наследие: В 5 кн. Кн.4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. М.: Издательство «Владос», 2007.
7. *Парамонова Л. Г.* Ситуацию надо менять. Разговор о состоянии проблемы дисграфии, дислексии. [Электрон. ресурс] URL <http://www.dyslexia.ru/index.php?id=85> (Дата обращения: 29.01.2016).

References

1. *Borisova V. V., Metelskaya, T.A., Nalbandyan O. G.* Dynamic Testing. Monograph. M.: Publishing House Of The «Grafa», 2007.
2. *Borisova V. V., Metelskaya, T.A., Nalbandyan O. G., Oganesyanyan E. V.* The System of Testing Tasks Veriofication by Statistical Analysis Methods. Innovative Methods and Tools to Assess the Duality of Education: Materials of the Conference. The MGUP, Moscow, 2006. Page 42–44.
3. *Vostrikova E. L.* the Use of Information and Communication Technologies in Primary Education. Municipal Education: Innovation and Experiment. 2011. No. 2.
4. *Kovaleva G., Danilenko O. V., Ermakova I. V., Nurminsky, N.V., Gaponova N. V., Davydova E. V.* First-graders: the Results of Research on the Readiness of First Graders to School. Municipal Education: Innovation and Experiment. 2012. No. 5.
5. *Minyaeva E. V.* The Use of the Latest Developments in the Classroom Literacy in Kindergarten. Municipal education: Innovation and Experiment. 2013.No 6.
6. *Lalaeva R. I.* Speech Therapy: Method. Violations of Written Speech: Dyslexia. Dysgraphia. M.: Publishing House «Vlados», 2007.
7. *Paramonova L. G.* the Situation Needs to be Changed. A Conversation about the State of the Problem of Dysgraphia, Dyslexia. 2013. Available at: <http://www.dyslexia.ru/index.php?id=85>.

УДК 373.1

Л.Н. Пасхалова, И.В. Долгополова

Проектный подход: программа развития гимназии

Аннотация

Цель статьи — обобщение опыта реализации программы развития образовательного учреждения (ОУ), которая позволяет обеспечить высокое качество образования, соответствующее содержанию федеральных образовательных стандартов нового поколения. Описана многоуровневая программа развития ОУ, разработанная на основе системно-деятельностного и проектного подходов и связавшая в один комплекс девять образовательных проектов (объединенных в три модуля): внедрение ФГОС, международный экзамен, развитие прогимназии, становление личности, поддержку одаренных детей, повышение инновационной культуры педагогов, эффективности организационной системы, ресурсной базы ОУ, а также совершенствование культуры питания.

Практическая значимость. Предложен эффективный управленческий инструмент, который позволяет педагогическому коллективу образовательного учреждения слаженно и целенаправленно выполнять поставленные задачи, а социальным заказчикам — объективно оценивать деятельность и достижения ОУ.

Ключевые слова: программа развития, новое качество образования, федеральные государственные образовательные стандарты, системно-деятельностный подход, образовательные проекты.

Abstract

The aim of the investigation is to generalize the experience on implementation of the Program of development of educational institution that allows providing high quality of education in the conditions of introduction of Federal Educational Standards of New Generation. The possibility of implementation of the Program of development of educational institution through introduction of system-activity and project-based approach which connected nine sub-programmes in one complex (structured in three modules) is shown. It includes introduction of Federal State Educational Standard (FSES), an international exam, development of a pro-gymnasium, formation of the personality, ongoing support to gifted children, extension of innovative culture of teachers, efficiency of management and development of organizational system, and also development of culture of school meal.

Keywords: development program, new quality of education, Federal State Educational Standards (FSES), system-activity approach, educational projects.

В настоящее время в России проводится очередной этап модернизации образования. В приоритетном национальном проекте «Образование» отражены новые требования к учебным учреждениям — от обеспечения условий достижения качества образования, соответствующего ожиданиям современного общества, до объективной оценки образовательных услуг [2, 10]. Получение значительно более высокого качества образования требует

эффективных управленческих шагов для выполнения государственного и социального заказов, а также для сохранения высококвалифицированных педагогических кадров.

Для успешного решения данных задач в МАОУ «Гимназия № 9» г. Березники Пермского края была разработана и апробирована Программа развития образовательного учреждения (далее — ОУ), определяющая её общую стратегию и основные направления деятельности, спо-

собствующая повышению качества образования в соответствии с индивидуальными возможностями и запросами каждого ребенка, а также с целями, обозначенными в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [5, 7].

Разработка и внедрение Программы развития ОУ позволяет всем участникам образовательного процесса быть вовлеченными в реализацию нового качества образования. Именно эта идея стала определяющей при формировании Программы развития МАОУ «Гимназия № 9» г. Березники Пермского края (далее — Программа). Гимназиями в России традиционно являлись учебные заведения гуманитарной направленности, дающие в то же время широкое общее образование. Из них всегда выходили выпускники с прочными знаниями, развитым интеллектом, высоким уровнем воспитанности. Эти люди знали историю России, русскую и зарубежную литературу, писали стихи и прозу, свободно говорили на нескольких языках. Гимназия № 9 (далее — гимназия) стремясь к этому идеалу, уже сегодня представляет учреждение универсального образования повышенного уровня [9]. Образовательный процесс в ней, вбирая лучшие традиции российского классического и гуманитарного образования, направлен на индивидуальное развитие обучающихся и раскрытие их личностного потенциала, укрепление и расширение в обучении и воспитании языкового и общекультурного компонента [12].

Пусковым механизмом данного процесса является Программа развития гимназии. Действующая ее версия — это уже 4-й документ, который стал результатом почти 20-летнего пути по целенаправленному движению к ОУ нового типа в условиях системно-деятельностного подхода (рис.1).

На каждом из этапов было закреплено одно из конкурентных преимуществ гимназии, которыми она обладает сегодня:

1. этап — разработан уникальный профиль образовательных услуг, который позволяет обучающимся выбирать обучение по языковому, гуманитарному или информационно-коммуникативному направлению;
2. этап — зафиксирован устойчивый положительный имидж на региональном рынке образовательных услуг;
3. этап — сформирована высококвалифицированная педагогическая команда;

4. этап — гимназия стала обладателем статуса важнейшего социального объекта города.

Программа стала долгосрочным нормативно-управленческим документом, отражающим основные тенденции, главные цели, задачи и направления развития ОУ на 2013–2017 гг.

Кроме системно-деятельностного подхода, базовым для реализации программы был избран проектный подход. В психолого-педагогических научных отраслях нет единого понимания сути проекта. В целом любая деятельность человека, которая основывается на последовательном планировании своих действий с прогнозированием их результатов, может в какой-то мере считаться проектированием [1]. С точки зрения системно-структурного подхода, любой проект — динамическая система с поликомпонентным строением, которая предусматривает комплексный характер взаимодействия всех его участников, объединенных стремлением получить желаемый результат за намеченный промежуток времени [8]. Определяющей идеей формирования программы развития ОУ стало то, что к ее осуществлению были привлечены все субъекты образовательного процесса: учащиеся, педагоги и родители.

Важным этапом становления гимназии стало совмещение требований заказчиков образования и накопленного педагогическим коллективом опыта, т.е. согласованности инноваций и традиций [11]. Основными целями деятельности гимназии в период с 2013 по 2017 г. явились обеспечение качества образования на уровне требований муниципального задания и выше, планомерный переход на новые федеральные образовательные стандарты, а также дальнейшая адаптация системно-деятельностного подхода к учебному процессу.

Научное обоснование настоящей программы построено на реализации следующих принципов:

1. Взаимосвязь деятельного подхода с процессами развития личности (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн);
2. Системный подход как метод организации социального — педагогических исследований (В. С. Безрукова, В. И. Загвязинский, Б. Т. Лихачев и др.);
3. Восприятие образовательного учреждения как условной многоуровневой системы организации

		3 этап (2007–2012 г.г.)	4 этап (2013–2017 г.г.)
	2 этап (2002–2006 г.г.)	функционирование в статусе гимназии	инновационная программа, направленная на получение нового качества образования
1 этап (1996–2001 г.г.)	переход к учреждению нового вида через проработку критериев статуса гимназии		
создание английской школы, где заложено сочетание базиса образования и дополнительного профиля по иностранному языку			

Рис. 1. Этапы перехода гимназии к образовательному учреждению нового типа

учебно-воспитательного процесса (В. П. Беспалько, В. А. Караковский, Л. И. Новикова, М. М. Поташник, В. П. Симонов);

4. Гуманистические основы образования, воспитания и развития (Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкин, М. Н. Дудина, Н. Е. Щуркова и др.);
5. Образование как часть культуры (В. А. Алексеева, Е. Я. Басин, Е. В. Бондаревская, Н. Б. Крылова, Е. В. Квятковский, Л. П. Печко, В. И. Самохвалова, Н. Н. Фомина, Е. Ч. Яковлев) [13, 15].

Перечисленные принципы позволили построить программу на научных основаниях, но при этом сохранить связь с социальным заказом, субъекты которого представлены такими стейкхолдерами (заинтересованными сторонами), как государство, родители, учащиеся и педагоги [10].



Рис. 2. Субъекты социального заказа

Заказ государства зафиксирован в нормативно-правовых документах федерального, регионального и муниципального уровней и отвечает задачам Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [1], Национальной инициативы «Наша новая школа» и идеям Приоритетного национального проекта «Образование» [4]. С одной стороны, государственный заказ — это стратегическая линия деятельности любого ОУ. Но, с другой стороны, он не всегда способен учесть интересы всех заинтересованных лиц на местах и недостаточно мобилен при оперативном изменении условий деятельности конкретного ОУ на заданной территории. Остальные субъекты социального заказа (родители, учащиеся, педагоги) находятся в управляемой среде и в некоторой степени подчинены локальным регламентам деятельности ОУ. При внешней выраженности баланса их запросов именно родители сегодня являются приоритетным субъектом социального заказа. Этот феномен стал следствием ориентации ОУ на задачу привлечения контингента, в том числе и из-за внедрения системы подушевого финансирования.

Регулярный мониторинг запросов родителей на образовательные услуги (2007–2012 г.г.) позволил выявить 3 приоритета социального заказа:

- создать условия для всестороннего развития способностей личности;
- помочь освоить школьникам набор компетенций для продолжения образования в профессиональном учебном заведении;
- обеспечить безопасное и комфортное пребывание ребенка в общеобразовательном учреждении.

Показатели рейтинга ожиданий заказчиков от реализации программы развития гимназии в общем плане можно представить следующим перечнем:

1. обеспечение непрерывного образования нового качества как основы личностного роста, жизненного успеха и благополучия ребенка;
2. безопасность и комфортность образовательной среды для здоровья детей;
3. прозрачность отношений и взаимная ответственность семьи и школы;
4. разнообразие образовательных маршрутов с учетом индивидуальных потребностей субъектов социального заказа;
5. конвертируемость результатов обучения в едином образовательном пространстве с гарантированной успешностью ребенка в социуме и профессии.

Программа развития гимназии включает описание основных направлений работы и принципов достижения заявленных целей. Приоритетная тема работы гимназии на 2013–17 гг. раскрывается в двух аспектах: концептуальный — создание единого образовательного пространства как условия обеспечения нового качества обучения; содержательный — получение нового качества образования в процессе формирования одаренной личности гимназиста, интеллектуальной и культурологической среды в контексте личностно-ориентированного и компетентностного подходов [10].

Цель программы — воспитание социально-адаптивной личности, мотивированной на обеспечение здорового образа жизни, имеющей высокие стартовые возможности к обучению и обладающей сформированными базовыми компетенциями в системе непрерывного и преемственного образования.

Основные разделы Программы объединены в три модуля:

- Совершенствование деятельности структур гимназического образовательного пространства (направления «Учебная деятельность», «Воспитательная работа», «Здоровьесбережение» и «Технологии»);
- Развитие ресурсной базы гимназии в процессе реализации Программы развития;
- Система управления как фактор обеспечения стабильности функционирования и инновационного развития гимназии.

Названные разделы детализируются в конкретных проектах гимназии. Именно проектный подход обеспечивает содержательную связь целей и задач программы с формированием компетенций учащихся, необходимых им для будущей самостоятельной профессиональной и личной жизнедеятельности. Практическая реализация данного подхода обычно осложняется нарушением баланса между направленностью проекта на конкретную цель и изменениями внешней среды. Это противоречие решено за счет адаптивного взаимодействия девяти проектов, обеспечивающих качественное образование.

Проект «Внедрение ФГОС второго поколения» базируется на синтезе традиций и инноваций как условия получения нового качества образования.

Прогнозируемые результаты:

- разработка и апробация технологической карты гимназии

по введению ФГОС второго поколения (для основной и средней ступени);

- внедрение инвариантной модели образовательной программы в соответствии со спецификой гимназии и выдвигаемыми стандартами второго поколения;
- создание новых вариантов педагогического инструментария по использованию инновационных технологий обучения и интегративной оценки достижений учащихся;
- разработка системы взаимодействия семьи и школы.

Проект «Международный экзамен IELTS» предполагает углубленное обучение английскому языку и подготовку учащихся к сдаче международных экзаменов.

Прогнозируемые результаты:

- развитие учебно-познавательных умений, самостоятельности и мотивации к изучению английского языка;
- освоение формата знаний международного тестирования;
- расширение общего лингвистического кругозора и формирование системного представления о мире как многоязычном и поликультурном сообществе;
- рост уровня преподавания английского языка за счет применения инновационных подходов к обучению иностранным языкам;
- возможность выпускников поступать и учиться за рубежом либо получать дипломы международного образца;
- возможность административной оценки эффективности процесса обучения.

Проект «Развитие прогимназии как начальной ступени гимназического образования» нацелен на создание условий, которые помогут ребенку, начинающему свой образовательный путь, поверить, что учеба в школе может и должна быть для него успешной, интересной и привлекательной. У каждого ученика должна формироваться установка: «Я люблю свою школу».

Прогнозируемые результаты:

- апробация общей модели линейки достижений учащихся по формированию универсальных учебных действий;
- предоставление широких стартовых возможностей к обучению в основном звене школы за счет сформированных базовых компетенций в условиях непрерывного и преемственного образования;
- усвоение и применение всеми учителями начальных классов инновационных технологий, которые отвечают требованиям системно-деятельностного подхода в обучении;
- выстраивание взаимодействия родителей и гимназии по развитию личности ребенка в «модели равных» за счет привлечения первых ко всем формам внеучебной деятельности.

Проект «Ступени личностного роста» направлен на воспитательную работу, предусматривающую успешную социализацию обучающегося по мере постепенного движения по десяти ступеням личностного роста. Будучи самостоятельным и адаптивным, выпускник гимназии сможет избежать многих проблем, реализуя свою жизненную стратегию.

Прогнозируемые результаты:

- формирование личностных результатов гимназистов в соответствии с потребностями обучающихся и их родителей в плане реализации ФГОС;
- повышение эффективности работы классных руководи-

телей в использовании средств диагностики личностных результатов;

- расширение воспитательного пространства гимназии и воспитательного воздействия на детей через участие в социальных акциях, конкурсах, проектах;
- развитие ученического самоуправления, приобретение компетенции в организации и проведении мероприятий различного уровня;
- снижение числа учащихся в «группе риска» и стоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних;
- апробация системы стимулирования педагогов по достижению личностных результатов классного коллектива и отдельного ученика.

Проект «Культура питания — культура человека» направлен на формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, представлений о культуре питания как составляющей общей культуры человека.

Прогнозируемые результаты:

- укрепление здоровья школьников через применение здоровьесберегающих технологий;
- формирование представлений о культуре питания как составляющей общей культуры человека;
- формирование основных представлений о рационе, режиме, гигиене питания, а также знаний и навыков, связанных с организацией правильного питания.

Проект «Вектор роста» представляет собой подпрограмму развития одаренности гимназистов. Данный проект в 2012 г. в качестве «Программы развития детей «Вектор роста на период с 2011 по 2015 гг.»» стал победителем краевого конкурса на лучшую работу с одаренными детьми.

Основная идея проекта заключается в реализации двух парадигм развития одаренности: во-первых, все дети талантливы от природы; во-вторых, наибольшее влияние на развитие одаренности оказывает педагогический фактор.

Прогнозируемые результаты:

- раннее выявление и повышение показателей одаренности как условие достижения нового качества образования; при этом одаренность рассматривается как конструкт из трех компонентов, подлежащих интенсивному развитию, — познавательной активности, творческих способностей и универсальных учебных действий;
- повышение учебной мотивации гимназистов и их стремления к научно-исследовательской деятельности, что фиксируется в показателях достижений детей на городских, краевых и федеральных олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, научно-практических конференциях;
- широкая пропаганда результатов одаренных, талантливых и высокособственных учащихся за счет создания плановой системы издания исследовательских работ учащихся.

В основе проекта «Учитель XXI века» идея формирования инновационной культуры педагога как фундаментального условия его профессиональной деятельности при реализации нового качества образования [3, 6].

Прогнозируемые результаты:

- включение всех педагогов в проектно-исследовательскую деятельность гимназии;
- применение информационно-коммуникативных технологий для изменения ценностно-смыслового содержания

процесса обучения в рамках всех учебных предметов всеми педагогами;

- формирование инновационной культуры педагога как высшего проявления общекультурных, профессиональных и личностных качеств;
- становление информационных, коммуникативных, рефлексивных, проектно-исследовательских компетенций педагогов при внедрении ФГОС.

Проект «Повышение эффективности системы управления» позиционирует идею освоения новых механизмов и технологий в управлении, а также совершенствование системы оперативного и стратегического менеджмента.

Прогнозируемые результаты:

- усиление роли государственно-общественного управления гимназией в свете требований ФГОС;
- разработка и внедрение действенного механизма стимулирования деятельности педагогов;
- создание системы комплексного мониторинга, разработка критериев оценки результатов качества образования при внедрении ФГОС;
- создание системы внутришкольного аудита с целью оперативного реагирования на изменение социального заказа и коррекции основных видов деятельности гимназии;
- разработка критериев оценивания деятельности гимназии по подготовке и выполнению требований ФГОС: личностных результатов, достижений учащихся, работы педагогов.

Проект «Развитие ресурсной базы» направлен на систематическое укрепление материально-технического оснащения ОУ. Особое значение уделяется приобретению оборудования для обеспечения учебного процесса. В гимназии уже функционирует медиа-центр, кабинеты насчитывают более 120 единиц компьютерной техники, 26 мульти-медийных комплексов, 8 интерактивных досок, более 20 многофункциональных устройств. И педагоги, и обучающиеся отмечают очень комфортные условия деятельности.

Прогнозируемые результаты:

- аттестация 80% учебных кабинетов гимназии на звание «Образцовый»;

- оснащенность 100% кабинетов оборудованием, необходимым для проведения наблюдений, опытов, практических работ.

Уже на первом этапе мониторинга эффективности внедрения программы развития гимназии (срез 2013–2014 гг.) можно отметить ее положительные результаты в отношении всех субъектов образовательного пространства. Учащиеся устаиваются первых и призовых мест на всероссийских и краевых предметных конкурсах и олимпиадах, а также демонстрируют высокие результаты ЕГЭ (средний балл по математике — 60,7; русскому языку — 71,2). Поступление выпускников гимназии в вузы страны и региона составляет 100%. При этом большинство родителей отмечают, что их дети поступают именно в те учреждения, которые были запланированы индивидуальной траекторией развития.

Значительно повысился уровень квалификации педагогов (88% имеют высшее профессиональное образование, 72,5% — высшую и первую квалификационную категорию), а также показатели научной работы (ежегодно учителя публикуют не менее 5 научно-методических работ международного и всероссийского уровня).

Родители констатируют эффективность работы гимназии и высказывают желание обучать в гимназии последующих детей. Личная заинтересованность проявляется в таком объективном показателе, как посещаемость родительских собраний, — более 85% при среднегородском показателе 70%.

Подводя итог многолетней работы по разработке и внедрению программы развития гимназии, следует отметить, что она не документ формального характера, который просто «должен быть», а реальное условие нового качества образования. Это актуальный управленческий инструмент, позволяющий педагогическому коллективу слаженно и целенаправленно выполнять поставленные задачи, а социальным заказчикам — объективно оценивать достижения образовательного учреждения.

Литература

1. *Беляков Е. Н., Воскресенская Н. М., Иоффе А. Н.* Проектная деятельность в образовании // Проблемы современного образования. 2011. № 3. С. 62–67.
2. *Бухвалов В. А., Плинер Я. Г.* Педагогическая экспертиза школы. Москва: Педагогический поиск, 2000. 160 с.
3. *Вольф Б.* Профессиональная карьера учителя // Мир образования. 1996. № 1. С. 48–51.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) Система ГАРАНТ: [Электрон. ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/194365/> (Дата обращения 20.01.2016).
5. *Лизинский В. М.* Идеи к проектам и практика управления школой. Москва: Педагогический поиск, 2000. 164 с.
6. *Мудрик А. В.* Коммуникативная культура учителя // Мир психологии. 1996. № 3 (8). С. 42–45.
7. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утв. Президентом РФ 04 февраля 2010 г. Пр-271 [Электрон. ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/6744437> (Дата обращения 20.01.2016).
8. Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования — на основную. Письмо Министерства образования от 21 мая 2004 г. № 14–51–140/13 // Официальные документы в образовании. 2004. № 22.
9. Официальный сайт МАОУ «Гимназия № 9» г. Березники [Электрон. ресурс]. URL: <http://gymnasia9.ru> (Дата обращения 20.01.2016).
10. *Пасхалова Л. Н., Доголова И. В.* Программа развития гимназии как условие обеспечения нового качества образования: проектный подход // Образование и наука. 2015 № 2 С. 142–155. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-2-142-154>

11. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 265 с.
12. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. Москва: Новая школа, 1995. 464 с.
13. *Ansbacher H. L.* Life Style: a historical and systematic review // Journal of Individual Psychology. 1967. Vol. 23. P. 191–212.
14. *Dorfman L. Ya.* The theory of integrate individuality by V. Merlyn / The 5-th Conference of the International Society for Theoretical Psychology. Abstracts. Bierville, France, 1993.
15. *Ismagilova A. G.* Psychological Aspects of the Pedagogical Interaction Style of the Kindergarten Educator // Progress in Education. Vol. 5. R. Nata (Editor). N.—Y, 2001. P. 21–29.

References

1. *Whitehars E. N., Voskresenskaya N. M., Ioffe A. N.* Proektnaja dejatel'nost' v obrazovanii. [Project-based activity in education]. Problemy sovremennogo obrazovanija. [Problems of Modern Education]. 2011. № 3. P. 62–67. (In Russian)
2. *Bukhvalov V. A., Pliner Ya. G.* Pedagogicheskaja jekspertiza shkoly. [Pedagogic examination of school]. Moscow: Publishing House Pedagogical Search, 2000. 160 p. (In Russian)
3. *Wolf B.* Professional'naja kar'era uchitelja. [Professional career of the teacher]. Mir obrazovanija. [World of Education]. 1996. № 1. P. 48–51. (In Russian)
4. Konceptcija dolgosrochnogo social'no-jekonomicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda (utv. rasporyzheniem Pravitel'stva RF ot 17 nojabrja 2008 g. № 1662-r). [The concept of long-term social and economic development of the Russian Federation for the period till 2020 (the order of the Government of the Russian Federation d.d. 17 November, 2008 № 1662-p). System GARANT. Available at: <http://base.garant.ru/194365/>. (In Russian)
5. *Lizinsky V. M.* Idei k proektam i praktika upravlenija shkoloj. [Ideas to projects and practice of management of school]. Moscow: Publishing House Pedagogical Search, 2000. 164 p. (In Russian)
6. *Mudrik A. V.* Kommunikativnaja kul'tura uchitelja. [Communicative culture of the teacher]. Mir psihologii. [World of Psychology]. 1996. № 3 (8). P. 42–45. (In Russian)
7. Nacional'naja obrazovatel'naja iniciativa «Nasha novaja shkola». Utv. Prezidentom RF 04 fevralja 2010 g. Pr-271. [National educational initiative «Our new school». Signed into law by the Russian President, d.d. 04 February, 2010 № Pr-271]. Available at: <http://base.garant.ru/6744437/>. (In Russian)
8. Ob obespechenii uspešnoj adaptacii rebenka pri perehode so stupeni nachal'nogo obshhego obrazovanija — na osnovnuju Pis'mo Ministerstva obrazovanija ot 21 maja 2004g. № 14–51–140/13. [Concerning ensuring successful adaptation of the child upon transition from a step of the primary general education — on the main. Letter of the Ministry of Education, d.d. 21 May, 2004 № 14–51–140/13]. Oficial'nye dokumenty v obrazovanii. [Official Documents in Education]. 2004. № 22. (In Russian)
9. Official website of Municipal Autonomous Educational Institution «Gymnasium № 9» Berezniki. Available at: <http://gymnasia9.ru>. (In Russian)
10. *Paskhalova L. N., Dolgopolova I. V.* The Program of Development of the School as a Condition of Providing New Quality of Education: The Project Approach. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-2-142-154> (In Russian)
11. *Селевко Г. К.* Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii. [Modern educational technologies]. Moscow: Publishing House Public Education, 1998. 265 p. (In Russian)
12. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений. [Management of development of school: manual for heads of educational institutions]. Ed. by M. M. Potashnik, B. C. Lazarev. Moscow: Publishing House New School, 1995. 464 p. (In Russian)
13. *Ansbacher H. L.* Life Style: a historical and systematic review. Journal of Individual Psychology. 1967. Vol. 23. P. 191–212. (Translated from English)
14. *Dorfman L. Ya.* The theory of integrate individuality by V. Merlyn / The 5-th Conference of the International Society for Theoretical Psychology. Abstracts. Bierville, France, 1993. (Translated from English)
15. *Ismagilova A. G.* Psychological Aspects of the Pedagogical Interaction Style of the Kindergarten Educator. Progress in Education. Vol. 5. R. Nata (Editor). N.—Y, 2001. P. 21–29. (Translated from English)

Правила для авторов

Журнал «Инновационные проекты и программы в образовании» издается с 2008 года. За время существования журнал получил академическое признание среди широкого круга специалистов, интересующихся проблемами образования. Журнал «Инновационные проекты и программы в образовании» неоднократно награждался дипломами, отражающими основную функцию журнала: поддержку инновационных процессов в образовании.

Общие сведения

Редакция принимает к рассмотрению **оригинальные**, нигде ранее не публиковавшиеся, статьи, содержащие **новые результаты** исследований:

а) по всем направлениям науки, связанным с совершенствованием образования,

б) выполнением исследований по тематике РАО,

в) по педагогике (включая педагогических проблем применения новых информационных технологий в образовании), истории педагогики и образования, психологии, педагогической культурологии, экономике и социологии образования, акмеологии, теории и методике обучения и воспитания (в различных предметных областях) в рамках следующих шифров специальностей научных работников:

13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования,

13.00.08 — теория и методика профессионального образования (педагогические науки),

13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (различные предметные области) уровни общего и профессионального образования,

19.00.07 — педагогическая психология,

19.00.13 — психология развития, акмеология.

г) статьи, отражающие передовой педагогический опыт работников образования; образовательных учреждений регионов России, реализующих режим развития, поддерживающих и инициирующих инновационные процессы в образовании.

Статьи следует присылать по электронной почте на адрес sidenko@in-exp.ru вложенным файлом. В письме необходимо обязательно указать **номер мобильного телефона и адрес электронной почты** для связи с автором. Редакция высылает подтверждение о получении статьи по электронной почте.

Материалы от **аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук** принимаются к рассмотрению при наличии подписанной (и заверенной в отделе кадров учреждения) **рекомендации научного руководителя работы, составленной в произвольной форме**, из которой было бы ясно, что руководитель считает возможным и целесообразным опубликовать представленную работу **в том виде, в котором она прислана в редакцию**. Рекомендацию следует отсканировать и прислать в редакцию в виде приложенного к письму графического файла одновременно с текстом статьи.

Материалы от **авторов, имеющих ученую степень доктора наук**, принимаются к рассмотрению **без рекомендаций**.

После **предварительного** рассмотрения статьи на предмет соответствия тематике журнала и техническим требованиям к оформлению, статья либо возвращается автору (электронной почтой на адрес, с которого поступила в редакцию) с указанием причины отказа, либо передается рецензенту. По итогам рецензирования автору высылается **извещение одного из трех видов**:

- о **положительном отзыве** рецензента, без замечаний по существу представленной работы; в этом случае материал принимается к публикации;

- о **условно положительном (неотрицательном) отзыве**: рецензент отмечает наличие определенной **новизны и значимости** работы, но, вместе с тем, заявляет о **невозможности публикации материала без доработки** со стороны автора; в этом случае автору высылается текст статьи с **замечаниями** рецензента и предложением доработав материал, вернуть его в редакцию для повторного изучения;
- о **отрицательном отзыве** рецензента; в этом случае статья с мотивированным заключением рецензента возвращается автору.

Вне зависимости от результатов рецензирования, **фамилия рецензента** в ходе переписки с автором **не раскрывается**.

Рукописи **аспирантов**, получившие **положительный отзыв** рецензентов, публикуются **бесплатно** (в соответствии с **п. 11 «Критериев для включения в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук»**, опубликованных на сайте ВАК) **при наличии отсканированной справки из аспирантуры или копии аспирантского удостоверения**.

Содержательная подготовка статьи

(см. на сайте www.in-exp.ru Рекомендации авторам журнала «Инновационные проекты и программы в образовании»)

Требования к авторскому оригиналу

- Формат — MS Word.
- Гарнитура — Times New Roman.
- Размер шрифта (кегель) — 14.
- Межстрочный интервал — 1,5.
- Межбуквенный интервал — обычный.
- Абзацный отступ — 0,7.
- Поля — все по 2 см.
- Выравнивание текста по ширине.
- Межсловный пробел — один знак.
- Допустимые выделения — курсив, полужирный.
- Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся **в квадратных скобках** с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
- Дефис должен отличаться от тире.
- Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
- При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
- Не допускаются пробелы между абзацами.
- Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения — в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio вместе с исходным файлом.

Компоновка текста:

- на первой строке: **УДК** (размер шрифта — 12 кегль, выравнивание — по левому краю)
- на второй строке: **имя, отчество и фамилия** автора (полностью), (размер шрифта — 12 кегль, выравнивание — по правому краю)

- далее: *ученая степень, должность, организация, город* (размер шрифта — 12 кегль, выравнивание — по правому краю)
- для аспирантов: *аспирант кафедры... (соискатель по кафедре...) ВУЗа... города...* (размер шрифта — 12 кегль, выравнивание — по правому краю)
- на следующей строке: *электронный адрес* (размер шрифта — 12 кегль, выравнивание — по правому краю)
- если авторов несколько — вся информация о втором авторе приводится ниже информации о первом и т.д.
- далее: *название статьи* (размер шрифта — 14 кегль, жирный, выравнивание — по ширине страницы)
- далее: *аннотация* (шесть — десять строк, размер шрифта — 12 кегль, выравнивание — по ширине страницы); *проблема* или основополагающий вопрос статьи (размер шрифта — 12 кегль, выравнивание — по ширине страницы).

Структура аннотации

- Цель.....
- Методология и методики исследования.....
- Результаты.....
- Научная новизна.....
- Практическая значимость.....

Объем аннотации 200–250 слов. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации.

- далее: *ключевые слова* (3–7 ключевых слов, размер шрифта — 12 кегль, выравнивание — по ширине страницы через 1 интервал)
- далее:
- *на английском языке*: автор (авторы): фамилия, имя и первая буква отчества, ученая степень, должность, организация, город, электронный адрес (размер шрифта — 12 кегль, выравнивание — по левому краю)
- *на английском языке*: название статьи (размер шрифта — 14 кегль, жирный, выравнивание — по ширине страницы)

- *на английском языке*: аннотация (размер шрифта — 12 кегль, выравнивание — по ширине страницы)
- *на английском языке*: ключевые слова (размер шрифта — 12 кегль, выравнивание — по ширине страницы)
- далее: *основной материал статьи* — до 20-ти страниц текста (включая таблицы, исключая рисунки и список литературы), размер шрифта — 14 кегль, выравнивание — по ширине страницы
- в конце статьи после основного материала статьи: *список цитируемой литературы* — после слова *Литература* (размер шрифта — 12 пунктов, выравнивание — по левому краю).

В конце статьи, после списка цитируемой литературы:

- *на английском языке*: библиография (размер шрифта — 12 кегль, выравнивание — по ширине страницы)
(в соответствии с п. 2 «Критериев для включения в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук», опубликованных на сайте ВАК)

Цитирование и сокращения

- Встречающиеся в тексте *условные обозначения и сокращения* должны быть раскрыты при первом упоминании по тексту.
- Все *цитируемые источники* должны быть обозначены в списке литературы в конце статьи.
- В списке цитируемой литературы *не должно быть источников, которые не упоминаются в тексте статьи.*
- В списке цитируемой литературы *источники должны располагаться по алфавиту*, в конце списка располагаются иностранные источники и далее интернет-ресурсы.

Уважаемые читатели!

Оплатить журнал можно оплатив в любом отделении БАНКА нижеприведенную квитанцию.

Стоимость одного номера журнала с почтовой пересылкой 420 рублей. В графе «За журналы...» нужно вписать название выписываемого журнала: «Инновационные проекты и программы в образовании» и (или) «Муниципальное образование: инновации и эксперимент», далее вписать номер и год.

Не забудьте указать ФИО плательщика, а также почтовый адрес с индексом для отправки почтовой корреспонденции. Скан оплаченной квитанции важно отправить по адресу:

sidenko@in-exp.ru

Директор Издательского дома Сиденко Алла Степановна

Извещение	<i>Форма № ПД-4</i>					
	ООО «Инновации и эксперимент в образовании»					
	ИНН/КПП 7727626731/772601001			р /счет: 40702810038060147532		
	Московский банк Сбербанка России ОАО, г.Москва					
	БИК 044525225			К/с 3010181040000000225		
	Ф.И.О. плательщика					
	Адрес плательщика, индекс					
Кассир	За журналы « _____ »					
	№ № _____ 201 г.,		НДС не облагается			
	Дата		Сумма платежа:		руб.	коп
	Плательщик (подпись)					
Квитанция	<i>Форма № ПД-4</i>					
	ООО «Инновации и эксперимент в образовании»					
	ИНН/КПП 7727626731/772601001			р /счет: 40702810038060147532		
	Московский банк Сбербанка России ОАО, г.Москва					
	БИК 044525225			К/с 3010181040000000225		
	Ф.И.О. плательщика					
	Адрес плательщика, индекс					
Кассир	За журналы « _____ »					
	№ № _____ 201 г.,		НДС не облагается			
	Дата		Сумма платежа:		руб.	00 коп
	Плательщик (подпись)					