

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

**Главный редактор**

*С. В. Наумов*, д. п. н., министр образования Нижегородской области

**Редакционная коллегия**

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

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

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

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

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

*В. П. Ларина* — д. п. н., проректор по научно-исследовательской работе Кировского ИПКиПРО

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

*В. В. Николина* — д. п. н., проректор по учебной работе НГПУ им. К. Минина

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

## Содержание

### Постдипломное образование и модернизация общественных отношений

#### Профессиональное образование педагогов

- Н. Ю. Бармин*. Повышение квалификации педагогических работников как условие формирования человеческого капитала инновационного развития \_\_\_\_\_ 4
- С. А. Максимова, И. В. Герасимова*. Построение научного пространства как основа повышения квалификации педагогов в институте развития образования \_\_\_\_\_ 12
- О. В. Плетенева*. Непрерывное профессиональное образование как фактор формирования социально-профессиональной позиции педагога в методическом пространстве \_\_\_\_\_ 17
- О. В. Тулупова*. Позиционное взаимодействие обучающихся и обучающихся в системе постдипломного образования \_\_\_\_\_ 22
- Н. Ф. Родионова, А. П. Тряпицына*. От изменений в системе высшего педагогического образования к развитию постдипломной подготовки педагогов \_\_\_\_\_ 29

### Содержательно-методическое обеспечение постдипломного образования

#### Компетентностный подход в практике постдипломного образования

- А. А. Вербицкий*. Контекстное обучение в системе дополнительного образования педагога \_\_\_\_\_ 36
- И. С. Батракова, А. В. Тряпицын*. Профессиональная компетентность преподавателя системы образования взрослых \_\_\_\_\_ 42
- В. П. Ларина*. Развитие учительского потенциала: подготовка кадров для информатизации образования \_\_\_\_\_ 48
- Н. М. Колеватов*. Развитие профессиональной готовности педагогов к осуществлению тестового контроля средствами ИКТ \_\_\_\_\_ 53
- В. Ю. Смольников*. Семиотическая компетентность в системе профессиональной деятельности педагога \_\_\_\_\_ 59
- С. П. Калинин*. Развитие проектной культуры педагогов в системе повышения квалификации работников образования \_\_\_\_\_ 64
- О. В. Плетенева, В. В. Целикова*. Анализ профессиональных затруднений педагогов как основа формирования содержания различных уровней системы постдипломного образования \_\_\_\_\_ 70
- М. Г. Ермолаева*. Смыслорождение в постдипломном педагогическом образовании как фактор актуализации авторской позиции учителя \_\_\_\_\_ 77

**Г. П. Рябов** — к. ф. н., президент НГЛУ им. Н. А. Добролюбова  
**С. К. Тивикова** — к. п. н., зав. кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

#### Редакционный совет

**В. В. Гречухина** — директор МОУ Гимназия № 80 Н. Новгорода

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

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

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

**Л. А. Сачкова** — директор МОУ СОШ № 10 г. Павлово

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

#### Ответственный секретарь

С. Ю. Малая

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

#### Компьютерная верстка

О. Н. Барабаш

#### Компьютерный набор

Л. В. Шуракова

**Художник:** Д. Ю. Брыксин

**Макет:** А. М. Васина,

О. В. Кондрашиной

#### Адрес редакции, издателя, типографии:

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

Тел./факс (831) 468-08-03

[www.niro.nnov.ru](http://www.niro.nnov.ru)

E-mail: [niobr2008@yandex.ru](mailto:niobr2008@yandex.ru)

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

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2012

## Проектирование образовательных программ в системе повышения квалификации взрослых

- С. А. Максимова, Г. А. Игнатъева, М. Н. Крайникова.** Кредитно-модульная подготовка научно-педагогических кадров в условиях постдипломного образования \_\_\_\_\_ 83
- С. А. Писарева, А. П. Тряпицына.** Проблемное пространство образовательной программы аспирантуры \_\_\_\_\_ 91
- А. Ю. Белогуров.** Проектирование программ повышения квалификации педагогических кадров в контексте социокультурной модернизации образования \_\_\_\_\_ 97
- Р. У. Богданова.** Программы повышения квалификации постдипломного образования педагогов \_\_\_\_\_ 102
- Е. Н. Глубокова.** Анализ профессиональных затруднений преподавателей вузов как основа наполнения программ повышения квалификации \_\_\_\_\_ 110
- Л. А. Даринская.** Организация занятий по педагогической риторике на основе модели Д. Колба \_\_\_\_\_ 116
- Е. Г. Еделева.** Психологическое обеспечение специалистов в системе постдипломного образования \_\_\_\_\_ 122
- А. Ю. Тужилкин.** Своеобразие системы постдипломного образования учителей технологии и экономики Нижегородской области \_\_\_\_\_ 128

## Слово аспиранту

- И. Г. Кольцовская.** Песенная импровизация как вид музыкального творчества дошкольников \_\_\_\_\_ 135
- С. А. Хорев.** Диагностика музыкальных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья в дистанционном режиме \_\_\_\_\_ 141
- В. Б. Клепиков.** Формирование системы использования информационных технологий на уроках обществоведческого цикла \_\_\_\_\_ 149
- М. К. Приятелева.** Семейный воспитательный потенциал как условие социального партнерства школы и семьи \_\_\_\_\_ 153
- И. Н. Мохова.** Критериально-диагностическая база формирования учебно-исследовательской деятельности младших школьников \_\_\_\_\_ 157
- А. Г. Любимцева.** Принципы формирования профессиональной готовности будущих информатиков-менеджеров в условиях развития информационного общества \_\_\_\_\_ 164
- Е. И. Сатаева.** Психолого-педагогические условия развития мотивации достижений и познавательной активности студентов в процессе обучения в вузе \_\_\_\_\_ 170
- Н. А. Скурихин.** Модель формирования коммуникативного стиля в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей \_\_\_\_\_ 175

## История образования

### К 90-летию пионерии

- В. А. Амосов.** Из истории детского общественного движения \_\_\_\_\_ 180

### Факты

- В. А. Сомов, Д. В. Сомова.** Проблемы трудового воспитания в советской школе в 1964—1984 годах \_\_\_\_\_ 188

- Учебники издательства «Дрофа» в федеральных перечнях на 2012/2013 учебный год \_\_\_\_\_ 195**

---

# **ПОСТДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ....**



# Профессиональное образование педагогов



## ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Н. Ю. БАРМИН,  
кандидат экономических наук, ректор НИРО  
*secr@niro.nnov.ru*

Статья посвящена рассмотрению взаимосвязи перспективы инновационных процессов в общественной жизни страны и повышения квалификации педагогических работников. Особенности повышения квалификации педагогов рассматриваются в контексте проблематики образования взрослых.

The article is devoted to the prospects of innovative process in a public life of the country and teachers' improvement of the professional skills. The main features in the system of teachers' training are considered in terms of the adult's education.

**Ключевые слова:** *человеческий капитал, обучение в течение жизни, социокультурная образовательная среда, инновационное развитие, проектное обучение, повышение квалификации педагогических работников*

**Key words:** *the human capital, education during the whole life, social, cultural and educational environment, innovative development, project training, the improvement of teachers' professional skills*

Примечательной чертой XXI века являются процессы глобальной интеграции. Наиболее наглядно это прослеживается в информационном пространстве, экономическом секторе общественной жизни, политике, развитии научного знания. Глобализация общественного развития во многом обусловлена конкуренцией производственных корпораций за рынки ресурсов и сбыта, финансовых инсти-

тутов — за выгодное размещение капитала, государств — за влияние в геополитическом пространстве и т. д. Объединение производственно-технологических, научных, финансовых активов корпораций и политических ресурсов государств создало условия для стремительного развития научно-технического прогресса и формирования постиндустриального экономического уклада. Характерным отличием постинду-

стриального периода развития является переход от периодических, спонтанных изобретений к системообразующей инновационной политике, где постоянное технологическое обновление становится главным источником прибыли и конкурентоспособности. Изменение взаимосвязи науки и производства, ускоренная реализация производством научных открытий и изобретений превратили конкуренцию как на внутреннем, так и на мировом рынке в конкуренцию научно-технических идей и разработок, реализованных в технологиях и товарах. Для эффективного функционирования в новых условиях необходима качественно новая рабочая сила [4].

Таким образом, человек становится главной фигурой инновационного развития экономики и общества. Со второй половины прошлого века вопросы, связанные с поведением человека в производственной деятельности, развитием его способностей, активно исследуются экономическими и социальными науками и находят отражение в теории «человеческого капитала». В публикациях американских экономистов Г. Беккера (1964 г.) и Т. Шульца (1968 г.) понятие «человеческий капитал» определено как совокупность знаний, умений, навыков, используемых для удовлетворения многообразных потребностей человека и общества; обоснована эффективность вложений в человеческий капитал и его влияние на структуру производственного капитала в целом [3].

Воспроизводство трудовой функции работника, прежде всего, определяется возможностями поддержания определенного уровня профессиональной квалификации через различные формы образовательной деятельности на протяжении всей жизни. Следуя положениям теории «человеческого капитала», вложения в образование человека носят инвестиционный характер, а отсутствие системы воспроизводства трудовой функции работника считается равноценным «моральному износу» этого производственного фактора [2].

Системное оформление идей обучения в течение жизни (непрерывного образования) имеет непосредственную связь с разработкой и развитием положений теории человеческого капитала.

Было бы несправедливо представлять непрерывное образование человека только как фактор производственно-экономического развития. С одной стороны, само технологическое развитие связано с развитием общей культуры общества и формирует социокультурный аспект образования, а с другой — современная концепция непрерывного образования рассматривает участие человека в образовательной деятельности с рождения и до окончания активного периода жизнедеятельности, а также многообразие форм образования человека в формальном, неформальном, информальном спектрах возможностей. В условиях высокотехнологичного, информационно насыщенного труда рост профессиональной культуры специалиста без общего социокультурного развития выглядит достаточно сомнительно.

В условиях высокотехнологичного, информационно насыщенного труда рост профессиональной культуры специалиста без общего социокультурного развития выглядит достаточно сомнительно.

Сложно представить все многообразие запросов человека к образовательному пространству и полученных эффектов его личностного, социального, профессионального развития. Правильнее было бы говорить, что наличие устойчивой системы непрерывного образования населения и участие в ней граждан взаимосвязаны с эффектами в реальном секторе экономики. Примером эффективного использования основных положений теории человеческого капитала и концепции непрерывного образования могут служить Швеция, преодолевшая кризисные явления в экономике в 2000-х годах, Финляндия, в короткий период времени развившая инновационный сектор экономики.

Рост национальной конкурентоспособности России является комплексной зада-

чей, успех которой определяется развитием человеческого капитала, экономических институтов, реализацией и укреплением уже имеющихся конкурентных преимуществ страны в энергосырьевых отраслях и транспортной инфраструктуре, созданием новых конкурентных преимуществ, связанных с диверсификацией экономики и формированием мощного научно-технологического комплекса и экономики знаний [9]. Практически все направления инновационного развития, обозначенные в Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года, связаны с совершенствованием качества человеческого потенциала и его ролью в формировании индустрии инновационных достижений.

Данное обстоятельство актуализирует положения проекта Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, в которых речь идет о совершенствовании человеческого капитала и соответствующих изменениях в образовательной системе страны. Обращает на себя внимание введенный авторами проекта концепт «инновационный человек» как субъект всех инновационных преобразований в экономике и обществе, создатель инновационной перспективы, открытый к восприятию идей и результатов

инновационного развития, ориентированный на разработку инноваций и внедрение их во все сферы общественной жизни [8].

К числу ведущих характеристик инновационного человека относятся адаптивность к постоянным изменениям,

способность к критическому мышлению, креативность, изобретательность, предприимчивость, владение аналитической, информационной, коммуникационной компетенциями. Следует отметить, что характеристики «инновационного человека» соответствуют заявленным личностным харак-

теристикам выпускника в ФГОС основного общего образования. Так, например, выпускник основной ступени общеобразовательной школы должен быть готов к саморазвитию, обладать навыками самообразования, осознавать ценность труда, науки, творчества, уметь вести диалог, сотрудничать и т. д.

Портрет гражданина страны второго десятилетия XXI века, нынешние и будущие достижения науки и техники, а также их растущее значение в сфере производства товаров и услуг во многом определяются деятельностью системы образования и, прежде всего, «качеством» дошкольного и общего образования, поскольку формирование личностных качеств, ценностных представлений человека, базовых компетенций социальной деятельности формируется именно в этот период жизни. Под качеством в контексте данной статьи понимается совокупность условий, содержания, форм организации образовательного процесса, включая и социально-образовательную среду учреждения образования [5]. Развитие исследовательского духа, творчества детей требует замены во многом преобладающих сегодня формально административных отношений на педагогику сотрудничества как организованную систему условий саморазвития обучающихся. Другими словами, в настоящее время речь идет не просто об усовершенствовании технологических навыков профессиональной педагогической деятельности, а о принципиальных изменениях профессиональной культуры педагогических работников.

Фигура педагога — определяющий фактор формирования новых компетенций подрастающих поколений. Учитель либо создает условия для творческого осмысления и преобразования окружающей действительности своим ученикам и помогает им исследовать мир, либо только предоставляет им информацию о мире. По данным изучения ожиданий от обучения в школе, более 70 % опрошенных учителей считают приоритетным в образовательном процессе освоение предметных знаний,

К числу ведущих характеристик инновационного человека относятся адаптивность к постоянным изменениям, способность к критическому мышлению, креативность, изобретательность, предприимчивость, владение аналитической, информационной, коммуникационной компетенциями.

в то время как 75 % обучающихся считают наиболее важными самостоятельность и творчество. Переход от знаниево-просветительской образовательной парадигмы к личностно-деятельностной — вопрос весьма непростой для большинства работающих педагогов по причине сформировавшихся десятилетиями профессиональных навыков. С точки зрения теории человеческого капитала, профессиональный опыт — ценное приобретение. Современный этап российской действительности, наряду с естественными процессами старения социальных навыков, характеризуется наличием масштабных критических предпосылок, обуславливающих высокий динамизм утраты актуальности накопленного профессионального опыта. Прежде всего, это формационные изменения, процессы информатизации и глобальной интеграции, причем процессы обесценивания профессионального опыта в образовательной сфере развиваются быстрее, чем во многих других отраслях, ведь учитель фактически должен быть нацелен на подготовку выпускника к успешной завтрашней жизни.

Успешность перехода отечественной системы образования к режиму устойчивого развития, ориентированному на обеспечение инновационного развития экономики и общества, во многом обусловлена решением проблем так называемого кризиса компетентности педагогического сообщества. Более 70 % работающих педагогов — люди старше 30 лет, и, как уже отмечалось выше, в их профессиональной актуализации важную роль играет хорошо организованная система образования взрослых или, в нашем случае, система дополнительного образования педагогических работников.

С антропологической точки зрения, взрослый человек, имеющий профессиональное образование, опыт трудовой деятельности, считается определившимся в своих профессиональных пристрастиях, сформировавшим свой ценностный ряд. Все, в чем он испытал неудачи, им отторгает-

ся как бесперспективное, а профессиональные приемы, позволившие ему добиться успеха или получить приемлемый результат, как правило, принимаются в качестве эффективных. Позитивные попытки обновления профессионального опыта становятся публичной профессиональной реальностью педагога, неудачи — личным неудачным опытом, невзирая на его значимость для результатов деятельности. Ценностно-смысловое самоопределение не только трансформирует отношение человека к действительности, наделяя действительность смыслами и ценностями деятельности, а человек превращает ее в содержание своей субъективности, по сути втягивая в себя объективную реальность, субъективируя ее [7].

Немаловажное значение последующего понимания всей сложности процесса профессиональной самоактуализации педагога представляет собой многоплановость позиционирования педагога в образовательном пространстве как учителя предметной области, педагога, занимающегося вопросами социализации детей, организатора социально-образовательной среды учреждения. Можно охарактеризовать полифункциональность педагогической деятельности более подробно, но важнее отметить другое: в сегодняшних условиях должно значительно измениться содержание деятельности по всем направлениям, затрагивая устоявшиеся мировоззренческие представления. Задача профессионального развития педагога во всей ее полноте не может решаться за счет отдельных мероприятий или с помощью локальных действий, а требует разработки комплексного подхода.

В условиях устоявшихся стереотипов наиболее продуктивным способом обновления профессиональных компетенций педагогов мог бы быть так называемый ситуативный способ — погружение человека

В условиях устоявшихся стереотипов наиболее продуктивным способом обновления профессиональных компетенций педагогов мог бы быть так называемый ситуативный способ — погружение человека в социокультурную образовательную среду.

в социокультурную образовательную среду. Проектирование ситуаций профессионального развития ориентировано на получение педагогами реального опыта пользования новыми способами профессиональной деятельности, преодоления собственных неудач, аргументации своей точки зрения на разные аспекты нововведений, взаимодействия с коллегами. Образовательная ситуация, организуемая в процессе повышения квалификации, во многом должна соответствовать реальной педагогической действительности. Она предполагает открытость, творческие и исследовательские возможности, информационно-технологическую насыщенность, деятельностный характер и, конечно, условия для самовыражения.

Учитывая темпы изменений общественной жизни и необходимость подготовки к ним выпускников общеобразовательных учреждений, наиболее эффективными становятся корпоративные, сетевые формы совершенствования профессиональной деятельности персонала образовательных учреждений. Корпоративное совершенствование профессиональной культуры представляется наиболее продуктивной формой, поскольку на основе проектно-деятельностной кооперации педагогический коллектив формирует инновационную стратегию развития учреждения, осуществляет организационные, содержательные нововведения. Как показывают сетевые образовательные проекты, реализуемые в регионе при научной поддержке Нижегородского института развития образования (далее НИРО), в рамках коллективных работ, обсуждений, рефлексии опыта происходит возрастание компетентности как активных членов коллектива, так и пассивных, обеспечивается осознанное проживание изменений.

Однако следует заметить, что успех корпоративных форм профессионального

развития педагогов напрямую зависит от заинтересованности и активного участия руководителей педагогических коллективов. Сетевое взаимодействие интересно не только в целях профессионального совершенствования специалиста в рамках обмена мнениями или практическими приемами, но и как форма кооперации образовательных учреждений, позволяющая объединить имеющиеся у них ресурсы для повышения квалификации педагогов. Практика внедрения корпоративных и сетевых форм профессионального развития педагогов свидетельствует о наличии сложностей и противоречий, во многом связанных с недостатком инициативности, требуемыми дополнительными временными затратами, недостаточным уровнем сформированности коллективной культуры.

В настоящее время НИРО выступил инициатором реализации двух подобных проектов: «Проектно-сетевой институт инновационного образования», призванного стать центром трансляции эффективных технологий, инновационных программ на основе сетевого взаимодействия и объединения региональных инновационных площадок; «Проектно-сетевой центр образования специалистов учреждений НисПО», ориентированного на подготовку педагогических коллективов учреждений начального и среднего профессионального образования к реализации инновационных процессов и управлению ими с использованием механизмов проектно-сетевой кооперации с научными организациями, вузами, производственными компаниями.

Эффективность повышения квалификации педагогов во многом зависит от содержания и структуры дополнительных профессиональных образовательных программ, форм и методов их освоения. Прежде всего, современная образовательная программа для взрослых обучающихся должна быть мобильной — как по способам ее освоения в индивидуальном, коллективном, очном, дистанционном вариантах, так и в содержательном формате. Такой программе присущи качества «содержатель-

Эффективность повышения квалификации педагогов во многом зависит от содержания и структуры дополнительных профессиональных образовательных программ, форм и методов их освоения.



ного конструктора», способного обрести осмысленный логический вид после диагностики проблем и запросов обучающегося. Кроме того, когда взрослый человек хочет разрешить понятийные затруднения, он стремится получить новые практические навыки для своей профессиональной деятельности. Поэтому образовательная программа должна быть сфокусирована на формировании новых способов деятельности, освоении инновационных практик, поиске путей преодоления личных профессиональных затруднений и, конечно, формах публичного признания образовательных достижений обучающихся [1].

Рассмотрим более подробно содержательные аспекты формирования учебно-дидактического пространства повышения квалификации. С точки зрения компетентностного подхода, дидактическим обеспечением образовательной деятельности в системе обучения взрослых может выступать социокультурная образовательная среда. Учитывая, что одним из принципиальных положений ФГОС основного общего образования является требование компетентностного выражения результатов образовательной деятельности обучающихся, от каждого педагога сегодня требуется владение соответствующими формами и способами профессиональной деятельности. Соответственно, ведущее место в технологиях освоения программ дополнительного профессионального образования педагогов должны занять проектные, исследовательские, дискуссионные, тренинговые способы, а также техники работы с профессиональным сознанием на основе технологий критического мышления (кей-стади, игровые, ситуативные методы и т. п.). Эффективная проектная и исследовательская деятельность педагога возможна при высоком уровне самостоятельности в достижении индивидуальных целей освоения образовательной программы, наличии умений работы с информационным пространством, информационными технологиями и аналитических навыков.

Рост самостоятельности педагога в процессе повышения квалификации является весьма важным фактором, с точки зрения развития профессиональной рефлексии и саморазвития, в условиях динамичных изменений. В настоящее время разрабатываются технологии индивидуализации образовательной деятельности педагога, но пока содержание таких образовательных программ носит преимущественно информативный характер или предполагает изучение уже сформировавшегося педагогического опыта на стажировочных площадках. Представляется, что недостаточный уровень погружения педагога в самостоятельную исследовательскую и проектную деятельность связан с дефицитом культуры научно-методического конструирования соответствующих видов образовательной деятельности в учреждениях дополнительного профессионального образования, с недостатком использования в этих целях современных коммуникационных технологий.

Еще одним требованием к современным технологиям повышения квалификации педагогов является их полидисциплинарный характер. Это связано с тем, что, во-первых, полидисциплинарной, по своей сути, является социально значимая проектная деятельность; во-вторых, полипредметность выступает характеристикой перспективных направлений развития современных технологий (например, биосинтетических, биоинформационных технологий мехатроники и т. д.) [6]; в-третьих, на первый план в ФГОС основного общего образования выходят метапредметные результаты, способности использовать в проектной деятельности знания и умения, полученные в процессе изучения различных предметов. Вопрос об использовании принципа полидисциплинарности в образова-

Эффективная проектная и исследовательская деятельность педагога возможна при высоком уровне самостоятельности в достижении индивидуальных целей освоения образовательной программы, наличии умений работы с информационным пространством, информационными технологиями и аналитических навыков.

тельных программах достаточно сложен, так как столетнее господство предметно-центричного подхода в образовательной практике сформировали устойчивые представления педагога о структуре учебных планов, их содержательно-методическом, дидактическом обеспечении. Подтверждением этому служат неудачные попытки последних десятилетий организовать разработку и внедрение интегрированных курсов, не получившие поддержки и массового распространения в системе общего образования.

Следует отметить, что процессы информатизации общественной жизни влекут за собой и радикальные изменения в стратегии образования: сегодня очевидно, что в информационном обществе школа также должна быть информационной. Основопологающим элементом такой школы должна стать информационно-технологическая среда с постоянно развивающимся учебным пространством. Успешное (продуктивное) использование информационно-технологической среды школ непосредственно связано с приобретением учителями новой профессиональной компетенции — умения работать в высокоразвитой

информационной среде и эффективно использовать ее в образовательном процессе. То, что кажется вполне естественным для детей и молодежи, растущих вместе с технологическими изменениями, требует значительных усилий от педагога, вступающего в мир технологий и информации со сформировавшимися представлениями о технике и технологиях. Специальными образовательными акциями проблему не решить. Необходима систематическая работа по формированию и постоянному совершенствованию развитой и доступной ИКТ-инфраструктуры в образовательных учреждениях, а также последовательное внедре-

Учреждения дополнительного профессионального образования педагогических работников должны обеспечить вариативность возможностей индивидуального выбора для педагогов как за счет многообразия содержательных модулей, так и за счет разнообразия форм образовательной деятельности, временных периодов прохождения повышения квалификации.

мировавшимися представлениями о технике и технологиях. Специальными образовательными акциями проблему не решить. Необходима систематическая работа по формированию и постоянному совершенствованию развитой и доступной ИКТ-инфраструктуры в образовательных учреждениях, а также последовательное внедре-

ние информационных технологий в процесс повышения квалификации и практическую деятельность педагогов.

Позитивное влияние на темпы и эффективность внедрения информационных технологий в школьную жизнь могла бы принести определенная синхронизация технологического и программного насыщения региональной образовательной системы. Только сочетание обучения использованию информационных технологий и возможностей повседневного их применения педагогами в профессиональной деятельности позволит сформировать устойчивые навыки. Включение информационных технологий в процесс повышения квалификации педагога должно носить такой же многоплановый характер, как и сама профессиональная деятельность педагога.

Перечислить все направления использования информационных технологий в деятельности современной школы, вероятно, невозможно, как невозможно отразить и все многообразие творческих возможностей человека. Однозначно можно сказать, что наступает время новой профессиональной культуры, как собственно и новой культуры в общественной жизни — «киберкультуры». Человеку в настоящее время доступна практически любая информация в неограниченном объеме. Он отправляет и получает электронную почту, загружает в память компьютера изображения, звукозаписи, наконец, может практически одновременно связываться с любым числом пользователей для обмена информацией. Однако вопрос заключается в том, насколько необходим человеку такой объем информации, может ли он его целиком усвоить и в дальнейшем использовать.

Очевидно, продуктивное использование современных информационных возможностей для личностного или перспективного профессионального развития требует определенного соотношения с индивидуальными личностными особенностями и целями. Это означает, что учреждения дополнительного профессионального обра-

зования педагогических работников должны обеспечить вариативность возможностей индивидуального выбора для педагогов как за счет многообразия содержательных модулей, так и за счет разнообразия форм образовательной деятельности, временных периодов прохождения повышения квалификации. Непосредственное участие педагога в ситуации вариативности и выбора позволит сформировать представления о полезности и необходимости предлагаемых учреждением образовательных форм.

Предприимчивость, конкурентоспособность — неотъемлемые качества человека инновационной перспективы, а что может школа для развития данных способностей, кроме включения в образовательную программу предметов экономического цикла, развития школьных проектов на предпринимательскую тему или школьных компаний (фирм) по изготовлению различных изделий? Одним из условий формирования у обучающихся готовности к соревновательности, концентрации усилий для решения конкретной задачи может служить система школьных конкурсов, олимпиад и других мероприятий, требующих личной инициативы человека. В связи с этим представляется важным, чтобы педагоги могли «пережить» подобные ситуации, почувствовать значимость успеха, нужно использовать это для развития в детях духа инициативности и инновацион-

ности. Продуманные и посильные по временным затратам конкурсные процедуры итоговых работ педагогов или работ, способствующих профессиональному самовыражению педагогов, организованные в период их обучения, позволили бы нарабатывать соответствующие навыки для использования их в практической деятельности.

Безусловно, в формате одной статьи не представляется возможным отразить все необходимые изменения в деятельности учреждений дополнительного профес-

сионального образования педагогических работников. В настоящей статье хотелось бы обратить внимание на значимость образовательной среды в формировании необходимых компетенций педагогов для реализации положений современной государственной образовательной политики. Специфика системы повышения квалификации педагогических работников, с одной стороны, поглощенной разрешением текущих проблем образовательной системы, а с другой, ориентированной на вызовы будущего, обозначенные в приоритетах государственной политики, позволяет условно именовать ее «концентратором» модернизационных пожеланий общества и «преобразователем» практики работы педагогического сообщества.

Специфика системы повышения квалификации педагогических работников позволяет условно именовать ее «концентратором» модернизационных пожеланий общества и «преобразователем» практики работы педагогического сообщества.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бармин, Н. Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ : монография / Н. Ю. Бармин. — Н. Новгород : НИРО, 2010.
2. Бармин, Н. Ю. Образование взрослых на пути к лидерским позициям в мировом сообществе / Н. Ю. Бармин // Научный потенциал. — Чебоксары : НИИ педагогики и психологии, 2011. — № 23.
3. Becker, G. Human Capital / G. Becker. — N. Y. : Columbia University Press, 1964.
4. Иванова, Р. К вопросу о теории человеческого капитала / Р. Иванова // Человеческий капитал: мировые тенденции и российская специфика. — М. : ИЭ РАН, 2008.
5. Панов, В. И. Одаренные дети: выявление — обучение — развитие / В. И. Панов // Педагогика. — 2001. — № 4.
6. Руденский, О. В. Инновационная цивилизация XXI века: конвергенция и синергия NBIC-технологий / О. В. Руденский, О. Л. Рыбак // Тенденции и прогнозы 2015—2030 : информационно-аналитический бюллетень. — М. : ЦИСН, 2010. — № 23.

7. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург, 2010.

8. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года // URL: <http://www.economy.gov.ru>.

9. <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/943BS>.

10. <http://www.sch1929.edusite.ru/DswMedia/kuleshov>.

### ПОСТРОЕНИЕ НАУЧНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ИНСТИТУТЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



С. А. МАКСИМОВА,  
доктор философских наук, доцент,  
проректор по научно-исследовательской  
и проектной деятельности НИРО  
[maksimovasa@niro.nnov.ru](mailto:maksimovasa@niro.nnov.ru)



И. В. ГЕРАСИМОВА,  
кандидат филологических наук,  
начальник научно-исследовательского  
отдела НИРО  
[nauka-niro@mail.ru](mailto:nauka-niro@mail.ru)

Статья посвящена описанию технологии научной деятельности учреждений институциональной формы «развитие образования», системно представленной авторами как последовательность научно-исследовательского, экспертного, опытно-экспериментального и научно-методического этапов.

The article is devoted to the technology of the scientific activity description concerning the institutions of the form «the development of education». The authors represent it as the sequence of scientific / research, expert, experimental, scientific / methodic stage.

**Ключевые слова:** *усовершенствование учителей, повышение квалификации, развитие образования, образовательное знание, образовательная практика*

**Key words:** *the teachers' improvement, the qualification promotion, the development of education, educational knowledge, educational practice*

**П**роблема создания единого научного пространства в системе дополнительного профессионального образования относится к числу таких теоретико-методологических вопросов, которые, вероятно, никогда не утратят своей актуальности и, столь же вероятно, никогда не найдут однозначного решения. Построение постдипломного образования на принципах непрерывности, вариативности и открытости задает модус зависимости этой системы от влияния внешней по отношению к ней среды. В этих условиях подлинно научная деятельность становится мощным инструментом, с одной стороны, аккумулирующим непрерывно обновляющуюся информацию, а с другой — сдерживающим ее стремительную девальвацию.

Настоящая статья представляет собой размышление авторов над статусом и возможной технологией научной деятельности в учреждениях постдипломного образования.

Традиционно принято вести речь о трех институциональных формах дополнительного профессионального образования — «усовершенствование», «повышение квалификации» и «развитие образования». В самом общем виде разница между ними может быть сведена к следующему.

Институциональная форма «усовершенствование» предполагает «воспроизводство <...> социокультурной и профессиональной практики». Применительно к данной форме необходимо говорить не о формировании новых компетентностей, а скорее об учебно-методическом сопровождении педагога, восполнении дефицита используемых им способов и методов работы, предоставлении определенного набора «знаний и умений, позволяющих ему адаптироваться к сложившимся изменениям» в образовательной практике. Перед нами своего рода *компенсаторный* тип дополнительного профессионального образования как приспособление к новым условиям посредством обеспечения недостающими ЗУНами.

Институциональная форма «повышение квалификации» представляет собой *совершенствующий* тип дополнительного профессионального образования. В рамках этого типа можно говорить об «освоении новых технологий» и, следовательно, о формировании новых компетенций. Это уже не уровень «восполнения» знаний и методических приемов, однако еще не новое концептуальное содержание профессиональной педагогической деятельности.

Как видно, формы «усовершенствование» и «повышение квалификации» объединяет одно существенное свойство — они нацелены на достижение оптимального социально значимого результата при сохранении качества самой системы, хотя, безусловно, она усложняется, изменяются и обновляются ее элементы, связи между ними.

Наконец, институциональная форма «развитие образования» представляет собой *преобразующий* тип дополнительного профессионального образования, направленный уже не на пассивное «встраивание» в существующую образовательную парадигму, а на активно-деятельностное ее освоение. Это качественно иное осмысление сущности и возможностей профессиональной деятельности, «формирование опережающего характера в поведении специалиста, его мотивации и навыков саморазвития на основе информационно-аналитической, исследовательской и проектной деятельности» для разрешения им возникающих в профессиональной деятельности проблем [1, с. 58—59].

Развитие любой системы (и система образования не исключение) представляет собой *направленный* процесс. В этом смысле система дополнительного образования, представленная рассматриваемой институциональной формой, выступает эффективным механизмом определения

Формы «усовершенствование» и «повышение квалификации» объединяет одно существенное свойство — они нацелены на достижение оптимального социально значимого результата при сохранении качества самой системы, изменяются и обновляются ее элементы, связи между ними.

перспектив развития регионального образовательного пространства. На основе детального и глубочайшего анализа социокультурного и экономического контекстов, сопоставления запросов внешней среды как неких целевых ориентиров и тех внутренних ресурсов, которыми на данный момент располагает образовательная система, учреждения формы «развитие образования» могут и должны выявлять те проблемные поля «несоответствия», которые способны стать объектом прикладных научных исследований и впоследствии найти разрешение в сфере образовательной практики. Подобный анализ закономерно становится, с одной стороны, «отправной точкой» прогнозирования модернизационных изменений в системе образования, корректировки его приоритетных направлений, а с другой — инструментом формирования механизма управления этими изменениями — стратегии развития регионального образования. Однако ни одна стратегия не будет эффективно работать, если процессы развития образования не затронут «механизмов мотивации и готовности» самих педагогов к концептуально и содержательно иной деятельности. Дальнейшая логика статьи будет подчинена рассмотрению именно этого аспекта деятельности учреждений институциональной формы «развитие образования».

Устойчивость развития любой системы может обеспечить только равновесие внешних и внутренних факторов, управляющих этим развитием.

Полагаем, что в данном случае речь может идти не столько о новом технологическом сопровождении деятельности педагога, сколько об освоении им нового образовательного знания и новой образовательной практики. В ситуации, когда динамические изменения в системе образования во многом обусловлены влиянием внешних факторов — новыми социально-экономическим контекстом и структурой государственного и общественного запросов образованию, подлинное развитие системы возможно только при условии сохранения

его устойчивого характера. Развитие в режиме «стимул — реакция» не обеспечит качественно нового состояния системы и закономерно вернет ее в статус «усовершенствование». Устойчивость развития любой системы может обеспечить только равновесие внешних и внутренних факторов, управляющих этим развитием. Применительно к системе образования это должно найти выражение в накоплении внутреннего потенциала — нового образовательного знания и новой образовательной практики.

Система развития образования не ориентирована на продуцирование в чистом виде фундаментального, академического научного знания. Она нацелена прежде всего на совершенствование образовательной практики: «потенциальное» знание, представленное в виде концепций, теорий, принципов, неминуемо трансформируется в реальный образовательный продукт, становясь инструментальным, операциональным, способным быть примененным в конкретных социокультурных условиях. Речь идет, однако, не о редукции, или упрощении, научного знания, а лишь о его преобразовании в знание иного типа. Именно в практике учреждений развития образования как институциональной формы дополнительного профессионального образования происходит преобразование одного типа знания в другое. Каким образом оно осуществляется? Ответить на этот вопрос означает выстроить логически непротиворечивую технологию научной деятельности института развития образования и единые подходы, а также принципы оценивания ее результатов.

Проблема институционального и содержательного становления научной деятельности в учреждениях постдипломного образования является сегодня одной из наиболее актуальных и находится в стадии разработки. Особый статус научной деятельности в институтах развития образования связан, во-первых, с ее нередко сопровождающим (по отношению, конечно,

к деятельности повышения квалификации, профессиональной переподготовки специалистов) положением. Это не случайно: возникнув в недрах системы усовершенствования учителей, институты развития образования и сегодня зачастую ориентированы на количественное «наращивание» потенциала педагогов в смысле развития их технологических навыков, а не на его качественное преобразование как формирование особой профессиональной культуры. Во-вторых, двойственна сама природа научной деятельности в учреждениях постдипломного образования. С одной стороны, она, как собственно теоретическая, связана с постановкой проблем в строго определенной области научного знания. И тогда это в известной степени «замкнутая система», обусловленная динамикой развития науки. Знание, полученное в пределах такой системы, формализовано и нередко воспринимается как самоценное («знание само по себе и само для себя») и даже избыточное. С другой стороны, научная деятельность органически вписана в парадигму педагогической и управленческой практики и возникает как отклик на динамичные запросы «внешней среды». Результаты научной деятельности института развития образования оказываются востребованными различными участниками образовательного процесса, поэтому ее контуры, как было замечено выше, задаются государственно-общественным заказом. Следовательно, для успешного осуществления научной деятельности в учреждениях институциональной формы «развитие образования» необходимо ответить на вопросы:

✓ «Какое именно знание необходимо?» (содержательное наполнение знания);

✓ «Зачем и кому необходимо это знание?» (эффективность, «насушная полезность» знания);

✓ «Каким образом можно передавать это знание?» (операциональность знания).

Говорить об эффективности любой системы, в том числе системы научной деятельности учреждения дополнительно-

го образования\*, можно только тогда, когда она базируется на общих и логически непротиворечивых принципах. Исходя из этого, методологически важно выстроить *единое научное пространство института развития образования*, в котором взаимосвязаны и взаимообусловлены такие компоненты, как «научно-исследовательская деятельность», «экспертная», «опытно-экспериментальная деятельность» и «научно-методическая деятельность».

Эта взаимосвязь может и должна быть выявлена как на уровне содержательном (единство (или близость) тематики), так и на уровне требований к результатам деятельности (общность методов и критериальной базы оценки ее результатов). Только в этом случае научная деятельность приобретет статус процесса, каждый этап которого вытекает из предыдущего и логически предваряет следующий.

На этапе научно-исследовательской деятельности представляется необходимым очертить «проблемное поле» исследования, результат которого — концепция, модель, система — будет потенциально востребован. При этом важно принять во внимание, с одной стороны, основные научные проблемы, объективно существующие в той или иной области знания, а с другой — приоритетные направления развития образования на различных его уровнях (федеральном, региональном, локальном).

Научно-исследовательская деятельность, таким образом, либо нацелена на

Результаты научной деятельности института развития образования оказываются востребованными различными участниками образовательного процесса, поэтому ее контуры задаются государственно-общественным заказом.

\* В рамках настоящей статьи мы ведем речь о научной деятельности именно как о системе, предполагающей объединение ее основных этапов (элементов системы) — научно-исследовательской, экспертной, опытно-экспериментальной, научно-методической деятельности, взаимосвязь которых обеспечивается близостью тематики и критериальной базы, а взаимодействие — преемственностью результатов научной деятельности на каждом из ее этапов.

постановку новой проблемы и утверждение ее важности в динамике науки, либо обращена к новому аспекту уже существующей научной проблемы и имеет целью восполнение «пробелов» в определенной области знания. Однако и в том и в другом случаях актуальность научной проблемы связана с необходимостью ее развития применительно к изменившейся образовательной ситуации: разрешение проблемы потенциально способно повлиять на образовательную практику.

На этапе экспертной деятельности важно дать оценку теоретической составляющей результата научно-исследовательской деятельности, рассмотрев его «в чистом» виде, вне условий образовательного процесса. При этом необходимо установить: обладает ли образовательный продукт научной новизной и каков уровень этой новизны — уровень научного объекта, предмета, инструментария исследования; имеет ли полученный — потенциально эффективный (то есть актуальный) — образовательный продукт реальную разрешающую силу в рамках теоретических проблем одной (или целого ряда) области научного знания; обладает ли образовательный продукт системными свойствами.

На последней особенности остановимся подробнее. Внедрение любого результа-

тата научно-исследовательской деятельности в образовательную практику всегда сопряжено с необходимостью учета некоторых объективных «погрешностей», например, условий (в том числе и в первую очередь — кадровых), со-

провождающих это внедрение, его возможных эффектов. Поэтому результат научно-исследовательской деятельности (концепция, теория, система, модель) должен быть, во-первых, завершенным, а во-вторых, потенциально технологичным, состоящим из набора структурных элементов, каждый из которых функционально нагру-

жен и обнаруживает системные отношения с другими элементами.

Опытно-экспериментальная деятельность направлена на апробацию результатов научно-исследовательской деятельности, эмпирическое выявление степени реального влияния образовательного продукта на процессы обучения и воспитания. При этом в ходе апробации теоретического знания в нашем случае чрезвычайно важно не просто получить подтверждение его прикладной значимости, но и проследить механизм превращения результата научно-исследовательской деятельности в ресурс педагогической практики, зафиксировав отклонения от сформулированной гипотезы эксперимента и конкретные условия, спровоцировавшие эти отклонения. Именно эти отклонения могут сосредотачивать в себе основные педагогические и управленческие риски, и именно на них необходимо обратить особое внимание в процессе внедрения результатов научно-исследовательской деятельности.

Научно-методическая деятельность — последний и самый ответственный этап, непосредственно предшествующий внедрению образовательного продукта. После выявления существенных (и незначительных) «погрешностей» апробации теоретической модели (концепции и др.) необходимо разработать алгоритм (инструментарий) как пошаговое руководство к внедрению образовательного продукта; определить, какими способами (приемами) и в каких формах он будет реализован, а главное — кому адресован. Важно понимать, что приобретенное образовательное знание должно быть активно, то есть конвертируемо, а не безоценочно воспроизводимо.

Таким образом, на данном этапе мы снова возвращаемся к потребителю из «внешней среды», однако уже на качественно новом уровне, удовлетворив образовательный заказ созданием нового образовательного продукта.

Итак, изменение социокультурной и

Опытно-экспериментальная деятельность направлена на апробацию результатов научно-исследовательской деятельности, эмпирическое выявление степени реального влияния образовательного продукта на процессы обучения и воспитания.



экономической ситуации в стране неизбежно ведет к необходимости осмысления влияния данных перемен на образовательную ситуацию на научном (теоретическом) уровне. Это важно с целью ответа на запрос «нового человека» в системе образования «новым образовательным знанием» как концептуальной (содержательной) основой его профессиональной деятельности. Безусловно, ни одна технология внедрения научного продукта в образовательный процесс не будет эффективно «работать», если не формировать особые — проектные и исследовательские —

компетентности педагога, не разрабатывать индивидуализированные подходы к повышению его квалификации. Вместе с тем владение этим знанием позволит педагогу занять принципиально иную в ценностно-смысловом отношении — критическую — позицию к самим изменениям: более свободно чувствовать себя в новых условиях, быть готовым к преодолению ситуации неопределенности, прежде всего профессиональной; творчески выстраивать образовательный процесс, самостоятельно избирая методы и технологии трансляции этого знания.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бармин, Н. Ю.* Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ : монография. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010.
2. *Вербицкий, А. А.* Методологические проблемы непрерывного образования / А. А. Вербицкий // Непрерывное образование: методология и практика. — М., 1990.
3. *Кемеров, В. Е.* Непрерывное образование как методологическая проблема / В. Е. Кемеров, Б. Г. Ушаков // Непрерывное образование как педагогическая система. — М., 1989.
4. *Кулисевиц, Ч.* Проблемы непрерывного образования / Ч. Кулисевиц // Вестник высшей школы. — М., 1988. — № 1. — С. 88—93.



### НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В МЕТОДИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

О. В. ПЛЕТЕНЕВА,  
кандидат социологических наук,  
доцент кафедры теории и практики  
управления образованием НИРО  
[oksanapleteneva@yandex.ru](mailto:oksanapleteneva@yandex.ru)

В статье представлена система координат для определения социально-профессиональной позиции учителя, формируемой компонентами системы непрерывного профессионального образования в методическом пространстве.

The author of the article introduces the system for defining the social and professional position of a teacher, formed by the components of the system of the continuous professional education in the methodic area.

**Ключевые слова:** *социально-профессиональная позиция, методическое пространство, система непрерывного профессионального образования, профессиональный рост учителя*

**Key words:** *social and professional position, methodic area, the system of continuous professional education, the professional growth of a teacher*

**П**ереход к инновационному социально ориентированному типу экономического развития<sup>1</sup>, модернизация системы образования выявили противоречие между объективной необходимостью в социально-профессиональной мобильности педагогов, включающей способность к принятию ценностей (идеологии) современного общества и современной системы образования, обновлению знаний, освоению новых технологий, усвоению новых ролей и навыков вместо прежних, и недостаточной готовностью педагога как взрослого человека адаптироваться к новым и при этом постоянно меняющимся условиям. Данное противоречие актуализирует необходимость консолидации всех компонентов системы непрерывного педагогического образования в достижении

Необходима консолидация всех компонентов системы непрерывного педагогического образования в достижении общей цели — обеспечения такого качества педагогических кадров, которое соответствует современным требованиям и определяет значение уровня его социально-профессиональной позиции.

общей цели — обеспечения такого качества педагогических кадров, которое соответствует современным требованиям и определяет значение уровня его социально-профессиональной позиции. Вклад в достижение этой цели вносят и учреждения высшего и дополнительного профессионального образования, и службы, организующие методическое сопровождение и поддержку педагогов, и структуры, осуществляющие процессы аттестации педагогических работников. Каждый компонент системы непрерывного профессионального образования выполняет определенные функции и организует определенные процессы, направленные на достиже-

ние общей цели в едином методическом пространстве.

Понятие методического пространства мы рассматриваем с точки зрения социологических теорий о социальном пространстве П. Сорокина («социальное пространство — это совокупность всех социальных статусов данного общества») <sup>2</sup> и П. Бурдьё («социальное пространство — это объективная реальность социальных позиций и отношений между ними») <sup>3</sup> и определяем как совокупность различных социально-профессиональных позиций педагогов. Различные сферы деятельности, согласно теории П. Бурдьё, понимаются как особые поля социального пространства. Социальное поле — специфическая система объективных связей между различными позициями в социальном пространстве, находящимися в альянсе или конфликте, в конкуренции или кооперации. Таким образом, в методическом пространстве можно выделить социальное поле собственно педагогической деятельности, социальное поле инновационной деятельности и социальное поле методической деятельности.

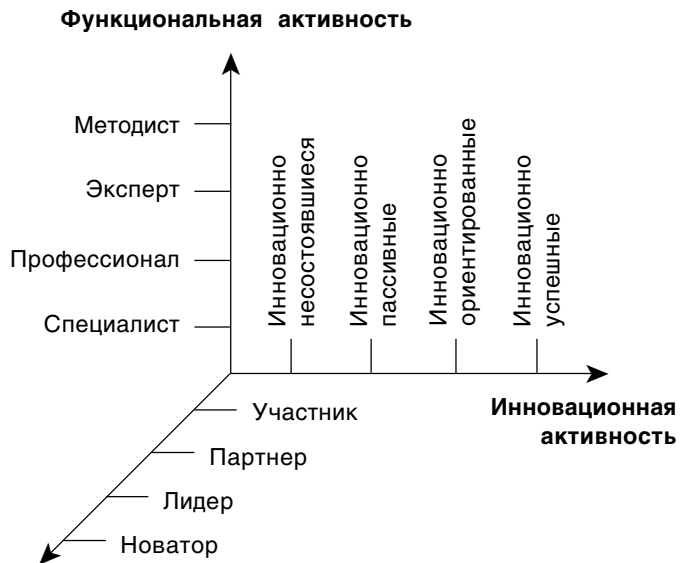
Социальные позиции, по мнению П. Бурдьё, связаны с объективными различиями места индивидов в социальном пространстве, основанными на личностном восприятии и социальных установках места человека в социальном пространстве. Социально-профессиональная позиция в методическом пространстве основана на ценностно-смысловых представлениях субъектов о процессах, происходящих в системе образования, и роли педагога в этих процессах. При этом цели, ценности и задачи, реализуемые образо-

вательной системой на конкретном этапе социально-экономического развития общества, определяют предмет и структуру позиций в этом пространстве.

По мнению П. Сорокина, хотя социальное пространство (а также социальная дистанция, разделяющая статусы) и не тождественно геометрическому пространству (и геометрической дистанции, разделяющей физические тела индивидов), его можно измерить в определенной системе координат: «Определение более или менее удовлетворительного геометрического положения требует учета целой системы пространственных координат геометрической вселенной. То же относится и к определению «социального положения индивида». Социальное пространство в соответствии с основными тремя формами социальной стратификации, определяемыми П. Сорокиным, — трехмерное, и поэтому описывается тремя осями координат. Мы предполагаем, что методическое пространство также можно описать тремя осями координат (см. схему 1), каждая из которых определяет социально-профессиональную позицию педагога в определенном социальном поле. Позиция его субъектов в социальном поле педагогической деятельности определяется уровнем функциональной активности, в социальном поле инновационной деятельности — инновационной активностью (отношением к инновационным процессам), в поле методической деятельности — социальной активностью на неформальном уровне системы непрерывного образования.

*Функциональная активность* характеризует степень общепризнанного мастерства — в тех категориях и рангах, какие приняты в профессиональном сообществе. Выйдя из стен высшего учебного заведения, молодой педагог занимает позицию «педагога-специалиста», на дальнейшее изменение его позиций (рост мастерства) оказывает влияние не только приобретаемый непосредственно в практической деятельности опыт, но и процессы повыше-

**Система координат социально-профессиональной позиции учителя в методическом пространстве**



**Социальная активность на неформальном уровне системы непрерывного образования**

ния квалификации, обеспечиваемые учреждениями дополнительного профессионального образования. Признание мастерства педагога в системе образования Нижегородской области происходит параллельно с определением его квалификации в процессе аттестации. Аттестация педагогических работников обеспечивает последовательное прохождение человека по иерархическим уровням становления его профессиональной позиции:

✓ «Педагог-специалист» осуществляет профессиональную деятельность строго в рамках существующих норм и правил, инструкций и установок.

✓ «Педагог-профессионал» организует целостную педагогическую деятельность, осуществляя рефлексивный анализ способов и средств педагогической деятельности, самостоятельно устанавливает адекватность целей, содержания и средств деятельности.

✓ «Педагог-профессионал-эксперт» профессионально реализует полную нормативную структуру педагогической деятельности как уникальную технологию решения профессиональных педагогических задач и достижения определенных педагогических целей. В основе рефлексивного анализа и оценки деятельности педагога-эксперта выступают открытые им самим смыслы собственной образовательной деятельности, проявляющиеся в ценностно-смысловом самоопределении, в рефлексии профессиональной самореализации<sup>4</sup>.

Мы предлагаем дополнить данный перечень позицией «педагог-профессионал-эксперт-методист». Субъект, занимающий данную позицию, не только реализует педагогическую деятельность как собственную технологию решения профессиональных педагогических задач и достижения определенных педагогических целей, но способен к передаче данной технологии другим субъектам методического пространства, тем самым оказывая влияние на их социально-профессиональную позицию.

Таким образом, система непрерывного профессионального образования обеспечивает изменение социально-профессиональной позиции педагога в социальном поле педагогической деятельности, формируя его информационный «капитал»<sup>5</sup>.

Система непрерывного профессионального образования обеспечивает изменение социально-профессиональной позиции педагога в социальном поле педагогической деятельности, формируя его информационный «капитал».

Владение различного рода капиталами, по мнению П. Бурдые, обеспечивает активность субъекта в социальном пространстве и определяет степень его влияния. Для педагога таким капиталом является

в первую очередь информация. Данный тезис может стать определяющим при формировании ценностного отношения у педагогов к процессам повышения квалификации и аттестации.

*Инновационная активность в социальном поле инновационной деятельности.* Этот показатель измеряется уровнем вовле-

ченности человека в инновационные процессы в образовании и его отношением к этим процессам. Уровни инновационной активности педагогов Нижегородской области были выявлены, описаны и типологизированы в процессе социологического исследования, проведенного в 2008 году [6]. По степени инновационной активности мы выделяем следующие типологические группы в педагогическом сообществе Нижегородской области:

✓ инновационно успешные — ориентированы на инновационную деятельность, удовлетворены (в той или иной степени) всеми элементами инновационного процесса, являются активными участниками мероприятий различного характера, принимают новое и готовы делиться собственным опытом;

✓ инновационно ориентированные — удовлетворены управлением, методическим сопровождением и ресурсным обеспечением инновационных процессов, но при этом испытывают информационный голод. Выбирая между инновацией (например, созданием новой организационной структуры) и сохранением существующего порядка, выберут инновацию;

✓ инновационно пассивные — испытывают удовлетворенность доступностью информации, но управление, методическое сопровождение и ресурсное обеспечение инновационных процессов при этом считают недостаточными. Знают об инновациях и инновационной деятельности, но не включаются в нее. Ориентированы на сохранение существующего положения дел, объясняя свое нежелание участвовать в инновациях внешними причинами;

✓ инновационно несостоявшиеся — не принимают участия в инновационной деятельности и при этом не удовлетворены (в той или иной степени) всеми элементами инновационного процесса. Их все не устраивает, но сами они ничего не делают и менять ничего не хотят<sup>6</sup>.

Таким образом, на уровень инновационной активности педагогов оказывают влияние такие компоненты системы не-

прерывного профессионального образования, как учреждения дополнительного профессионального образования и методические службы различного уровня, вовлекая педагогов в инновационную деятельность.

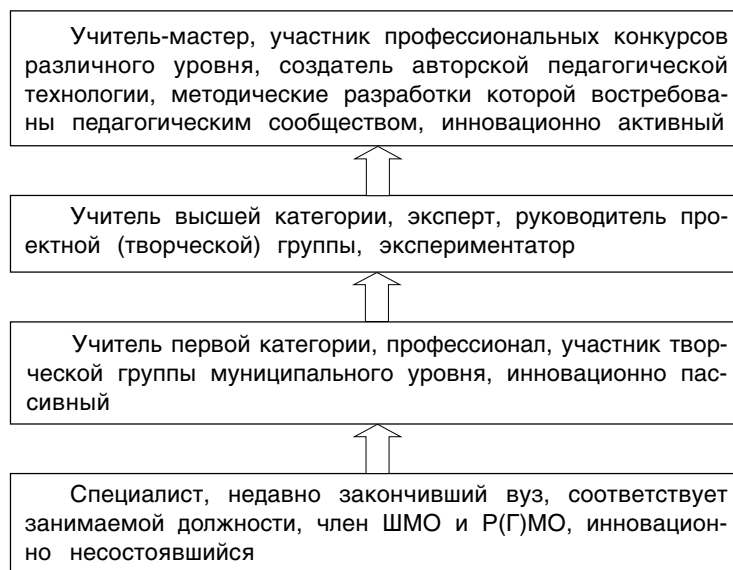
*Социальная активность* педагогов более всего проявляется на неформальном уровне системы непрерывного профессионального образования. Неформальное образование осуществляется через методические объединения учителей-предметников; различного рода творческие, проектные, проблемные группы, объединяющие учителей разных предметов на основании общих профессиональных проблем; лектории и семинары, обычно не сопровождающиеся выдачей документа о повышении квалификации. Именно здесь человек находит оптимальные условия для творческого развития своей личности и может занимать позиции участника методического объединения, не отличающегося активностью; активного партнера в проблемно-творческой группе, вносящего значительный вклад в решение общей проблемы; лидера Р(Г)МО или проблемно-творческой группы; новатора — активного участника / победителя профессиональных конкурсов не только муниципального и регионального, но и федерального уровня. Таким образом, уровни социальной активности также располагаются в ранжированном ряду, по шкале, организованной по принципу «более-менее проявляемое качество» в данном социуме, в данный период времени. На уровень социальной активности педагогов наибольшее влияние оказывают, на наш взгляд, методические службы различного уровня, вовлекая педагогов в деятельность проблемных творческих групп и объединений, мотивируя их к участию в профессиональных конкурсах различного уровня.

Структура методического пространства определяется различиями целей и интересов субъектов, помещенных в различные позиции и стремящихся его либо сохранить, либо трансформировать<sup>7</sup>, то есть различия позиции педагогов в методиче-

ском пространстве основаны на их личном восприятии и социальных установках, сформированных первоначально в вузе и измененных в процессе непрерывного постдипломного образования. Траектория изменения социально-профессиональной позиции педагога в методическом пространстве по восходящей линии может быть представлена следующим образом (см. схему 2):

Схема 2

### Возможная траектория изменения социально-профессиональных позиций учителя в методическом пространстве



Представленная на схеме 2 траектория изменения социально-профессиональной позиции педагога в методическом пространстве является примером его профессионального роста, обеспечиваемого как в процессе непрерывного образования, на формальном уровне в системе дополнительного профессионального образования (курсы повышения квалификации, например, в ГБОУ ДПО НИРО), так и в результате специально организованной методической работы муниципальными и школьными методическими службами (неформальный уровень), а также в процессе его самообразования, саморазвития (информальный уровень).

И так как изменение социально-профессиональной позиции не всегда является тождественным профессиональному росту, всем компонентам системы непрерывного образования необходимо ориентировать свою деятельность именно на

обеспечение профессионального роста. В свою очередь, происходящий в результате изменения социально-профессиональной позиции профессиональный рост педагога определяет значимость всех компонентов и уровней непрерывного образования.

### ПРИМЕЧАНИЯ

---

<sup>1</sup> Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года / утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.

<sup>2</sup> *Сорокин П.* Социальная и культурная мобильность // Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. С. 297—425.

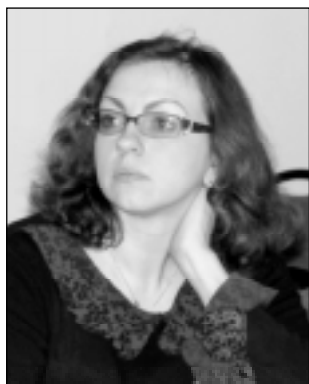
<sup>3</sup> *Бурдые П.* Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.

<sup>4</sup> *Тулупова О. В.* Компетентностная уровневая модель профессионального стандарта педагогической деятельности «специалист — профессионал — эксперт» // Методист. 2011. № 10. С. 6—11.

<sup>5</sup> *Бурдые П.* Социология социального пространства: пер. с франц. / отв. ред. перевода Н. А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб., Алетейя, 2008. С. 64—86.

<sup>6</sup> *Плетенева О. В.* Инновационный процесс управления в региональной системе образования: социологический анализ: Дис. ... канд. соц. наук. Н. Новгород, 2009. С. 140—148.

<sup>7</sup> *Бурдые П.* Начала. М., 1994. С. 159. Цит. по: *Лебедев Д. В.* Методологический дуализм социального и индивидуального в решении проблемы социального воспроизводства // Известия Уральского государственного университета. 2007. № 48. С. 21—29.



## ПОЗИЦИОННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБУЧАЮЩИХ И ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. ТУЛУПОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент, руководитель проектно-сетевого Центра образования  
специалистов учреждений НиСПО НИРО  
[oksana-nnov@yandex.ru](mailto:oksana-nnov@yandex.ru)

В статье рассмотрены сущность и специфика личностно-деятельностных позиций основных субъектов в образовательном пространстве постдипломного образования; обоснована значимость позиционного взаимодействия как одного из форматов реализации принципа персонификации постдипломного педагогического образования.

The article deals with the essence and the specificity of personal and active positions of the main objects in the educational field of the post graduate education. The author of the article tackles the problem of the interaction as one of the main principle of the personification in the realization of the post graduate teacher's education.

**Ключевые слова:** *позиционная общность, личностно-деятельностная позиция, профессиональное развитие педагога, персонифицированное постдипломное образование*

**Key words:** *the positional community, personal and active position, the professional development of a teacher, personoficational post graduate education*

Одной из основных тенденций современного постдипломного педагогического образования является переход от диктата знаниевого (гностического) подхода и соответствующего ему информационно-воспроизводящего режима учебной работы к приоритету рефлексивно-мыслительной культуры образовательной деятельности, в которой знания из основной цели образования становятся средством профессионального развития педагога. Принципиальное отличие постдипломного образования, ориентированного на подготовку педагога к эффективной профессиональной деятельности в «инновационном обществе», где наука о человеке, природе и обществе, опирающаяся на свободное творчество граждан, станет первоосновой исторического развития, от традиционного повышения квалификации педагогических кадров заключается в том, что необходимые новые педагогические компетенции не могут быть «переданы», а могут быть только «выращены» при осознанном личном включении обучающегося в процесс их созидания и последующего построения на их основе новой образовательной практики.

Метафорически образование можно определить как творение образа Человека в индивидуе [6], что означает направленность образовательных процессов на формирование генеральной человеческой способности — способности к саморазвитию через освоение ценностей культуры и творению ее новых предметных форм. В таком понимании постдипломное обра-

зование педагогов имеет две качественные характеристики: временную и пространственную. Первая акцентирует стадийность, целостность, пожизненность процесса саморазвития, самоорганизации личности. В этом контексте основной функцией постдипломного педагогического образования является развивающая функция, которая обеспечивает создание оптимальных условий для гармоничного существования профессионального и личностного «я» педагога. Пространственная характеристика предполагает возможность преобразовывать любую социальную ситуацию в образовательную, если она создает условия для саморазвития, самореализации личности, если она начинается там, где «происходит встреча образующего с образующимся, где они совместно начинают ее проектировать и строить» [5].

Ключевым моментом в пространственном аспекте постдипломного образования выступает взаимодействие, являющееся, с точки зрения философии, объективной и универсальной категорией, отражающей процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого. Причинная обусловленность составляет главную особенность взаимодействия, когда каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что определя-

Взаимодействие рассматривается как процесс влияния людей на отношения друг с другом при организации деятельности по обеспечению достижения целей.

ет развитие объектов и их структур [1, с. 208]. В социальных науках взаимодействие рассматривается как процесс влияния людей на отношения друг с другом при организации деятельности по обеспечению достижения целей. При этом имеет значение то, как осознается каждым участником его вклад в общую деятельность: именно это осознание помогает ему корректировать свою стратегию взаимодействия. Стратегия и тактика взаимодействия могут быть разработаны только на основе взаимопонимания [2].

Предметом настоящей статьи является позиционное взаимодействие обучающихся и обучающихся в системе постдипломного образования. Данный вид взаимодействия субъектов образовательного процесса характеризуется определенной спецификой их взаимной обусловленности и особым типом общности — со-бытийной, исходной нормой, которой является «устойчивая духовная связь между ее участниками, обеспечивающая понимание одной индивидуальностью другой индивидуальности» [6, с. 155].

Со-бытийная (позиционная) общность не может возникнуть стихийно, ее становление связано со специальными и осознанными усилиями каждого из образующих ее субъектов, поскольку она одновременно несет в себе и ценностные основания

каждого из ее участников, и целевые ориентиры их совместной деятельности в качестве коллективного субъекта.

В рамках складывающегося в образовательном процессе постдипломного образования позиционной общности индивидуальную ситуацию профессионального развития определяет различение свободного выбора педагога и выбора, заданного внешними обстоятельствами, обозначающего, в свою очередь, те образовательные пути, которые приводят к свободному и ответственному определению им своей профессиональной позиции.

То, какой станет профессиональная позиция педагога после «проживания» им ситуации профессионального развития, созданной в условиях постдипломного образования, определяется изначально ценностно-целевыми основаниями его образовательной деятельности, воплощенными в его личностно-деятельностной позиции как обучающегося в образовательном процессе.

Позиция представляет собой наиболее целостную характеристику поведения человека, способ реализации базовых целей и ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими. При этом позицию нельзя занять раз и навсегда, в каждой точке существования вновь и вновь возникает необходимость выбора. Личностно-деятельностная позиция, которую обучающийся займет в образовательном процессе постдипломного образования, определяется его отношением к собственной ситуации развития. Педагог может воспринимать собственную ситуацию профессионального развития как целостную, но при этом относительно автономную по отношению к ситуации в образовательной системе в целом. В данном случае он оказывается заинтересованным в приращении собственного профессионализма, однако при этом его не интересуют принципиальные изменения в самой образовательной системе, отсутствие которых может, в свою очередь, создать серьезные ограничения для эффективного применения педагогом тех новых способов профессиональной деятельности, которыми он овладевает в процессе обучения.

В другом случае педагог осмысливает собственную ситуацию профессионального развития в контексте ситуации развития определенной образовательной системы. Данная позиция наиболее адекватна современным требованиям модернизации образования, поскольку ориентирована на работу с системными изменениями в образовании, благодаря чему приобретаемый в процессе обучения новый профессиональный ресурс окажется обязательно

Позиция представляет собой наиболее целостную характеристику поведения человека, способ реализации базовых целей и ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими.



включенным в реальный инновационный процесс в качестве наиболее значимого фактора успешности инноваций.

В. К. Рябцев и В. В. Ряшина, дифференцируя позиции педагогов по способам организации профессиональной деятельности, выделяют следующие позиции: исполнитель, специалист, профессионал, субъект инновационной деятельности. Первые две позиции связаны с отношением педагогов к собственной ситуации профессионального развития как автономной и не связанной с общими изменениями в образовательной системе, а остальные формируют ресурс и во многом определяют характер изменений образовательной системы [4, с. 91—92].

К особенностям образовательного процесса постдипломного образования относится то, что его субъектами являются две группы взрослых людей: обучающиеся и обучающие. При этом они выступают равноправными субъектами: и те и другие одновременно и обучают, и обучаются. В этом случае взрослому обучающемуся необходимо методологическое самоопределение, в первую очередь позиционное, затем тематическое и ситуационное [3, с. 97].

Позиции обучающегося в образовательном процессе системы постдипломного образования, ориентированной на профес-

сиональное развитие педагогов, не могут рассматриваться в отрыве от позиций обучающихся. Именно в пространстве складывающейся позиционной общности — развивающегося социального объединения, существующего на основе отношений (результат соотношения двух субъектов по выбранному (или заданному) единому для них основанию) и связей (тип отношений, при котором изменение одних явлений есть причина изменений других), — становятся возможными позиционные переходы, составляющие сущность акта профессионального развития педагога в процессе постдипломного образования.

Позиционный переход связан с изменением характера взаимодействия профессионального сознания со сложившейся деятельностной структурой. Новая профессиональная позиция оформляется следующим образом: осмысление основных ограничений — проблем, с которыми сталкивается педагог в действующей профессиональной позиции; интеллектуальное моделирование новой позиции, предмета и средств профессиональной деятельности; переход к новой организации деятельностной структуры. Схемы позиционных переходов, реализуемые в системе постдипломного образования, ориентированной на профессиональное развитие педагогов, представлены в таблице.

**Позиционное взаимодействие обучающихся и обучающихся в системе постдипломного образования**

Профессиональная позиция обучающегося	Базовая схема организации деятельности	Профессиональная позиция обучающего	Базовый образовательный процесс
Исполнитель	Ориентировка — исполнение — контроль (П. Я. Гальперин)	Специалист	Тренировка
Специалист	Цель — средство — результат (Г. Гегель)	Профессионал	Обучение
Профессионал	Замысел — реализация — рефлексия (Н. Г. Алексеев)	Инноватор	Проектирование
Инноватор	Смысл — система трансляции — культурные последствия (В. И. Слободчиков)	Эксперт	Экспертиза

Первый тип взаимодействия обучающегося и обучающего представлен позиционной схемой «исполнитель — специалист».

Находясь в личностно-деятельностной позиции «исполнитель», обучающиеся ставят в качестве главной цели своего обу-

чения получение в готовом виде знаний и умений, с помощью которых предполагается решать собственные профессиональные затруднения, и, как правило, ждут от обучающихся готовых решений конкретных профессиональных вопросов. При этом для них очень важен внешний контроль со стороны обучающего, который в данном случае держит позицию «специалист», и в режиме базового образовательного процесса, организованного по типу тренировки, осуществляет передачу специфических профессиональных знаний и специальных профессиональных умений (как правило, связанных с конкретной предметной областью или педагогической специализацией). Выстраивая акт профессионального развития педагога, обучающий в данной ситуации организует позиционный переход от позиции «исполнитель» к позиции «специалист», который связан, прежде всего, с переходом обучающегося от ориентации в своих действиях на внешний контроль к внутреннему пооперационному контролю совершаемых педагогических действий, основанных на полученных в процессе обучения новых профессиональных знаниях и умениях.

Следующая позиционная схема «специалист — профессионал» связана с переходом от внутреннего пооперационного контроля совершаемых педагогических действий к рефлексивному содержательному контролю. Возникающая ситуация профессионального развития характеризуется как ситуация «учения — обучения», в которой способы профессиональной деятельности не передаются в готовом виде, а становятся продуктом самостоятельности обучающегося. Обучающийся, находящийся в личностно-деятельностной позиции «специалист», как правило, владеет специфическими профессиональными знаниями и комплексом специальных, часто высокоразвитых профессиональных умений (связанных с определенной предмет-

ной областью). Он оценивает вводимые в процессе обучения новшества с точки зрения возможности их включения в имеющуюся у него специализированно-предметную систему профессиональных ценностей. Ситуация профессионального развития, организуемая обучающим, действующим в данном случае в позиции «профессионал», связана с проблематизацией профессионального опыта обучающегося с целью обнаружения несоответствия между имеющимся уровнем профессионализма педагога, адекватным текущей образовательной ситуации, и требованиями, которые предъявляет социокультурная ситуация будущего.

Позиционная схема «профессионал — инноватор» связана с организацией перехода к принципиально новому характеру отношений между слоем профессионального сознания педагога и слоем его практической педагогической деятельности — проблемно-проектному. Особая ценность позиции «профессионал», занимаемой обучающимся, заключается в его ориентации в образовательном процессе постдипломного образования на овладение способами построения собственной системы профессиональных действий. Профессионал демонстрирует готовность работать в режиме опережающего обучения в условиях полипрофессиональной проектно-деятельностной кооперации, ориентированных на выращивание внутри наличной образовательной системы образцов новой образовательной практики. Обучающий, удерживая личностно-деятельностную позицию «инноватор», работает в режиме процессного консультирования, организуя такое взаимодействие с обучающимися, которое приводит одновременно к ментальным (овладение знаниями, способами мышления), проектным (разработка проектов, программ) и реальным изменениям (получение определенных эффектов в образовательной системе за счет реализации задуманных изменений в практику).

Позиционная схема «инноватор — эксперт» описывает особую ситуацию про-

Профессионал демонстрирует готовность работать в режиме опережающего обучения в условиях полипрофессиональной проектно-деятельностной кооперации.

фессионального развития, связанную с процессом институализации индивидуально-личностной нормы профессиональной педагогической деятельности обучающегося-инноватора как уникальной технологии решения профессиональных педагогических задач и достижения определенных педагогических целей. Особенность позиции обучающегося как эксперта заключается в данном случае в его способности конструировать новые эталоны (нормы) и средства профессиональной деятельности и осуществлять разные формы экспертизы в условиях отсутствия норм или ренормирования образовательной практики. Базовым образовательным процессом в условиях позиционного взаимодействия обучающегося и обучающего — «инноватор — эксперт» — является так называемый герменевтический тип экспертизы, связанный с организацией понимания авторской технологии, концептуальной педагогической идеи, выявления ее мировоззренческого контекста, целевых ориентаций и ценностно-смысловых оснований [7, с. 48]. Подобная форма экспертной работы в системе постдипломного образования предполагает заимствование авторской позиции, своеобразную идентификацию собственного способа профессиональной деятельности с экспертируемым, интерпретацию собственных действий обучающегося и показ ему его перспектив.

Ключевой фигурой описанных позиционных схем, инициатором позиционного взаимодействия выступает преподаватель системы постдипломного образования, к наиболее значимым профессиональным качествам которого, с точки зрения построения позиционной общности, следует отнести способность к снятию стереотипов, умение выявлять профессиональные проблемы и находить перспективные пути их решения, способность к прогностическим заключениям, к снятию рисков, связанных и с деятельностью обучающегося педагога, и с деятельностью тех, кого он обучает или воспитывает, и, наконец, умение видеть в любом человеке непо-

вторимые качества и помочь в процессе общения сделать их более осознаваемыми. Технологически организация позиционного взаимодействия преподавателя системы постдипломного образования и обучающегося осуществляется через проектирование индивидуального маршрута профессионального развития педагога. Построение такого маршрута предполагает, во-первых, диагностику начальной профессиональной позиции педагога, занимая которую, он начинает обучение (зоны его актуального профессионального развития); во-вторых, позиционное самоопределение обучающегося; в-третьих, определение перспективы позиционного перехода обучающегося в образовательном процессе (зоны ближайшего профессионального развития); в-четвертых, совместное построение индивидуального маршрута и его реализацию; в-пятых, рефлексию совершенного позиционного перехода самим обучающимся и экспертизу созданных им образовательных продуктов, объективирующих смену позиции педагога, преподавателем системы постдипломного образования.

Представленная в статье структура позиционного взаимодействия обучающихся и обучающихся в системе постдипломного образования является одним из форматов реализации принципа персонификации образовательного процесса, означающего адресность, ориентацию на конкретного педагога, его потребности и осознаваемые дефициты профессиональных компетентностей. Формирование осознанного заказа обучающимся системе постдипломного образования является важной составляющей общей стратегии государственной политики в направлении стимулирования профессионального развития работников образования и, следовательно, совершенствования образовательной практики.

Формирование осознанного заказа обучающимся системе постдипломного образования является важной составляющей общей стратегии государственной политики в направлении стимулирования профессионального развития работников образования и совершенствования образовательной практики.

Целью персонифицированного постдипломного педагогического образования являются создание условий для развития личности педагога, способного к осознанному, свободному и обоснованному выбору в любых профессиональных и жизненных ситуациях, формирование у педагога потребности осознать себя проектировщиком сначала собственной образовательной, а затем и профессиональной деятельности, в содержательном и технологическом аспектах (самостоятельное определение целей, осуществление отбора содержания, выбор адекватных методов и технологий). К его основным чертам отно-

сятся: деятельностный характер, означающий, что обучающийся выступает как активный субъект, анализирующий проблемные ситуации, формирующий задачи, апробирующий пути и способы их решения; индивидуализация, определяющая возможность учета особенностей профессиональной деятельности педагога и его личности; целостность, означающая наличие единой концептуальной основы, соподчиненности целей, задач, содержания обучения; модульность, связанная с возможностью выбора содержательных линий конструирования индивидуального маршрута профессионального развития.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Аванесова, Г. А.* Сервисная деятельность: историческая и современная практика, предпринимательство, менеджмент : учеб. пособие для студентов вузов / Г. А. Аванесова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Аспект Пресс, 2006.
2. *Андреева, Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. — М. : Наука, 1994.
3. *Жук, А. И.* Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-метод. пособие / А. И. Жук. — Мн. : Аверсэв, 2004.
4. *Рябцев, В. К.* Проектирование программ профессионального развития педагогов / В. К. Рябцев, В. В. Ряшина // Психология обучения. — 2010. — Ч. 1. — № 8. — С. 87—99.
5. *Слободчиков, В. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995.
6. *Слободчиков, В. И.* Очерки по психологии образования / В. И. Слободчиков. — Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005.
7. Экспертная оценка деятельности педагогов лицей по реализации инновационных проектов «Школы здоровья» // Школа здоровья, творчества, культуры : коллективная монография / под ред. С. В. Кулевой. — Н. Новгород : Зона Плюс, 2007. — С. 38—53.

**В 2012 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышла в свет книга:**

**Материалы межрегиональной краеведческой научно-практической конференции. К 400-летию формирования Нижегородского ополчения: В 2 ч. / Отв. ред. В. К. Романовский [и др.]. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012**

В сборнике представлены материалы межрегиональной краеведческой научно-практической конференции, приуроченной к 400-летию формирования Нижегородского ополчения 1612 года. В публикуемых докладах и сообщениях, прозвучавших на ней, освещаются содержательные и методические аспекты преподавания исторического краеведения в общеобразовательных учреждениях.

Издание адресовано учителям истории, обществознания, граждановедения и краеведения, руководителям школьных музеев, классным руководителям, педагогам дополнительного образования, организаторам воспитательной работы в образовательных учреждениях, а также всем тем, кто интересуется историей родного края.

## ОТ ИЗМЕНЕНИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАЗВИТИЮ ПОСТДИПЛОМНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ



Н. Ф. РАДИОНОВА,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики  
РГПУ им. А. И. Герцена  
(Санкт-Петербург)  
*ninaradionova@mail.ru*



А. П. ТРЯПИЦЫНА,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики  
РГПУ им. А. И. Герцена  
(Санкт-Петербург)  
*triap2006@yandex.ru*

В статье представлены основные изменения в системе отечественного высшего педагогического образования (переход на уровневое образование, компетентностный подход к построению содержания образования, нелинейность организации образовательного процесса, формирование новой системы оценивания), которые предлагается учесть в качестве важнейшего основания для построения новых моделей постдипломного образования.

The article contains the main changes in the system of the Russian Higher Education (a conversion to the level education, competent approach to the construction of education matter, illinearance of education process organization, the formation of new system of marks), which are advised to take into account as the most important basis for the building of the new models in the post graduate education.

**Ключевые слова:** *педагогическое образование, уровневое образование, компетентностный подход, профессиональные компетенции педагога, нелинейность образовательного процесса*

**Key words:** *pedagogical education, level education, competent approach, professional competence of a teacher, illinearance of the educational process*

**В** современных условиях постдипломное педагогическое образование рассматривается как важнейшее звено непрерывного образования, которое помогает взрослому человеку, работающему в

сфере образования, в его дальнейшем профессиональном и личностном развитии.

Для того чтобы постдипломное образование выполняло свои функции, необходимы соответствующие его модели, кото-

рые учитывали бы:

✓ современные требования к профессиональной педагогической деятельности в сфере образования;

✓ потребности и интересы обучающихся в этой системе;

✓ андрагогические принципы обучения; предшествующий образовательный и профессиональный опыт специалистов образования.

Особое место в ряду перечисленных условий занимают условия, которые за последние годы произошли в системе педагогического образования, и прежде всего высшего педагогического образования.

В конце XX века стало очевидно, что система педагогического образования нуждается в модернизации. Для этого был предпринят ряд шагов по разработке программ и концепций ее обновления [3; 6; 7; 9].

Кроме этого, совершенствовалась система подготовки учителя по двум специальностям и развивалась уровневая система подготовки бакалавров и магистров.

Остановимся подробнее в рамках всей системы педагогического образования на двух основных направлениях изменений: во-первых, на изменении моноуровневой подготовки — введении пятилетней подготовки по двум любым специальностям (совмещение), а во-вторых, на введении уровневой подготовки — подготовки бака-

лавров и магистров для сферы образования.

Чем же принципиально отличаются уровневая и моноуровневая модели педагогического образования? В рамках концепции моноуровневой

системы образование учителя сводится к его специализации. В рамках такой системы получение высшего образования тождественно получению учительской профессии: учитель физики, учитель информатики и т. д. Данный подход предполагает, что главной задачей педагога является передача знаний по тому или иному предмету. В этом случае преобладает тра-

диционный предметно-методический подход к подготовке специалиста.

Уровневая система предусматривает необходимость перехода от узкопрофессиональной унифицированной подготовки специалиста к широкому общекультурному и фундаментальному образованию с учетом личностных возможностей и потребностей учащихся и дифференцированного социального заказа общества. Вуз, работающий в рамках уровневой системы, создает условия не только для развития у будущих учителей способностей умело воспроизводить готовые методики и технологии при организации учебного процесса, но и творчески их перерабатывать, а также создавать новые образовательные технологии и методические системы. Уровневая система педагогического образования — открытая, гибкая, вариативная — предоставляет на выбор образовательные услуги, а будущий педагог выбирает собственную траекторию своего педагогического образования.

Последовательная реализация концепции уровневого педагогического образования создала необходимые предпосылки для осознанного и научно-обоснованного перехода на организацию образовательного процесса в соответствии с требованиями складывающегося в России постиндустриального общества с мировыми прогрессивными тенденциями и традициями отечественной педагогической школы.

Рассмотрим основные характеристики современного процесса подготовки педагога нового типа.

✓ *Изменение подхода к построению государственных образовательных стандартов высшего педагогического образования.*

Во-первых, стандарт третьего поколения спроектирован в логике компетентностного подхода [3].

Обобщая результаты отечественных и зарубежных исследований по проблеме подготовки педагога, можно перечислить требования (компетентности), которыми должен обладать современный учитель, преподаватель высшей школы, методист,

Уровневая система педагогического образования предоставляет на выбор образовательные услуги, а будущий педагог выбирает собственную траекторию своего педагогического образования.

управленец и другие специалисты в области образования:

— способность к систематическому анализу образовательных концепций, теорий и проблем образовательной политики;

— способность размышлять над собственной системой ценностей, понимать цели и направления развития образовательных систем;

— способность распознавать, «видеть» многообразие учащихся и сложности учебного процесса;

— способность реагировать на различные потребности учащихся;

— способность улучшать среду обучения, создавать благоприятный климат;

— способность понимать различные контексты (социальные, культурные, национальные и т. д.), в которых проходит обучение;

— способность выполнять различные профессиональные роли, работать в команде;

— способность генерировать новые идеи, предвидеть новые нужды и потребности образования;

— способность нести ответственность за качество своей деятельности;

— понимание необходимости постоянного профессионального развития и др.

Важно отметить, что учителя, директора образовательных учреждений, специалисты органов управления хорошо осознают необходимость изменений в подготовке педагога. Так, из тысячи опрошенных работодателей из шести регионов России подавляющее большинство руководителей системы общего образования (95 %) заинтересованы в приеме на работу специалиста с широкой фундаментальной подготовкой, способного мобильно реагировать на изменение задач профессиональной деятельности. При этом работодатели утверждают, что процесс модернизации системы образования повлиял на их требования к специалисту, в первую очередь, потому, что процесс модернизации предъявляет более высокие требования и к культуре, и к профессиональной

деятельности специалиста образования (этот ответ оказался наиболее популярным у всех категорий работодателей) [9].

Во-вторых, построение стандарта ориентировано на учет потребностей развивающегося рынка педагогического труда.

Ассоциация менеджеров России совместно с РАН провела исследование, в результате которого была определена

последовательность разработки стандарта профессионального образования, которая включает в себя:

— определение социальных потребностей: образ специалиста с точки зрения развития граждан

общества и экономики знаний;

— проведение консультаций: работодатели + академическое сообщество + специалисты соответствующей области и профессиональные организации;

— определение академического и профессионального профиля;

— определение результата через общие и специальные компетентности, преобразование учебных планов;

— определение технологий, направленных на достижение результата;

— построение новой системы оценивания и обеспечения качества.

✓ *Изменение технологии организации вузовского образовательного процесса.*

Естественно, что ФГОСы носят рамочный характер, оставляя свободу творчества преподавателю, которое реализуется, прежде всего, в определенной педагогической модели.

Уже сегодня студенты привыкли находиться в активном общении с компьютером, предполагающем избирательное и свободное восприятие информации, а также доступ к ее разнонаправленным потокам. Именно сеть, а не традиционная аудитория, становится сферой диалога и обмена знаниями, сферой возрастающей свободы. Студенты часто не имеют привычки и желания учиться последовательно, сле-

Сегодня студенты привыкли находиться в активном общении с компьютером, предполагающем избирательное и свободное восприятие информации, а также доступ к ее разнонаправленным потокам.

дую учебникам, а скорее склонны к обучению в форме участия и экспериментирования.

Одной из моделей обучения, отвечающей таким ожиданиям, является модель обучения посредством действия. Она предполагает, что студенты работают над реальными задачами, а не над искусственными ситуациями; учатся не только у преподавателя, но и в процессе анализа реальных проблем, участвуя в их решении и обсуждении; работают с различными базами информации для выбора и принятия различных решений в контексте реальных ситуаций; учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения.

Еще одной особенностью современного процесса подготовки педагога является его нелинейный характер, обусловленный модульным построением профессиональных образовательных программ. Модульная организация образовательной программы имеет формат сопоставляемых модулей [4]. Студент имеет возможность изучать любое число вариативных модулей и после освоения программ модулей получает соответствующий сертификат. Для обучающихся по определенной образовательной программе предлагается выбор модулей в зависимости от поставленной цели и осваиваемой специализации. При успешном освоении модуля студент имеет право на получение документа, свидетельствующего об освоении программы дополнительной квалификации. Такое построение

Тестирование практических умений предполагает проведение мини-преподавания и позволяет адекватно оценить преподавательские способности.

образовательных программ профессиональной подготовки позволяет не только создать условия для самостоятельного построения студентом своей индивидуальной образовательной траектории, но и гибко реагировать на потребности школы, существенно сокращая время и финансовые затраты на подготовку по современным педагогическим специальностям (проектировщик новых образовательных, в том числе

инновационных, программ; проектировщик реабилитационно-воспитательных систем; дизайнер культурно-образовательного пространства образовательного учреждения; организатор интернет-проектов; организатор тьюторской службы; организатор социального партнерства в образовании; координатор сетевого взаимодействия образовательных учреждений; менеджер совместных детско-взрослых образовательных проектов; менеджер по мультимедиа-образованию; педагог-психолог — конфликтолог; психолог-консультант по правам ребенка и др.).

✓ *Ориентация на установление взаимосвязи образовательных и профессиональных стандартов, взаимосвязи оценки результатов профессионального образования и процедур приема на работу, аттестации специалиста.*

Отметим, что во многих странах (например, Япония, Южная Корея, Австралия, Франция и др.) наблюдается тенденция повышения требований, предъявляемых учителю. Эти требования становятся содержательно более разнообразными, соответствующими изменениям, происходящим в обществе. Даже при недостатке учительских кадров на работу в школу принимается только тот учитель, который успешно и в полном объеме прошел процедуру приема, аттестации, сертификации. При этом университеты призваны оказывать учителю постоянную помощь в его профессиональном развитии.

К процедурам определения выпускника вуза к практической работе, кандидата на должность учителя, аттестации уже работающего педагога относятся: проведение экзаменов, интервью, выполнение практических заданий.

Экзамены, как правило, состоят из письменного педагогического теста (теория и методика обучения) и теста по базовому предмету. Тесты направлены на выявление способности применить соответствующие знания для составления программ обучения, проектирования и реализации процесса обучения, эффективного



взаимодействия с учениками, понимания необходимости совместной работы с другими учителями школы и представителями местного сообщества для установления продуктивного партнерства.

Интервью, эссе ориентированы на выявление личностных качеств соискателей и ценностно-рефлексивное осмысление собственного опыта. Интервью предполагает оценку устной коммуникации, понимания и устного выражения, что невозможно проверить письменным тестом. Тестирование практических умений подразумевает проведение мини-преподавания и позволяет адекватно оценить преподавательские способности.

Эти изменения приводят и преподавателей вуза, и студентов к изменению понимания профессионализма современного педагога. Прежде всего, это касается понимания социальной значимости профессиональной педагогической деятельности. Во-первых, складывается более широкое видение педагогической и собственно преподавательской сфер деятельности учителей как профессионалов, способных реально изменять окружающий мир к лучшему. Во-вторых, складывается понимание, что при ощущении себя профессионалами учителя / преподаватели четко осознают, что ожидаемое от них качество работы должно быть аналогичным тому уровню услуг, который они вправе ожидать от профессионалов других специальностей (например, врачей, юристов).

В этих условиях определение перспектив развития педагогического образования приобретает особую актуальность. Во-первых, стремительно меняющиеся система образования и требования, предъявляемые обществом к учителю, обуславливают необходимость проведения масштабных междисциплинарных исследований проблемы подготовки педагога в постиндустриальном обществе. Во-вторых, очевидно несоответствие между числом обучающихся в учреждениях педагогического профиля и реальной потребностью в педагогических кадрах, что обуславливает необходимость оптимизации сети образова-

тельных учреждений педагогического профиля. В-третьих, в современных условиях в нашем стареющем обществе, с учетом демографического спада, основными носителями профессиональных знаний являются люди зрелого возраста, что обуславливает необходимость существенного совершенствования системы повышения квалификации и дополнительного профессионального образования. В каждом регионе названные пути реализуются разными способами. Однако очевидно, что основой поиска новых путей является региональная программа развития образования. Также очевидно, что создание сети учреждений разного уровня и типа — университетов, колледжей, учреждений дополнительного профессионально-педагогического образования — позволит усилить адресность подготовки педагогов по запросам региона, повысит уровень научно-методического сопровождения, ресурсных центров и самих школ.

Решение задач, связанных с развитием педагогического образования, настоятельно требует преодоления сложившихся стереотипов, барьеров, с которыми педагоги сталкиваются в инновационной деятельности, когда в условиях социальной нестабильности у человека снижается эффективность прогнозирования, усиливается боязнь риска, затрудняется переход от канонизированного мышления к творческому. Если верны соотношения, существующие в мире бизнеса, согласно которым 2 % работающих являются новаторами, а 13 % готовы первыми принять новые методы, то из 59 млн учителей мира 1 180 000 учителей уже являются новаторами, определяющими направление развития образования, а 7 670 000 — их единомышленниками [1, с. 39]. Эта невероятно мощная «база талантов», в которую входят и российские учителя, позволяет надеяться на успешное решение задач раз-

Создание сети учреждений разного уровня и типа позволит усилить адресность подготовки педагогов по запросам региона, повысит уровень научно-методического сопровождения, ресурсных центров и самих школ.

вития отечественного педагогического образования.

Таким образом, за последние двадцать лет высшее педагогическое образо-

вание существенно изменилось. И сегодня, при построении постдипломного педагогического образования, нельзя этого не учитывать.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Драйден, Г.* Революция в обучении / Г. Драйден, Дж. Вос. — М., 2003. — 570 с.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицкой. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 392 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года / утв. распоряжением Правительства РФ № 1756-р от 29.12.2001 г.
4. Междисциплинарные учебные модули в подготовке специалистов к инновационной деятельности в сфере образования : учеб.-метод. пособие / под ред. Г. А. Бордовского, Н. Ф. Радионовой, Е. В. Пискуновой. — СПб. : Лемма, 2011. — 175 с.
5. *Пискунова, Е. В.* Процедуры приема на работу и оценки профессиональной компетентности учителя за рубежом / Е. В. Пискунова, В. П. Соломин, А. П. Тряпицына // Подготовка специалиста в области образования. — СПб., 2005. — Вып. 11 («Высшее образование за рубежом»). — С. 323—341.
6. Программа модернизации педагогического образования утв. приказом Минобразования и науки РФ от 01.04.2003 г. № 1313.
7. Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001—2010 годы : приложение к приказу Министерства образования и науки РФ от 24.04.2001 г. № 1818.
8. Разработка квалификационных требований к профессиональной педагогической деятельности: обоснование и конкретизация : учеб. пособие / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 200 с.
9. Федеральная целевая программа развития образования на 2006—2010 годы / утв. Постановлением Правительства РФ от 23 декабря 2005 г. № 803.

#### **В 2012 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет книги:**

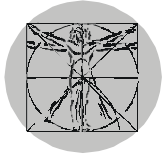
**Чичикин В. Т.** Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры: Монография / В. Т. Чичикин. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2011. 256 с.

В монографии представлены материалы, связанные с изучением научно-методических основ решения проблемы социальной регуляции профессиональной готовности педагога вообще и педагога физической культуры в частности. Данные материалы могут быть полезными для практической и исследовательской деятельности специалистов, работающих в сфере педагогического образования (или готовящихся к данной деятельности).

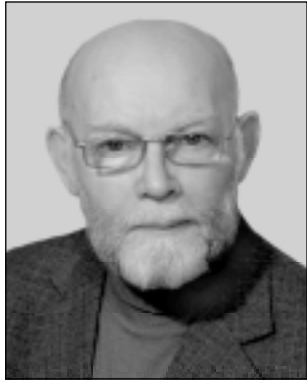
**Сетевой образовательный проект «Здоровьеобеспечение детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях взаимодействия “ДОУ — ООУ — ФОК”»:** Информационно-методический сборник. Вып. 3 / Авт.-сост.: В. Т. Чичикин, А. А. Чеменева; под общ. ред. В. Т. Чичикина. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2011. 74 с.

В сборнике представлены материалы по научно-методическому и нормативно-правовому обеспечению организованной образовательной деятельности по физической культуре детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях ФОКа. Содержание издания может быть использовано муниципальными органами управления образованием при организации взаимодействия различных ведомств, заинтересованных в здоровьеобеспечении детей.

# **СОДЕРЖАТЕЛЬНО- МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ....**



# Компетентностный подход в практике постдипломного образования



## КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

А. А. ВЕРБИЦКИЙ,  
доктор педагогических наук, кандидат психологических наук,  
профессор, заведующий кафедрой социальной  
и педагогической психологии МГГУ им. М. А. Шолохова,  
член-корреспондент РАО  
*abcd75@mail.ru*

В статье отмечается, что российское образование в течение двадцати лет находится в состоянии непрерывного реформирования. В этих условиях возрастает роль учебных заведений системы дополнительного педагогического образования. Организация повышения педагогической компетентности преподавателя в них должна опираться на современную психолого-педагогическую теорию, адекватную задачам реформы. В качестве такой теории может выступить теория контекстного обучения, сущность которой достаточно подробно описывается в статье.

The article points out that for the last twenty years Russian education has been in the state of permanent reformation. In these conditions a special emphasis is placed on the further professional teachers' training establishments. The process of developing teachers' competence should be based on a contemporary educational theory, which must be in line with the current reforms. The theory of contextual teaching can serve such a theory; the article describes its essence in a detailed way.

**Ключевые слова:** *реформа образования, дополнительное образование педагога, теория контекстного обучения педагога, принципы контекстного обучения, технология проектирования образовательных программ, педагогические технологии контекстного обучения*

**Key words:** *the reform of education, further professional teachers' training, the theory of contextual teaching, the principles of contextual teaching, educational programme planning technology, educational technologies of contextual teaching*

Систему российского образования, находящегося в последние двадцать лет в процессе непрерывного реформирования, можно представить в виде внешнего и внутреннего контуров. Внешний контур составляют все те нововведения, которые не затрагивают содержания и процесса образования: введение ЕГЭ в школе, превращение школ и вузов в бюджетные учреждения, создание федеральных и национальных исследовательских университетов, переход на систему «бакалавр — магистр», непрерывный рост доли платного образования и подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре и докторантуре. И это далеко не полный перечень «инноваций» в российском образовании.

Однако это практически никак не сказывалось на внутреннем контуре, собственно педагогическом обустройстве вуза: организационной структуре, педагогической деятельности преподавателей и учебной деятельности студентов, используемых педагогических технологиях, процессе обучения, типе образовательной среды и, самое главное, педагогическом сознании преподавателей.

С введением Федеральных государственных образовательных стандартов компетентностного типа заданы принципиально новые параметры целей и содержания вузовского образования, его результативно-целевая основа. Преподавательский состав вузов вынужден включиться в работу по реализации компетентностного подхода и балльно-рейтинговой системы оценки достижений студентов, включая проектирование целей, содержания, педагогических технологий и условий обучения и воспитания, причем сразу для двух уровней подготовки — бакалавриата и магистратуры.

При этом практическая реализация реформы осуществляется чисто эмпирически, а значит, с потерями сил, средств и материалов, поскольку решения о ее основных направлениях принимались без участия широкой педагогической обществен-

ности и опоры на какую-либо внятную педагогическую либо психолого-педагогическую теорию. Преподаватель вуза находится в сказочной позиции: «пойди туда, не знаю куда, найди то, не знаю что».

С одной стороны, вузы получили свободу проектной деятельности при разработке компетентностной модели выпуск-

ника, учебных планов, рабочих программ учебных курсов, учебно-методических комплексов, модулей, практик и т. п. С другой, преподаватель вуза (школы, колледжа) находится, образно говоря, в позиции каменщика, который, возводя стены когда-то спроектированного здания, должен в процессе кладки создавать, причем бесплатно, новый архитектурный облик строящегося здания, если не само новое здание.

В этих условиях резко возросла психолого-педагогическая и научно-методическая наукоемкость труда преподавателя. Ведь практически по каждому аспекту проектной работы он сталкивается с проблемами, разрешение которых требует опоры на четкую психолого-педагогическую, дидактическую и научно-методическую основу. Но авторы реформ о ней не позаботились, к тому же подавляющее число работников вузов вообще не имеют педагогического образования и, мягко говоря, преподавание не их профессия.

В сложившейся ситуации возникает явное, но, скорее, неосознанное сопротивление преподавателя нововведениям, если он не видит научных оснований смены привычных представлений о сущном и должном в своей педагогической деятельности. Такой консерватизм закономерен и оправдан, поскольку позволяет сохранить устойчивость существующей образовательной системы при всех научно необоснованных «инновациях». Отсюда и формальный подход к проектным решениям, сводящийся к подготовке растущей массы документов для разного рода ко-

С введением Федеральных государственных образовательных стандартов компетентностного типа заданы принципиально новые параметры целей и содержания вузовского образования, его результативно-целевая основа.

миссий из органов управления образованием. В такой ситуации вряд ли можно говорить о повышении качества образования, соответствующего вызовам времени, ради чего, по идее, и предпринимается реформа образования.

В этих условиях важнейшее значение приобретает деятельность системы дополнительного профессионального, в данном случае педагогического, образования. Необходимо только при организации учебного процесса повышения педагогической компетентности преподавателя в обсуждаемой сфере выбрать психолого-педагогическую теорию, отражающую закономерности образования взрослых и адекватную задачам перехода к компетентностному формату образования. Такая психолого-педагогическая теория должна отвечать ряду требований:

- ✓ быть признанной научным и педагогическим сообществом;

- ✓ обладать необходимой мощностью в понимании и объяснении широкого круга эмпирических данных и фактов;

- ✓ обеспечивать возможности прогнозирования, научного обоснования и продуктивной реализации практических шагов по реформированию образования на компетентностной основе;

- ✓ «схватывать» предметно-технологическую (обучение) и социально-нравствен-

ную (воспитание) стороны деятельности обучающихся, обеспечивать достижение целей их обучения и воспитания в одном потоке социальной, по своей сути образовательной, деятельности;

- ✓ обладать свойством технологичности, чтобы через ее «очки» просматривались конкретные способы проектирования и осуществления инновационного образовательного процесса;

- ✓ быть понятной рядовому профессору, доценту, преподавателю.

Всем этим требованиям отвечает психолого-педагогическая теория *контекстно-*

*го обучения*, развиваемая уже более тридцати лет в нашей научно-педагогической школе. Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности студентов (слушателей), все больше приближающихся к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда. Тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента (слушателя) в профессиональную деятельность специалиста, преподавателя. В контекстном обучении преодолевается главное противоречие профессионального образования, состоящее в том, что овладение деятельностью специалиста либо повышение его квалификации должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной деятельности — учебной.

Концептуальными предпосылками теории и технологий контекстного обучения являются:

- ✓ деятельностная теория усвоения знаний и социального опыта, развитая в отечественных психологии и педагогике;

- ✓ теоретическое обобщение многообразного опыта инновационного обучения;

- ✓ смыслообразующая категория «контекст», отражающая влияние предметных и социальных условий будущей профессиональной деятельности студента на смысл учебной деятельности, его процесс и результаты.

Основной единицей задания содержания образования в контекстном обучении выступает *проблемная ситуация* во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости (для привычных задач и заданий также есть место). Система таких ситуаций позволяет развертывать содержание образования в динамике посредством задания сюжетной канвы моделируемой профессиональной деятельности и создает возможности интеграции знаний разных дисциплин, необходимых для разрешения этих ситуаций.

Основной единицей задания содержания образования в контекстном обучении выступает проблемная ситуация во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости.

Основной *единицей деятельности* студента или слушателя в контекстном обучении является *поступок*, посредством которого обучающийся не только выполняет предметные действия в соответствии с профессиональными требованиями и нормами, но и получает нравственный опыт, поскольку действует в соответствии с нормами, принятыми в данном обществе и данном профессиональном сообществе. Тем самым решается проблема единства обучения и воспитания.

В контекстном обучении реализуются следующие принципы:

✓ психолого-педагогического обеспечения личностного включения обучающегося в учебно-познавательную деятельность;

✓ последовательного моделирования в учебной деятельности целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;

✓ проблемности содержания обучения в ходе его развертывания в образовательном процессе;

✓ адекватности форм организации учебной деятельности целям и содержанию образования;

✓ ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения преподавателя и студентов (слушателей);

✓ педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;

✓ открытости — использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;

✓ единства обучения и воспитания личности профессионала;

✓ учета кросскультурных особенностей обучающихся.

Традиционное обучение черпает предметное содержание главным образом из одного источника — соответствующей научной дисциплины. В контекстном обучении наряду с дидактически преобразованным содержанием научных дисциплин

используется и другой источник — будущая профессиональная деятельность. Она представлена в виде модели деятельности специалиста: описания основных функций, проблем и задач, которые он должен компетентно решать, используя систему теоретических знаний. Это и позволяет проектировать комплексы предметных и социально-личностных компетенций, подлежащих формированию и развитию в процессе образования.

С помощью системы задач, учебных проблем и профессионально-подобных проблемных ситуаций в образовательном процессе контекстного типа строится сюжетная канва профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения профессионально-подобных ситуаций, обучающийся развивается как личность, профессионал и член общества.

Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности добавляет в образовательный процесс ряд новых моментов, предоставляет дополнительные возможности содержательной реализации компетентностного подхода:

✓ обеспечивает системность и межпредметность формируемых компетенций;

✓ осуществляет динамическую развертку содержания обучения, которое обычно представлено в статичном виде;

✓ позволяет составить сценарный план деятельности специалистов в соответствии с технологией производства или преподавания;

✓ знакомит с должностными функциями и обязанностями;

✓ обеспечивает ролевую «инструментовку» действий и поступков;

С помощью системы задач, учебных проблем и профессионально-подобных проблемных ситуаций в образовательном процессе контекстного типа строится сюжетная канва профессиональной деятельности.

✓ учитывает должностные и личностные интересы специалистов;

✓ задает пространственно-временной контекст «прошлое — настоящее — будущее».

Технология проектирования содержания образовательных программ в системе дополнительного образования преподавателя принимает следующий вид:

1) в сотрудничестве с работодателем выявляется перечень основных функций специалиста (преподавателя) того или иного профиля;

2) определяется необходимый и достаточный для реализации этих функций набор общекультурных и профессиональных компетенций;

3) проектируется перечень типичных профессиональных задач, проблем и ситуаций, которые слушатель должен научиться решать, опираясь на теоретические знания как ориентировочную основу практических действий и поступков;

4) разрабатывается система образовательных модулей, в которые «зашиты» цели, содержание обучения и воспитания, способы его усвоения, процедуры и средства, диагностика уровня усвоения;

5) из определенного набора модулей проектируются образовательные программы;

6) разрабатываются критерии определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций и соответствующие процедуры контроля.

Образовательный модуль — это автономная единица представления

целей и содержания образования, включающая рекомендации по их усвоению и контролю и обеспечивающая формирование одной или нескольких компетенций либо части какой-либо сложной компетенции.

Таким образом, в структуру образовательного модуля входят: цель (цели) обу-

чения и воспитания в совокупности с объективными критериями, показателями и индикаторами их достижения; содержание обучения, обеспечивающее формирование одной, нескольких компетенций либо части какой-либо сложной компетенции; методические указания по освоению содержания образовательного модуля посредством выбора адекватных целей и содержанию педагогических технологий; средства, методы и процедуры контроля освоения образовательного модуля.

Интеграция объяснительных возможностей теории контекстного обучения и методологии компетентностного подхода позволяет говорить о *компетентностно-контекстном подходе* к реформированию образования.

Когда речь идет о вузовском обучении, основной проблемой является трансформация учебно-познавательной деятельности студента в профессиональную деятельность будущего специалиста (бакалавра, магистра). В системе повышения квалификации, дополнительного образования взрослых решается обратная задача — организации с помощью педагогических технологий контекстного обучения перехода от профессиональной деятельности к учебной. Это требует знания психологических закономерностей образования взрослых, опоры на андрагогические принципы.

Необходимо, прежде всего, обеспечить психолого-педагогические условия личного включения слушателя (специалиста) в образовательный процесс при переходе от профессиональной деятельности к учебной. На это влияет множество факторов: система ценностей слушателя, мотивация, социальный статус, возрастные и индивидуально-психологические особенности, уровень развития познавательных процессов, жизненный, познавательный и профессиональный опыт. Особо следует выделить влияние используемых педагогических технологий и организацию образовательной среды в системе образования взрослых.

В системе повышения квалификации, дополнительного образования взрослых решается обратная задача — организации с помощью педагогических технологий контекстного обучения перехода от профессиональной деятельности к учебной.



Классическая методика обучения строится как отражение «холодной» логики науки, а не субъективной, внутренне мотивированной, пристрастной, иногда ошибающейся логики познавательной деятельности человека. Применительно к обучению английскому языку эту мысль точно выразил академик Л. В. Щерба: методика обучения иностранному языку — это прикладная лингвистика.

Однако в образовательном процессе нельзя не опираться на психологию и логику познавательной деятельности ребенка или взрослого с его предшествующим опытом, целями и ценностями, потребностями и мотивами, установками и пристрастиями, особенностями психики, в том числе гендерными, и т. п. Через этот внутренний, личностный кросскультурный контекст преломляется, при использовании адекватных методов обучения, любая новая для человека информация. Только в этом случае она усваивается на уровне личностных смыслов, собственно знаний, а не только закрепленных в понятийном аппарате наук значений.

В соответствии с традиционной методикой преподаватель передает обучающимся известную информацию, следуя логике развертывания научного знания. Это создает иллюзию, что ему вовсе не обязательно быть профессиональным педагогом — достаточно быть ученым и, зная свой предмет, «излагать его ясно». Решить проблему адекватных целей и содержанию обучающихся процедур поможет обращение к понятию «педагогическая технология», связанному с поиском ответа на вопрос, не просто «как учить», но «как учить результативно».

В теории контекстного обучения под педагогической технологией понимается реализованный на практике проект совместной деятельности учителя и ученика, преподавателя и студента, направленный на достижение целей обучения, воспитания и развития личности обоих субъектов образования. Такой проект и его реализация должны строиться на основе интегра-

тивного единства ряда компетенций преподавателя:

✓ знания психологических закономерностей учебно-познавательной деятельности обучающегося;

✓ знания психологии своей педагогической деятельности;

✓ знания закономерностей и владения способами организации совместной деятельности преподавателя и обучающихся;

✓ владения коммуникативной компетентностью;

✓ владения содержанием преподаваемого учебного предмета;

✓ владения методами преподавания и контроля — традиционными и новыми;

✓ знания ситуаций будущей практической, профессиональной деятельности, где знания будут использоваться в функции средства ее осуществления, иными словами, знания контекста будущей профессиональной деятельности.

Общими требованиями к проектированию педагогических технологий контекстного обучения являются следующие: учебная информация не самоцель, а средство общего и профессионального развития личности будущего специалиста; проектируются деятельности преподавателя и студента (слушателя), осуществляется методическое и программное обеспечение их совместной деятельности и диалогического общения; содержание образования задается как в логике науки, так и в логике усваиваемой социокультурной и профессиональной деятельности; процесс проектирования новых педагогических технологий предполагает «перенастройку» всех структурных звеньев педагогической системы: целей и содержания обучения, его форм, методов и средств, деятельности преподавателей и обучающихся, методического и программного обеспечения, ма-

В теории контекстного обучения под педагогической технологией понимается реализованный на практике проект совместной деятельности учителя и ученика, преподавателя и студента, направленный на достижение целей обучения, воспитания и развития личности обоих субъектов образования.

териально-технической базы; проектирование новых педагогических технологий предусматривает их органичное сопряже-

ние с традиционными; вся инновационная деятельность осуществляется с опорой на развитую психолого-педагогическую теорию.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Вербицкий, А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М. : Высшая школа, 1991.
2. *Вербицкий, А. А.* Категория «контекст» в психологии и педагогике / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. — М. : Логос, 2010.
3. *Вербицкий, А. А.* Личностный и компетентностный подход в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. — М. : Логос, 2009.
4. *Ильязова, М. Д.* Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура / М. Д. Ильязова // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. — 2011. — Вып. 1. — Сер. «Психология и педагогика».
5. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. — 2010. — № 5.
6. *Нечаев, В. Д.* Через контекст — к модулям: опыт МГГУ им. М. А. Шолохова / В. Д. Нечаев, А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. — 2010. — № 6.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ



**И. С. БАТРАКОВА,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики  
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)  
*icbatrakova@mail.ru*



**А. В. ТРЯПИЦЫН,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий лабораторией НИИ НПО  
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)  
*triap2006@yandex.ru*

В статье рассмотрены особенности профессиональной деятельности преподавателя системы образования взрослых, профессиональной компетентности андрагога; обоснована группа задач его профессиональной деятельности в соответствии с пониманием профессиональной компетентности андрагога.

The article deals with the professional tutor's activity of the adult's educational system, the andrologist's capacity, the variety of tasks is based on the professional tutor's capacity understanding.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, система образования взрослых, виды профессиональной деятельности преподавателя системы образования взрослых, преподаватель-андрагог, профессиональная компетентность преподавателя системы образования взрослых, профессиональные задачи андрагога

**Key words:** continuous education, the system of adult's education, the different types of professional activities of a teacher in the system of adult's education, a teacher — andrologist, the professional competence of a teacher in the adult's educational system

Непрерывность является важнейшей сущностной характеристикой современного образования, фиксирующей возможность получения, обновления и обогащения образовательного потенциала личности в соответствии с ее образовательными и профессиональными потребностями, новыми вызовами времени, изменяющейся социокультурной средой и рынком труда. Образование взрослых является одной из подсистем непрерывного образования, которая обладает своими особенностями, связанными, прежде всего, с особенностями ее субъектов, отношений, возникающих в системе «взрослый — взрослый». Именно отношения в системе «взрослый — взрослый» определяют реализацию целей, задач и содержание образования взрослых; выбор технологий, на которых строится образование, что, в свою очередь, предъявляет особые требования к профессиональной деятельности преподавателя, работающего со взрослыми, его профессиональной компетентности как андрагога.

На основе анализа исследований (Н. В. Бордовская, Т. Г. Браже, С. Г. Вершловский, В. Г. Воронцова, М. Т. Громкова, С. И. Змеев, И. А. Колесникова, Ю. Н. Кулюткин, С. П. Курдюмов, Л. Н. Лесохина, А. Е. Марон, А. М. Митина, Г. С. Сухобская, Е. В. Титова, Т. В. Шадрин и др.) по проблемам оценки качества профессиональной деятельности преподавателя, под-

готовки к работе со взрослыми, организации деятельности андрагога можно сделать вывод о том, что его деятельность представляет собой многоуровневое системное явление, включающее в себя совокупность различных видов деятельности, образующих новую целостность. Эта система является гибкой, открытой и вариативной по характеру связей между ее составляющими. Так, выделяются следующие виды профессиональной деятельности, которые по-разному сочетаются в зависимости от вида образовательного учреждения и занимаемой андрагогом должности.

✓ *Образовательная деятельность* (собственно преподавание) включает в себя различные виды «учебных поручений»: чтение лекций, проведение семинарских, практических и лабораторных занятий, руководство курсовыми и выпускными квалификационными работами, организацию самостоятельной работы обучающихся, осуществление консультаций.

✓ *Научно-исследовательская деятельность* (научная работа) предполагает систематическое и планомерное исследование определенной темы, утвержденной соответствующей структурой образовательного учреждения, а также участие в кон-

Образование взрослых является одной из подсистем непрерывного образования, которая обладает своими особенностями, связанными, прежде всего, с особенностями ее субъектов, отношений, возникающих в системе «взрослый — взрослый».

ференциях, рецензирование и оппонирование научных работ.

✓ *Методическая деятельность* (учебно-методическая, научно-методическая или организационно-методическая работа) включает в себя разработку и модификацию образовательных программ, учебных модулей, форм оценивания достижений слушателей, написание учебных пособий и методических рекомендаций, а также конструирование собственной системы преподавания, создание учебно-методических комплексов по читаемым модулям, курсам.

✓ *Организационно-управленческая деятельность* предусматривает организацию постоянных и временных групп слушателей, команд преподавателей, реализующих конкретную программу образования взрослых; организацию деятельности опытно-экспериментальных площадок, экспертизу инновационных инициатив и проектов.

✓ *Общественная деятельность* объединяет различные виды работ, выполняемых на общественных началах, в том числе участие в деятельности различных профессиональных сообществ, установление и поддержание внешних связей, партнерских отношений [3].

В современных условиях рассмотренные виды деятельности преподавателя объединяются в сложные интегрированные комплексы (домены — А. Г. Бермус). Так, преподавательская деятельность включает в себя собственно преподавание, мето-

дическую деятельность, предусматривающую сопровождение и консультирование, научную деятельность, социальную, предполагающую активное включение в коллективные исследования, командную работу и международные контакты.

Однако для характеристики профессиональной компетентности андрагога недостаточно выделить только виды его профессиональной деятельности. Исследователи РГПУ им. А. И. Герцена предлагают следующую трактовку понятия «профессиональная компетентность». Под профессиональной компетентностью понимается интегральная характеристика личности, определяющая способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Способность в данном случае понимается не как предрасположенность, а как умение. Способен — значит умеет делать [2; 4].

Учитывая психолого-педагогические особенности образования взрослых, исследования петербургских ученых, рассмотрим педагогический аспект профессиональной компетентности андрагога как способности решать задачи и проблемы, связанные с личностным и профессиональным развитием обучающихся. Для этого уточним круг профессиональных задач, которые решает андрагог (см. таблицу).

## Основные группы профессиональных задач

Виды профессиональной деятельности преподавателя	Группы профессиональных задач
Образовательная	<p><i>1-я группа задач</i> — «видеть» обучающегося, особенности имеющегося у него опыта профессиональной деятельности, перспективы его профессионального роста.</p> <p><i>2-я группа задач</i> — строить образовательный процесс в контексте основных тенденций развития отечественного образования как процесс обогащения и рефлексии имеющегося профессионального опыта обучающихся</p>
Научно-исследовательская	<p><i>3-я группа задач</i> — осуществлять исследования актуальных проблем профессиональной деятельности преподавателя в контексте непрерывного профессионального образования, а также экспертизу инновационных и экспериментальных проектов в образовании</p>

Виды профессиональной деятельности преподавателя	Группы профессиональных задач
Методическая	4-я группа задач — создавать учебно-методические комплексы поддержки обучающегося в образовательном процессе разных видов, форматов и целевого назначения
Организационно-управленческая	5-я группа задач — осуществлять организационно-управленческую деятельность по формированию групп обучающихся, организации командной работы преподавателей образовательного учреждения, продвижению образовательных услуг на рынке педагогического труда
Общественная	Все пять групп задач

Психолого-педагогические исследования в области образования взрослых (С. Г. Вершловский, Ю. Н. Кулюткин, Л. Н. Лесохина, Г. С. Сухобская) показывают, что позиция взрослого человека по отношению к собственной образовательной деятельности — это позиция активного субъекта, самостоятельно принимающего решения в соответствии со своими внутренними мотивами, ценностями и убеждениями, которые вырабатываются в процессе совместной профессиональной деятельности. Именно в групповом взаимодействии создается поле эмоционального заражения; группа способствует более успешному овладению поведенческим опытом; в группе человек проявляет свою индивидуальность, становясь субъектом деятельности. Подчеркнем, что в решении педагогических задач, связанных с поддержкой, сопровождением личностного и профессионального развития обучающихся-взрослых, большую роль играют мировоззренческие и инструментальные ценности, которые обуславливают поведение, стиль общения и управления процессом обучения преподавателя, определяют характер реализации способов педагогической деятельности и в силу этого становятся профессионально значимыми. Поэтому, характеризуя профессиональную компетентность андрага, необходимо учитывать личностные компетенции, то есть те универсальные обобщенные действия профессиональной деятельности, в которых максимально проявляются собственные личностные характеристики специали-

ста и могут рассматриваться как личностно-профессиональные компетенции андрага.

Экспериментальное изучение преподавательской деятельности андрага, которая является своеобразным «ядром» системы различных видов его деятельности, позволило выявить основные тенденции и проблемы реализации современных подходов к построению образовательного процесса в системе образования взрослых.

Кратко охарактеризуем полученные результаты. В анкетировании приняли участие 73 преподавателя системы образования взрослых из трех регионов России. Среднее значение готовности преподавателей к реализации компетентного подхода по результатам самооценки, представленной в анкетах, достаточно высокое: на соответствующий вопрос ответили «да» 50 % опрошенных, «нет» — около 1 %, «не в полной мере» — 30 %, затруднились ответить 19 %. Полученные результаты правомерно рассматривать как оптимистические, поскольку можно сделать вывод о том, что идея компетентного подхода не является для преподавателей системы образования взрослых незнакомой и не вызывает активного отторжения. Однако существенные трудности возникают у преподавателей при выборе современных технологий, ориентированных на развитие компетентности обучаемых-взрослых.

Так, по результатам анкетирования (2009—2010 годы) обучающихся системы повышения квалификации (176 учителей

из пяти регионов России) чаще всего преподаватели используют технологии организации дискуссии и дебатов (60 %), информационные технологии (45 %) и технологии проблемного обучения (39 %). В единичных случаях они отмечали использование на занятиях технологий рефлексивного обучения. Результаты интервьюирования преподавателей, обсуждение в фокус-группах свидетельствуют о том, что сегодня в образовании взрослых зачастую продолжают преобладать традиционные способы обучения, а из многообразия современных технологий применяются лишь некоторые, но и их применение не имеет системного характера. Изучение оценок обучающихся-взрослых в системе постдипломного образования учителей позволило сделать вывод о том, что главным фактором успешности обучения является преподаватель-андрагог, который для эффективного взаимодействия в образовательном процессе должен обладать новыми профессиональными качествами. Среди таких качеств основными, по мнению участников опроса, считаются рефлексивные и диагностические умения, готовность к пониманию, умение слушать и слышать, сопереживать, высокий уровень культуры речи.

Модульное построение программ повышения квалификации преподавателей системы образования взрослых предусматривает разработку индивидуального маршрута слушателя с учетом его профессионального опыта, потребностей, интересов, способностей.

Комплексный анализ результатов экспериментального изучения практики образования взрослых в системе постдипломного образования учителей позволил обосновать вывод о необходимости разработки специальных программ,

ориентированных на развитие профессиональной компетентности андрагога. Охарактеризуем кратко особенности построения таких программ, разработанных в НИИ непрерывного педагогического образования РГПУ им. А. И. Герцена [7].

Опираясь на приведенное выше определение профессиональной компетентности андрагога, отметим, что в программы

повышения квалификации андрагогов, кроме содержательного компонента, раскрывающего научно обоснованные пути решения актуальных задач профессиональной деятельности обучающихся, органично должны быть включены компоненты, направленные на содействие их личностно-профессиональному развитию. Поиск различных вариантов сочетания этих двух линий программ повышения квалификации является одной из актуальных проблем исследования современного непрерывного профессионального образования. Приведем основные требования к разработке таких программ.

✓ *Модульное построение программ* повышения квалификации преподавателей системы образования взрослых предусматривает разработку индивидуального маршрута слушателя с учетом его профессионального опыта, потребностей, интересов, способностей, что позволяет обеспечить приращение этого опыта за счет самооценки, рефлексивного осмысления, «проживания» [6]. Модуль представляет собой программу повышения квалификации преподавателей, которая индивидуализируется по содержанию, технологиям обучения слушателей, уровню их самостоятельности, темпу обучения. Учитывая совместный «ансамблиевый» характер педагогической деятельности, в процесс освоения модулей программ повышения квалификации включаются профессиональные задачи, требующие не только индивидуального, но и группового обсуждения, решения и оценки, поскольку в ходе решения групповых задач приобретаются навыки социального взаимодействия, опыт соблюдения определенных социально-правовых норм.

✓ *Методическая поддержка* процесса повышения квалификации преподавателя осуществляется через разработку учебно-методического комплекса как компонента программы повышения квалификации, цель которого — обеспечение адекватного непрерывным процессам изменяющегося мира

и общества качества профессиональной деятельности андрагога. Можно выделить четыре блока инвариантных элементов учебно-методического комплекса:

— инструктивный (программы повышения квалификации или модуля, сведения об авторах, учебные программы, глоссарий, тексты литературных источников по программе и др.);

— информационный (цель и задачи, сформулированные на «языке компетентностей», список рассматриваемых вопросов, учебно-методический текст по каждому вопросу, выявление затруднений с учетом профессионального опыта слушателей);

— коммуникативный (виды самостоятельной работы слушателей, формы дидактического электронного общения преподавателя со слушателями);

— контрольный (цели проведения итоговой аттестации, формы ее проведения, требования к уровню достижений слушателей).

✓ *Критерии эффективности* повышения квалификации преподавателей и включение их в оценивание результативности программы повышения квалификации (как в ее прямом воздействии на факторы, определяющие профессиональное развитие личности и уровень профессиональной

компетентности андрагога, так и в возможностях роста горизонтальной и вертикальной карьеры).

В заключение отметим, что для нас значима идея К. А. Абульхановой-Славской о том, что «целостность личности достигается лишь в целостном способе ее жизни», и профессиональное развитие неотделимо от личностного, так как «в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности — творческой самореализации» [1, с. 18].

Профессионально-личностное становление преподавателя — это сложный и противоречивый процесс развития его профессиональной карьеры, понимаемой как «непрерывный процесс успешного профессионального развития, профессионального роста, перехода от одних стадий профессионализма к другим» [5, с. 40]. Именно этот процесс является мощным фактором развития мотивации к непрерывному образованию и успешности в профессиональной деятельности.

Профессионально-личностное становление преподавателя — это сложный и противоречивый процесс развития его профессиональной карьеры.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М., 1991.
2. Андрагогическая компетентность преподавателя системы постдипломного педагогического образования : монография / под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. — СПб. : СПбАППО, 2011.
3. Бордовская, Н. В. Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза / Н. В. Бордовская, Е. В. Титова. — СПб. ; Архангельск, 2003.
4. Компетентный подход в педагогическом образовании / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. — СПб., 2004.
5. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Л. М. Митиной. — М., 2005.
6. Проектирование учебно-методического обеспечения модулей инновационной образовательной программы : метод. пособие / под ред. С. А. Гончарова. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
7. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентного подхода. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010.



## РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА: ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В. П. ЛАРИНА,  
доктор педагогических наук,  
проректор по научно-исследовательской работе  
Института развития образования Кировской области,  
[vplarina@mail.ru](mailto:vplarina@mail.ru)

В статью включены вопросы подготовки кадров для информатизации как актуальной проблемы, существующей в условиях модернизации образования. Обоснованы принципы подготовки кадров для информатизации образования, раскрыто содержание базовой подготовки кадров информатизации, дана характеристика комплексной, многопрофильной, многоуровневой программы подготовки кадров для информатизации образования.

The article deals with the question of teachers' training for informatization as an actual problem, existing in terms of modernization of education. The author describes the main principles of staff's training, points out the content of basis professional training for informatization. Also the author gives the characteristic of the complex, multilevel, versatile program of a professional training in terms of informatization of education.

**Ключевые слова:** *информатизация образования, информационно-образовательная среда, подготовка кадров для информатизации образования, комплексная многоуровневая многопрофильная программа подготовки кадров для информатизации образования*

**Key words:** *informatization of education, educational environment, a professional training for informatization of education, the multilevel, versatile, complex program of a professional training*

**П**роблема создания современной информационной образовательной среды становится еще более актуальной в условиях перехода общеобразовательных учреждений Российской Федерации на Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, в частности на Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее — Стандарт). В соответствии с требованиями

ми Стандарта в школах необходимо создать все необходимые для его реализации условия, в том числе адекватную планируемому результату (предметным, метапредметным и личностным) современную информационно-образовательную среду.

Стандарт относит к числу наиболее важных результатов образования ИКТ-компетентность выпускника начальной школы, которая предполагает умение осуществ-



влять поиск, сбор, обработку, анализ, организацию, интерпретацию, предоставление, передачу информации с помощью средств информационно-коммуникационных технологий (далее — ИКТ):

✓ ввод текста — с клавиатуры, изображения — с видеокamеры, звука — с диктофона;

✓ цифровую обработку текстов, изображений, измеряемых величин;

✓ выступление с аудио-, видео-, графическим сопровождением.

Перечисленные умения должны формироваться как в урочной, так и во внеурочной деятельности младших школьников.

*На уроках русского языка и литературного чтения* учащиеся начальных классов должны иметь возможность осуществлять коммуникации в информационной среде, выполнять мультимедийное сочинение как один из видов литературного творчества.

*На уроках математики* должно осуществляться компьютерное моделирование и виртуальное экспериментирование в математическом мире.

*При изучении окружающего мира* необходимо обучать детей традиционному и цифровому измерению, а также цифровой фиксации информации об окружающем мире.

*На уроках изобразительного искусства* учащиеся должны иметь возможность использовать цифровую фотографию, видеозапись, мультипликацию, анимацию.

*На уроках музыки* младшие школьники наряду с традиционными видами деятельности должны научиться сочинять и выполнять аранжировку с помощью цифровых музыкальных инструментов.

*В процессе изучения технологии* предполагается обучение младших школьников проектированию моделей с цифровым управлением и обратной связью.

Кроме того, ИКТ-компетентность должна формироваться и во внеурочной деятельности младших школьников.

Очевидно, что формирование ИКТ-компетентности выпускников начальной шко-

лы напрямую зависит от того, в какой информационно-образовательной среде происходят обучение и развитие детей.

*Информационно-образовательная среда* общеобразовательного учреждения должна включать в себя некую совокупность технологических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты и др.), культурные и организационные формы информационного взаимодействия, компетентность участников образовательного процесса в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением ИКТ и наличие служб поддержки применения ИКТ.

В соответствии с требованиями Стандарта информационно-образовательная среда общеобразовательного учреждения должна обеспечивать возможность осуществлять в электронной (цифровой) форме следующие виды деятельности:

✓ планирование образовательного процесса;

✓ размещение и сохранение материалов образовательного процесса, в том числе работ обучающихся и педагогов, используемых участниками образовательного процесса информационных ресурсов;

✓ фиксацию хода образовательного процесса и результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования;

✓ взаимодействие участников образовательного процесса, в том числе дистанционное, посредством сети Интернет, возможность использования данных, формируемых в ходе образовательного процесса, для решения задач управления образовательной деятельностью;

✓ контролируемый доступ участников образовательного процесса к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет (ограничение доступа к инфор-

Стандарт к числу наиболее важных результатов образования относит ИКТ-компетентность выпускника начальной школы, которая предполагает умение осуществлять поиск, сбор, обработку, анализ, организацию, интерпретацию, предоставление, передачу информации с помощью средств информационно-коммуникационных технологий.

мации, не совместимой с задачами духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся);

✓ взаимодействие образовательного учреждения с органами, осуществляющими управление в сфере образования, и с другими образовательными учреждениями, организациями.

Создание современной информационно-образовательной среды требует адекватного ресурсного обеспечения, в том числе профессиональной готовности педагогических кадров к осуществлению этой деятельности.

В Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (приложение к приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих») сформулированы требования к знаниям и умениям педагогических работников, в том числе связанные с использованием средств ИКТ:

✓ педагогические работники должны знать основы работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием;

✓ они должны уметь давать оценку эффективности и результатов обучения обучающихся по предмету (курсу, программе), учитывая освоение знаний, овладение умениями, развитие опыта творческой деятельности,

познавательного интереса обучающихся, используя компьютерные технологии, в том числе текстовые редакторы и электронные таблицы, в своей деятельности;

✓ педагоги должны уметь вести в электронной форме документацию, в том числе электронный журнал и дневники обучающихся.

Вместе с тем анализ массовой практики показывает, что в настоящее время

самым сформированным умением педагогов, связанным с задействованием средств ИКТ в образовательном процессе, является подготовка и использование компьютерных презентаций. Зачастую обучающиеся владеют средствами ИКТ более уверенно, чем педагоги. Значительная часть директоров школ имеет отрывочные представления о том, что включает в себя информационно-образовательная среда образовательного учреждения; в школах отсутствуют программы информатизации. На вопрос о том, кто отвечает за информатизацию, можно получить распространенный ответ — учитель информатики.

Вышесказанное позволяет утверждать, что требуется создание специальной системы подготовки кадров к использованию средств ИКТ в образовательном процессе.

Для решения проблемы подготовки кадров информатизации образования Кировской области КОГОАУ ДПО (ПК) «Институт развития образования Кировской области» совместно с ФГНУ «Институт информатизации образования Российской академии образования» (директор И. В. Роберт) разработана и планомерно реализуется Концепция подготовки кадров информатизации для системы образования Кировской области.

В Концепции отмечается, что современное информационное общество периода массовой, глобальной коммуникации предъявляет новые требования к подготовке кадров социальной сферы в вопросах применения и продуцирования информационного ресурса Интернет, освоения методов и средств информационного взаимодействия в локальных и глобальной сетях, реализации возможностей средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе самостоятельного извлечения и представления знаний. Востребованными становятся кадры, умеющие работать в условиях использования распределенного информационного ресурса информационных сетей, способные принять ответственность за реализацию возможностей средств ИКТ в своей профессиональной деятельности, готовые к по-

Создание современной информационно-образовательной среды требует адекватного ресурсного обеспечения, в том числе профессиональной готовности педагогических кадров к осуществлению этой деятельности.

стоянному совершенствованию своего профессионального уровня адекватно современным тенденциям развития информационного общества.

В условиях информатизации образования любому специалисту сферы образования необходимо создать условия для повышения квалификации и (или) переподготовки в области информатизации образования, использования средств ИКТ в его профессиональной деятельности, которые будут гарантировать ему необходимый уровень информационной культуры как члена современного информационного общества и определенный уровень профессиональной подготовки, ориентированной на специалиста определенного профиля сферы образования.

Подготовка кадров для информатизации образования опирается на следующие принципы:

✓ *принцип опережающего характера подготовки*, обеспечивающий соответствие содержания подготовки перспективам развития средств ИКТ в ближайшем будущем;

✓ *принцип изучения способов информационной деятельности, достаточных для самообразования в области ИКТ*, что дает возможность постоянного самообразования и самосовершенствования уровня педагога в области применения ИКТ;

✓ *принцип модульности подготовки*, который позволяет легко менять структуру и содержание подготовки с учетом уровня подготовки слушателей, количества часов, выделенных на подготовку; помогает совершенствовать структуру и содержание подготовки в соответствии с совершенствованием средств ИКТ, обеспечивает профильную дифференциацию подготовки; дает возможность использовать разработанные программы базового курса и профильных модулей в системе дополнительного образования педагогов;

✓ *принцип инвариантности подготовки*, дающий возможность сформировать содержание базовой и профильной подготовки, независимое от специальности педагога, отражая основные инвариантные направления подготовки специалиста

в области информатизации образования;

✓ *принцип прикладной направленности подготовки*, который обеспечивает готовность педагогического работника применять ИКТ на практике в своей профессиональной деятельности.

*Содержание базовой подготовки кадров информатизации должно обеспечивать:*

✓ *освещение общефилософских подходов к понятиям «информация», «информатизация», их роли в познании и освоении современного мира человеком, в приобретении и накоплении знания, в интеграции областей знания;*

✓ *раскрытие сути понятия «информатизация образования», формирование понятийного аппарата новой области педагогического знания — информатизации образования и профессиональной области современного специалиста сферы образования;*

✓ *общие сведения о процессах информатизации современного общества и информатизации образования (гуманитарного, естественнонаучного, информационно-математического, технико-технологического и других профилей);*

✓ *знания об организации информационной деятельности, о средствах ее осуществления, о продуцировании учебно-методических материалов средствами ИКТ, об алгоритмизации процесса информационного обучения;*

✓ *умения осуществлять разнообразные виды информационной деятельности по сбору, обработке, хранению, передаче, отображению, продуцированию информации, а также деятельности по формализации процессов представления и извлечения знания;*

✓ *знания и умения в области использования потенциала распределенного ин-*

В условиях информатизации образования любому специалисту сферы образования необходимо создать условия для повышения квалификации и (или) переподготовки в области информатизации образования, использования средств ИКТ в его профессиональной деятельности, которые будут гарантировать ему необходимый уровень информационной культуры как члена современного информационного общества и определенный уровень профессиональной подготовки, ориентированной на специалиста определенного профиля сферы образования.

формационного ресурса открытых образовательных систем телекоммуникационного доступа (обучение на наполнение корпоративных информационных систем и сетей учебного заведения определенным предметным содержанием; обучение самостоятельному использованию распределенного информационного ресурса образовательного назначения);

✓ представления об автоматизации процессов информационного обеспечения профессиональной деятельности специалиста сферы образования и организационного управления образовательным учреждением (системой образовательных учреждений);

✓ деятельность по наполнению баз и банков данных предметным (содержательным) материалом, в том числе авторскими разработками;

✓ использование систем искусственного интеллекта (экспертные системы, базы знаний);

✓ ознакомление с педагогико-эргономическими условиями безопасного и эффективного применения средств вычислительной техники, средств информатизации и коммуникации;

✓ использование компьютерных тестирующих, диагностирующих методик установления уровня интеллектуального потен-

циала индивида, а также контроля и самооценки знаний, в том числе своего продвижения в обучении и интеллектуальном развитии;

✓ организацию научно-исследовательской и экспериментальной дея-

тельности на основе средств автоматизации процессов обработки результатов учебного эксперимента (лабораторного, демонстрационного), как протекающего в реальных условиях, так и виртуального.

Подготовка кадров для информатизации образования должна носить комплексный характер. *Комплексность подготовки* — это совокупное, взаимосвязанное, сочетающееся в различных аспектах (психо-

лого-педагогических, содержательно-методических, дизайн-эргономических, нормативно-юридических и технико-технологических) систематическое использование средств ИКТ всеми участниками образовательного процесса (педагогами, администрацией образовательного учреждения, организаторами, обеспечивающими технико-технологическую поддержку процесса информатизации образования) на всех его уровнях и этапах.

*Профильная подготовка кадров для информатизации образования* должна осуществляться в следующих направлениях:

✓ применение средств ИКТ в профессиональной деятельности специалистов сферы образования (учитель-предметник, психолог, библиотекарь, администратор образовательного учреждения, организатор образовательного процесса и др.);

✓ организация процесса информатизации образования в образовательном учреждении;

✓ решение нормативно-правовых и инструкторно-методических проблем информатизации образования;

✓ автоматизация процессов контроля и оценки знаний, умений и навыков обучаемых, в том числе текущих.

Кроме того, *профилизация подготовки* осуществляется:

✓ по профилям учебных дисциплин для учителей-предметников;

✓ по организационно-управленческим, нормативно-правовым и инструкторно-методическим проблемам для организаторов процесса информатизации образования;

✓ по технико-технологическим аспектам поддержки процесса информатизации образования в образовательном учреждении.

Подготовка кадров для информатизации образования, включая повышение квалификации и переподготовку специалистов, должна носить *дифференцированный характер* в зависимости от должностных обязанностей специалиста (учителя-предметника, руководителя образовательного учреждения, заместителя руководителя, библиотекаря, психолога и пр.).

Подготовка кадров для информатизации образования, включая повышение квалификации и переподготовку специалистов, должна носить *дифференцированный характер* в зависимости от должностных обязанностей специалиста.

Таким образом, дефицит кадров, компетентных в вопросах информатизации образования, возможно пополнять при систематически реализуемой комплексной, многопрофильной и многоуровневой подготовке кадров информатизации образования.

В заключение отметим, что специалисты сферы образования: руководитель образовательного учреждения, учитель-пред-

метник или преподаватель, методист-организатор информатизации образования в учебном заведении, заместитель директора по вопросам информатизации образования, заведующий библиотекой, техник-лаборант компьютерного класса и другие, — должны иметь возможность проходить подготовку в области информатизации образования.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Козлов, О. А. Подготовка кадров информатизации образования в системе высшего и среднего профессионального образования / О. А. Козлов // Ученые записки ИИО РАО «Информационные и коммуникационные технологии в общем, профессиональном и дополнительном образовании». — Вып. 13. — М., 2004. — С. 165—170.
2. Роберт, И. В. Подготовка кадров информатизации высшего профессионального образования // Тезисы докладов региональной научно-практической конференции «Информационные технологии в высшем профессиональном образовании» Тольятти, 1—3 марта 2005. — Тольятти, 2005. — С. 3—7.
3. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. — 3-е изд. — М. : ИИО РАО, 2010. — 356 с.



### РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ СРЕДСТВАМИ ИКТ

Н. М. КОЛЕВАТОВ,  
проректор по информатизации  
Академии образования взрослых «Альтернатива» (Киров)  
[kolevatov@indox.ru](mailto:kolevatov@indox.ru)

В статье раскрыта актуальность проблемы профессиональной готовности педагогических кадров к использованию средств ИКТ для осуществления автоматизированного контроля за предметными результатами образования школьников. Показаны пути формирования и развития названной готовности в системе повышения квалификации работников образования.

The author of the article tackles the problem of the professional readiness of the pedagogical staff for using the information technologies in the automatic control for the results of pupils' education. The author of the article shows the ways of forming and developing this readiness in the system teachers' training.

**Ключевые слова:** информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, педагогическое тестирование, автоматизированный контроль

**Key words:** *informatization of education, information technologies, pedagogical testing, automatic control*

**В** современных условиях развития общества складывается тенденция все более активного использования средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) во многих областях деятельности человека, в том числе в педагогической. Важное значение приобретает *информатизация образования*, которую мы вслед за И. В. Роберт рассматриваем как целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей информационных и коммуникационных технологий, применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях [2].

Российская система образования на современном этапе развития характеризуется достаточно высокой насыщенностью образовательных учреждений средствами ИКТ: программными, программно-аппаратными и техническими средствами и устройствами, функционирующими на

базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающих операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению,

обработке, передаче информации, возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальной компьютерных сетей.

В связи с этим существует необходимость повышения эффективности использования средств ИКТ в образовательном процессе.

Средства ИКТ получают все большее распространение как в урочной, так и во

внеурочной деятельности школьников. В урочной деятельности средства ИКТ применяются на разных этапах учебных занятий: при изучении нового материала; при закреплении знаний и умений; при проведении лабораторных и практических работ; при обобщении и систематизации знаний; при оценке предметных результатов образовательной деятельности школьников и др.

При этом менее всего средства ИКТ применяются при контроле за предметными результатами образования школьников, хотя в условиях большой нагрузки на педагогов осуществление систематического контроля за предметными результатами образования школьников является затруднительным.

Использование средств ИКТ в профессиональной деятельности педагога для контроля за названными результатами открывает новые возможности для повышения эффективности управления образовательным процессом. Однако анализ педагогической практики показывает, что средства ИКТ для контроля за результатами образования школьников педагогами используются нерегулярно, а в большинстве случаев не используются совсем.

Таким образом, *налицо противоречие между необходимостью организации регулярного контроля за предметными результатами образования школьников и недостаточным использованием педагогами для осуществления названного контроля средств ИКТ.*

Использование средств ИКТ для контроля за предметными результатами образования школьников требует профессиональной готовности педагогов к осуществлению этой деятельности.

В настоящее время существует целый ряд исследований, посвященных проблеме повышения квалификации педагогов системы общего образования в области профессионального использования средств ИКТ

Налицо противоречие между необходимостью организации регулярного контроля за предметными результатами образования школьников и недостаточным использованием педагогами для осуществления названного контроля средств ИКТ.

(О. А. Козлов, С. С. Кравцов, А. Ю. Кравцова, Т. А. Лавина, Л. П. Мартиросян, С. В. Панюкова, Ю. А. Прозорова, И. В. Роберт и др.).

В исследованиях, посвященных проблеме готовности личности к профессиональной деятельности (С. И. Брызгалова, М. И. Дьяченко, В. П. Ларина, А. К. Маркова, Б. Д. Парыгин, Т. И. Руднева, В. А. Слостенин, Т. И. Шамова и др.) раскрыто содержание понятия «готовность личности к деятельности» и обоснована структура готовности, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный и технологический компоненты. Вместе с тем в научно-методической литературе недостаточно разъяснено содержание понятия «готовность педагогов к использованию средств ИКТ для оценки предметных результатов образовательной деятельности школьников», не выявлено содержание мотивационно-ценностного, когнитивного и технологического компонентов названной готовности, а также не раскрыты механизмы достижения профессиональной готовности педагогов к использованию средств ИКТ для тестового контроля за предметными результатами образовательной деятельности школьников.

Следовательно, существует *противоречие между необходимостью профессиональной готовности педагогов к использованию средств ИКТ для контроля за предметными результатами образования школьников и недостаточной представленностью в педагогической науке теоретических оснований для осуществления деятельности, направленной на достижение профессиональной готовности педагогов к использованию средств ИКТ для выполнения названного контроля.*

В свете идеи гуманизации обучения и воспитания школьников, получившей широкое распространение в педагогической теории и практике, в настоящее время признается право ребенка быть субъектом собственного развития (саморазвития). По мнению В. Г. Маралова, идеи саморазвития не противоречат, а расширяют и

дополняют идеи развития личности в образовательном процессе. Акценты смещаются в пользу самопостроения личности, которой необходимо создать для этого условия за счет задействования самоуправляющего механизма индивида и расширения сфер жизнедеятельности при актуа-

лизации не только познавательной мотивации, но и мотивации саморазвития во всех ее формах и видах. Использование в образовательной практике средств ИКТ для контроля за предметными результатами образования

школьников не только будет способствовать повышению эффективности контроля за образовательным процессом со стороны педагога, но позволит обучающимся выполнять регулярный самоконтроль предметных результатов своей деятельности, что в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования будет способствовать саморазвитию школьников.

Вместе с тем в педагогической практике традиционный педагогический контроль за предметными результатами образовательной деятельности школьников крайне редко сопровождается самоконтролем школьниками названных результатов.

Вышесказанное позволяет сформулировать *противоречие между необходимостью включения механизмов саморазвития ребенка и недостаточными возможностями в системе традиционного обучения для осуществления школьниками самоконтроля собственной учебной деятельности.*

Достижение профессиональной готовности педагогов к использованию средств ИКТ в образовательном процессе, в том числе для тестового контроля за предметными результатами образования школьников, возможно различными путями: через самообразование педагогов; через изменение содержания и форм методической

Существует противоречие между необходимостью включения механизмов саморазвития ребенка и недостаточными возможностями в системе традиционного обучения для осуществления школьниками самоконтроля собственной учебной деятельности.

деятельности на школьном, муниципальном и (или) окружном уровнях; через изменение содержания и форм повышения квалификации в учреждениях дополнительного профессионального образования (повышения квалификации).

Отмечая важность всех вышеперечисленных путей, отметим, что в связи с необходимостью массовой подготовки педагогов к профессиональной деятельности, связанной с использованием средств ИКТ для тестового контроля за предметными результатами образования школьников, наиболее значимым является путь, предусматривающий обновление деятельности учреждений дополнительного профессионального образования (повышения квалификации).

Вместе с тем в педагогической теории недостаточно разработаны методические подходы к обучению педагогов использованию средств ИКТ для тестового контроля за предметными результатами образования школьников. Следовательно, существует *противоречие между необходимостью профессиональной подготовки педагогов к использованию*

В связи с необходимостью массовой подготовки педагогов к профессиональной деятельности, связанной с использованием средств ИКТ для тестового контроля за предметными результатами образования школьников, наиболее значимым является путь, предусматривающий обновление деятельности учреждений дополнительного профессионального образования (повышения квалификации).

*средств ИКТ для тестового контроля за предметными результатами образования школьников и недостаточной степенью разработки методических подходов к подготовке педагогов к осуществлению этой деятельности.*

Ряд частных противоречий обуславливает *общее противоречие*

*между необходимостью обновления способов контроля за предметными результатами образования школьников и недостаточной представленностью в педагогической науке методических подходов к обучению педагогов тестовому контролю за предметными результатами образования школьников на основе средств ИКТ.*

Актуальность выполняемого нами исследования определяется потребностью в разработке научно-методических подходов к обучению педагогов использованию средств ИКТ для тестового контроля за предметными результатами образования школьников.

*Объектом* нашего исследования является процесс обучения педагогов использованию средств ИКТ для тестового контроля за предметными результатами образования школьников; *предметом* – содержание и методические подходы к обучению педагогов использованию средств ИКТ для тестового контроля за предметными результатами образования школьников.

*Цель исследования* заключается в научном обосновании содержания и разработке научно-методических подходов к обучению педагогов использованию средств ИКТ для тестового контроля за предметными результатами образования школьников.

Для достижения названной цели нами определены и решаются следующие *задачи исследования*:

✓ Выполнить анализ использования средств ИКТ для контроля за предметными результатами образования школьников в профессиональной деятельности педагогов, а также методических подходов к обучению педагогов в данной области.

✓ Выявить направления (возможности) использования средств ИКТ для контроля за предметными результатами образования школьников.

✓ Определить функционально-методическое назначение средств ИКТ для тестового контроля за предметными результатами образования школьников.

✓ Обосновать и сформулировать принципы формирования содержания обучения педагогов в области использования средств ИКТ для тестового контроля за предметными результатами образования школьников.

✓ Разработать структуру содержания дисциплины (курса) для системы повышения квалификации работников образования, а также методические рекомендации



для педагогов по использованию средств ИКТ для тестового контроля за предметными результатами образования школьников.

✓ Провести экспериментальную проверку уровня профессиональной готовности педагогов к применению средств ИКТ для тестового контроля за предметными результатами образования школьников в рамках разработанной дисциплины (курса).

Современный этап информатизации образования характеризуется переходом на качественно новый уровень, связанный с активным внедрением средств ИКТ в образовательный процесс общеобразовательных учреждений. Последний, являясь объектом управления, требует качественного выполнения педагогом функций контроля, анализа, целеполагания, планирования, организации, регулирования (Т. И. Шамова). Важное место среди названных функций занимает контроль результатов образования школьников.

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования устанавливают требования к результатам обучающихся, освоивших соответствующую образовательную программу:

✓ *личностным*, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности;

✓ *метапредметным*, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями;

✓ *предметным*, включающим освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по по-

лучению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему фундаментальных элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира.

Не умаляя важности контроля за всеми перечисленными результатами образования школьников, отметим, что в рамках выполненного исследования нами решалась проблема, связанная с поиском методических подходов к обучению педагогов тестовому контролю за предметными результатами образования школьников на основе средств ИКТ.

Анализ научной и научно-методической литературы по проблеме исследования показал, что, классифицируя виды контроля, большинство авторов выделяют *текущий, тематический, рубежный (поэтапный) и итоговый контроль* (М. Б. Челышкова) [3].

*Текущий контроль* позволяет педагогу получать своевременную (оперативную) и достоверную информацию о соответствии знаний и умений учащихся планируемым эталонам их усвоения. *Тематический контроль* направлен на выявление степени усвоения учащимися темы или раздела. По его результатам педагог принимает решение о необходимости дополнительной отработки изученной темы (раздела) в том случае, если результаты контроля неудовлетворительны, или переходит к плановому изучению следующей темы.

*Рубежный (поэтапный) контроль* позволяет выявлять результаты определенного этапа обучения.

В ходе *итогового контроля* осуществляется оценка знаний и умений обучающихся после завершения учебного курса.

Очевидно, что в процессе обучения педагогу важно сочетать все виды контроля.

Современный этап информатизации образования характеризуется переходом на качественно новый уровень, связанный с активным внедрением средств ИКТ в образовательный процесс общеобразовательных учреждений. Последний, являясь объектом управления, требует качественного выполнения педагогом функций контроля, анализа, целеполагания, планирования, организации, регулирования.

Выходом из затруднительной ситуации может стать использование педагогами тестовых технологий контроля с помощью средств ИКТ. По мнению И. В. Роберт, процесс, связанный с активным внедрением средств ИКТ в процесс обучения, инициирует *использование тестовых технологий в процессе обучения* [1].

Реализация возможностей тестовых технологий контроля обеспечивает получение объективной информации о достижении учащимися базового уровня предметных результатов по учебным предметам, объективное определение степени усвоения ими отдельных элементов знаний (М. К. Ивлиев, Н. И. Пак, И. Д. Рудинский, М. Б. Чельшкова, А. Г. Шаров, И. В. Шатова и др.). В связи с этим тесты рассматриваются как один из основных инструментов контроля за предметными результатами образования школьников.

Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что тестовые системы контроля могут строиться на разной методологической и теоретической базе, причем каждая из них имеет как преимущества, так и недостатки.

*Деятельностный подход* (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин), связанный с отечественной традицией в педагогике, уделяет особое внимание скрытым (латентным) составляющим процесса обучения, получающим отражение в том числе и в результатах обучения (объектах оценки). Основная трудность в решении проблемы разра-

ботки объективных показателей, позволяющих адекватно оценивать результаты обучения, обусловлена тем, что связь между внутренней, умственной деятельностью, которую необходимо оценивать с точки зрения деятельностного подхода, и ее продуктами, по которым можно судить об

этой деятельности, неоднозначна. Один и тот же результат в решении какой-либо задачи может быть получен при существенно различной умственной деятельности. Именно поэтому главная проблема заключается в нахождении таких показателей, которые были бы адекватны оцениваемым качествам умственной деятельности школьников. К недостаткам этого подхода можно отнести преимущественно качественный характер описания внутренней деятельности и невозможность операционализации многих понятий.

*Информационный подход* основывается на использовании информационной теории управления. Сторонники этого подхода (А. И. Берг, В. П. Беспалько, Н. Краудер, Л. Н. Ланда, Б. Ф. Скиннер и др.) считают, что обучение можно считать частным случаем информационно-управляющих систем и поэтому для его описания могут использоваться понятия и аппарат информационной теории.

Информационный подход в обучении, будучи, по мнению психологов, малопродуктивным в части описания деятельности и ее составляющих, вместе с тем является продуктивным в отношении создания разнообразных технических и автоматизированных средств обучения и контроля.

Для использования тестовых форм контроля за предметными результатами образования школьников необходима определенная профессиональная готовность педагогов, которая предполагает *сформированность у педагогов мотивационно-ценностного, когнитивного и технологического компонентов названной готовности*.

Экспериментальная проверка уровня профессиональной готовности педагогов к применению средств ИКТ для тестового контроля за предметными результатами образования школьников осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы в рамках двух творческих лабораторий, организованных в Институте развития образования Кировской области.

В настоящее время (на заключительном этапе исследования) нами оформля-

Для использования тестовых форм контроля за предметными результатами образования школьников необходима определенная профессиональная готовность педагогов, которая предполагает сформированность у педагогов мотивационно-ценностного, когнитивного и технологического компонентов названной готовности.

ются методические рекомендации для педагогов по использованию средств ИКТ

для тестового контроля за предметными результатами образования школьников.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Ларина, В. П.* Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности образовательных учреждений как средство развития региональной системы образования : монография / В. П. Ларина. — М. : Изд-во ГНУ ИСМО РАО, 2010. — 223 с.

2. *Роберт, И. В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. — 3-е изд. — М. : ИИО РАО, 2010. — 356 с.

3. *Чельшкова, М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов : учебное пособие / М. Б. Чельшкова. — М. : Логос, 2002. — 432 с. : ил.



### СЕМИОТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В. Ю. СМОЛЬНИКОВ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и андрагогики СПбАППО  
[vysm@mail.ru](mailto:vysm@mail.ru)

В статье представлена проблема семиотической компетентности педагога, рассматриваемой как составная часть андрагогической компетенции, и выявляются их соответствия. Дается краткая характеристика знаково-символического текста и условий его применения.

The article deals with the problem of the semiotic competence of teachers, which is considered as a component of their andrologist competence. The author of the article gives the short characteristic of the sign and symbolical text and the conditions of it's application

**Ключевые слова:** *компетентностный подход, семиотическая компетентность, знаково-символический текст, андрагогическая компетентность*

**Key words:** *the competence approach, semiotics competence, the sign-symbolical text, the andrologist competence*

Современная педагогическая реальность определяется изменением ранее существующих подходов к процессу получения образования как детьми, так и взрослыми. Прежде всего следует

говорить о распространении в практике компетентностного подхода, служащего основой новых Федеральных государственных образовательных стандартов. Кроме этого, существуют определенные требова-

ния к степени компьютеризации и работы с информацией участников образовательного процесса, изменении роли учителя в нем. Соответственно, меняются характеристики работы учителя и построения современного урока. Педагогические исследования дают такие описания ситуаций, в которых приходится осуществлять свою деятельность педагогу. Они свидетельствуют о том, что «...в условиях растущей неопределенности внешнего мира, связанной с ситуацией быстрых изменений, затрудняется ориентировка в реалиях этого мира, в общепринятых нормах... Дезориентация взрослых людей в современном мире, связанная с высокой степенью его неопределенности, “сказывается” и на детях. Не имея собственных ориентиров, они ждут их от взрослых, которые и сами уже не уверены в правильности своих, во многом “устаревших” и все более устаревающих способов взаимодействия с миром и с самим собой. Нарушены и возможности трансляции норм, подлежащих новой проверке на прочность» [3, с. 32]. Кроме того, возникает необходимость предотвращения кризиса профессиональной компетентности [8, с. 18], возникающего на этой основе. Знание, которое долгое время служило и константой, и мерилom успеха, в свою очередь, провозглашается

Знание, которое долгое время служило и константой, и мерилom успеха, провозглашается в постмодернистском обществе продуктом взаимодействия между нашими идеями о мире и нашим эмпирическим опытом познания мира.

в постмодернистском обществе продуктом взаимодействия между нашими идеями о мире и нашим эмпирическим опытом познания мира. Таким образом, оно теряет легитимность [2, с. 65] и приобретает субъектность, изменчивость и неопределенность, где полнота и объективность зависят от степени умения использовать и находить эту информацию.

Существующая эпоха обогатила образование новой понятийной базой, включающей в себя креативность, необходимость эмоционального подхода, понятия интуиции (Л. А. Даринская).

Вместе с тем работа с информацией предполагает и работу с определенными знаковыми системами, что влечет за собой необходимость обратиться к такой области знаний, как семиотика. Развитие человеческого общества можно представить как последовательные попытки овладения и создания различных знаковых систем. Это тем более представляется значительным еще и потому, что чем выше существующее общественное развитие, тем больше возникает знаковых систем. Число их растет постоянно, то есть можно говорить о том, что успешность и профессионализм современного учителя во многом определяются его возможностями работы с информацией, представленной в разных знаковых системах. Изменение подходов к образовательной деятельности, появление новых учебных дисциплин, расширение объемов некоторых существующих требует от учителя умения представлять учебную информацию в компактном, сжатом виде без ущерба для ее содержания или с некоторой генерализацией ее. В таком случае значительной характеристикой деятельности педагога становится его семиотическая компетентность. Поэтому вполне логичным выглядит попытка предоставить учителю достаточно целостную систему организации деятельности на основе семиотической компетентности.

Семиотическая компетентность учителя рассматривается как частный случай андрагогической компетенции, которая есть «совокупность взаимосвязанных ценностно-смысловых ориентаций, психолого-андрагогических знаний, умений, опыта, профессионально-личностных качеств андрагога, позволяющих эффективно осуществлять андрагогическое взаимодействие со взрослыми с целью их личностного и профессионального развития» [4, с. 51].

Суть семиотической компетентности современного учителя в том, что он должен обладать широким спектром возможностей для работы с любым текстом: графическим или знаково-символическим

изображением, разными видами диаграмм, рисунков и т. п. Не менее важным является умение самостоятельно создавать такие модели текста и обучать этому процессу учеников. Умение «развернуть» текст, «свернуть» его напрямую связано с пониманием его смысла, умением прочесть текст и сделать вывод. Важным представляется умение учителя переходить с языка точных наук на прозаический язык учебного текста и обратно. Основой для таких процессов служит умение кодировать материал в различных знаковых системах. Определенное внимание уделяется и необходимости соблюдения четкой композиции при конструировании предъявления содержания.

Здесь речь идет о применении в процессе обучения различных знаков и символов, объединенных в систему, представляющую своего рода знаково-символический текст. Последний является одной из важнейших современных социокультурных ценностей, ведь с семиотической точки зрения практически любой культурный или природный феномен может быть рассмотрен как текст. Но при этом возникают определенные трудности в практической деятельности, так как «система формального образования не всегда стимулирует развитие необходимых для этого способностей самостоятельно осуществлять методологический подход к анализу информации» [6, с. 25].

При том, что наблюдается определенная жесткость конструкции этой деятельности, возникающая на применении системного подхода к ее организации, абсолютно не исключается то, что называется «педагогическим авторством» — процессом «...восхождения от позитивного самоопределения специалиста в смыслах, целях и ценностях современного образования к самостоятельной выработке способов (стратегий, технологий) реализации авторской позиции в конкретных видах деятельности» [3, с. 32], то есть собственно к педагогическому творчеству.

В его основе достаточно строгие логические построения, позволяющие реализовать как каузальные связи, так и неявные контекстуальные отношения внутри существующих различных видах текста. Кроме того, в трансляции опыта построения текстовых конструкций используются все каналы приема и переработки информации. Не исключается, а, наоборот, приветствуется, эвристический метод, вносится понятие контекстуальности, дающее

Знаково-символический текст рассматривают как один из вариантов семиотической системы, обеспечивающей своего рода вид наглядности.

возможность неоднозначного толкования одного и того же символа или знака в зависимости от контекста (толкования сути процесса), изображаемого при помощи знаков и символов. Также знаково-символический текст рассматривают как один из вариантов семиотической системы, обеспечивающей своего рода вид наглядности.

Если говорить о соответствии предлагаемого взгляда компетентностному подходу, то в его рамках выделяются (С. Г. Вершловский) технологическая и личностная его составляющие. Это дает возможность говорить о формировании функциональных компетенций, связанных с профилем профессии, в первом случае, и о формировании экстрафункциональных компетенций, связанных с гуманитарной подготовкой специалиста. Эти аспекты подготовки наиболее интересны с точки зрения характеристики семиотических оснований. С чем связано такое пристальное внимание именно к этой составляющей общей компетентности учителя?

Обратимся к классификации персональных компетенций преподавателя, работающего в системе постдипломного педагогического образования [1, с. 27]. Рассматриваемые ключевые (универсальные) компетенции делятся на следующие блоки, которым и соответствуют семиотические составляющие, представленные знаками и символами:

✓ *межкультурный*. Здесь говорится о

готовности к реализации различных форм межкультурного общения. Между тем обращение к учебному тексту как универсальному способу получения информации, введению некоторых новых его характеристик дает основание считать такой подход соответствующим этому блоку компетенций;

✓ *коммуникативный*. Применение знаков и символов, объединенных в систему и представляющих собой особого рода текст, позволяет соответствовать следующим характеристикам: способности четко структурировать материал и корректно излагать его смысл, способности давать собственную интерпретацию на основе сравнительного анализа различных мнений, способности бегло просматривать тексты для вычленения основных идей;

✓ *информационно-технологический*. В этом блоке, с точки зрения применения знаков и символов, можно говорить о том, что они дают возможность успешно внедрять в учебный процесс ИКТ за счет возникновения достаточно четкой и жесткой структуры такого текста и ограниченного числа используемых элементов при его построении;

✓ *образовательный*. Рассматриваемый в первом блоке универсализм можно рас-

ценить как инвариантную составляющую образовательной деятельности учителя;

✓ *базовой компетенции* (включает в себя методический, психологический и психолого-педагогический блоки). Семиотическая компе-

тенция педагога рассматривается с точки зрения предметного блока, где она соответствует большинству его характеристик: способность оперировать основными предметными категориями и понятиями; способность при разработке программы прогнозировать результаты обучения учителей; способность руководствоваться принципами отбора содержания при разработ-

ке программ и пособий. Это происходит вследствие самих характеристик знаково-символической системы, позволяющих говорить о том, что применение знаков и символов, а также включение их в определенные системы в процессе преподавания, дает возможность систематизации, организации, моделирования учебного материала. Использование различных знаковых систем способствует эффективности образовательной деятельности за счет выбора наиболее адекватных предметному содержанию знаковых систем [5, с. 65].

В методическом блоке семиотическая компетенция соответствует таким характеристикам, как способность переводить научную информацию в учебную, ставить и решать педагогические задачи, использовать различные средства наглядности, формулировать цели учебного курса, использовать современные образовательные технологии и др. Соответствующая организация учебной деятельности с применением знаково-символической системы учебного текста дает возможность говорить о том, что характеристики компетенций блоков психологического и психолого-педагогического находят в ней свое выражение в таких компетенциях, как способность ориентировать учителей на сотрудничество с учащимися и коллегами (первое возможно при учете личного опыта ученика, второе — при установлении необходимых межпредметных связей); способность стимулировать творческое мышление учителей, поскольку семиотические характеристики сами по себе носят творческий характер; способность ориентировать учителей на отношение к ученику как к активному участнику образовательного процесса и др.;

✓ *организационно-методический*: способность опираться на профессионально-личностный опыт педагога, отбирать и организовывать содержание образования, адекватное запросам учителя, вовлечение в активное взаимодействие и др.;

✓ *социально-педагогический и личностный* достаточно полно отражают именно

В методическом блоке семиотическая компетенция соответствует таким характеристикам, как способность переводить научную информацию в учебную, способность ставить и решать педагогические задачи, использовать различные средства наглядности и др.

семиотический компонент андрагогической компетенции педагога.

Здесь же можно говорить и о проявлении интегративного подхода в образовании на основе конструктивных схем педагогических решений, когда ведущие идеи учебного предмета становятся основой для разработки ценностно-смысловых ориентиров курса как целевых установок его содержания [7, с. 169]. Также семиотическая компетенция подразумевает возможность играть новую роль преподавателем. Наряду с привычной обучающей функцией, возникает необходимость становиться консультантом, так как в процессе обучения происходит взаимодействие с преподавателями разных учебных дисциплин и разного уровня понимания проблемы.

Таким образом, можно говорить о работе с субъектным опытом слушателя (Н. Н. Кузина). В предлагаемом курсе речь идет об освоении новых форм работы с учебным текстом, поэтому повторение известных вещей в процессе работы

становится нецелесообразным. Наоборот, создание проблемных и игровых ситуаций, учет личностных особенностей и профессионального опыта поможет актуализировать существующий личный опыт. Необходимо дополнить традиционную систему методов методами практического гуманитарного знания, побуждающего слушателей к диалогу [9, с. 129]. Гуманитарная основа работы с элементами знаково-символической системы невозможна (при правильной организации образовательной деятельности) без диалогичности как составляющей части самой системы, основанной на принципах понимания и эмпатии.

Таким образом, семиотическая компетентность педагога может стать важной характеристикой его профессиональной деятельности и определенным параметром для ее оценки.

Гуманитарная основа работы с элементами знаково-символической системы невозможна без диалогичности как составляющей части самой системы, основанной на принципах понимания и эмпатии.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Вершловский, С. Г.* К исследованию профессиональной компетентности преподавателя системы постдипломного педагогического образования / С. Г. Вершловский // Постдипломное педагогическое образование: традиции и инновации : материалы IX международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. 25 марта 2011 года. — СПб., 2011.
2. *Даринская, Л. А.* Педагогические технологии в контексте постмодерна / Л. А. Даринская // Постдипломное педагогическое образование: традиции и инновации : материалы IX международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. 25 марта 2011 года. — СПб., 2011.
3. *Ермолаева, М. Г.* Формирование личностных смыслов деятельности учителя в процессе постдипломного педагогического образования / М. Г. Ермолаева // Постдипломное педагогическое образование: традиции и инновации : материалы IX международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. 25 марта 2011 года. — СПб., 2011.
4. *Кузина, Н. Н.* Профессиональные роли преподавателя в системе постдипломного педагогического образования / Н. Н. Кузина // Постдипломное педагогическое образование: традиции и инновации : материалы IX международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. 25 марта 2011 года. — СПб., 2011.
5. *Смольщиков, В. Ю.* Знаки и символы в образовательной деятельности : монография / В. Ю. Смольщиков. — LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. KG, 2011.
6. *Сухобская, Г. С.* О некоторых методологических подходах к изучению проблемы традиций и инноваций в образовании / Г. С. Сухобская // Постдипломное педагогическое образование: традиции и инновации : материалы IX международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. 25 марта 2011 года. — СПб., 2011.

7. Ульянова, А. А. Ценностно-смысловые ориентиры интегрированного курса «Естествознание» как предмет освоения педагогами / А. А. Ульянова // Академический вестник : научный журнал. — СПб. : СПбАППО, 2009. — Вып. 3(8).

8. Шевелев, А. Н. Отечественные традиции системы постдипломного педагогического образования / А. Н. Шевелев // Постдипломное педагогическое образование: традиции и инновации : материалы IX международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. 25 марта 2011 года. — СПб., 2011.

9. Эрлих, О. В. Постдипломное образование учителя в условиях новой реальности / О. В. Эрлих // Постдипломное педагогическое образование: традиции и инновации : материалы IX международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. 25 марта 2011 года. — СПб., 2011.



### РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

С. П. КАЛИН,  
директор Коми-Пермяцкого института  
усовершенствования учителей  
(г. Кудымкар Пермского края)  
[kotiperminn@permonline.ru](mailto:kotiperminn@permonline.ru)

Предлагаемая статья представляет собой описание проведения в региональной системе повышения квалификации исследования по определению условий, необходимых для эффективного развития проектной культуры педагогов, являющейся одним из ведущих компонентов профессиональной педагогической культуры.

The article describes the research in defining the conditions which are necessary for the effective development of teachers' project culture. Using the project culture is one of the main components of the professional pedagogical culture. This kind of a search has been conducted in the system of raising the professional skills of teachers.

**Ключевые слова:** *культура, педагогическая культура, педагогический процесс, педагогическая деятельность, педагогическая задача, проект, проектирование, проектная культура, развитие, саморазвитие, условие, педагогическое условие*

**Key words:** *culture, pedagogical culture, pedagogical process, pedagogical activity, pedagogical aim, project, project working, project culture, development, self – development, condition, pedagogical condition*



**В** условиях социальных перемен особую значимость приобретает проблема свободы выбора и возможности принятия человеком самостоятельных решений. Происходит становление новой образовательной парадигмы, изменение форм и содержания образования, переход от накопления информации к развитию мышления, к умению самостоятельно выстраивать свое образование.

Это предопределило необходимость создания культууроориентированной модели образования, в которой важное значение приобретают способности личности к поиску собственных смыслов бытия, воссозданию из фрагментов знаний целостной картины мира, овладения способами его освоения и навыками существования.

Анализ современных направлений проектирования образовательной модели показал, что ее функционирование и развитие предполагают:

✓ изменение принципов обучения как следствие осознания невозможности охватить весь мир культуры и воссоздать его целостность на основе суммы составляющих элементов;

✓ обращение к смысловым значениям и взаимосвязям аспектов культуры, которые образуют единое культурное пространство;

✓ выявление и присвоение видов деятельности, которые дают возможность осознанного бытия в мире культуры, способствуют культуротворчеству личности.

В отечественной педагогической теории дополнительное образование взрослых традиционно рассматривалось как вспомогательное, дополняющее полученное ранее основное образование. Исторически и до недавнего времени оно действительно выполняло компенсирующую, факультативную функцию. Теперь ситуация начинает меняться: дополнительное образование превращается в одну из ведущих форм социальной активности человека и важнейшую сферу деятельности общества, при этом основное образование выступает главным условием и предпо-

сылкой дальнейшего развития личности. Важно и то, что в системе дополнительного образования взрослых происходят интенсивные процессы разработки новых моделей обучения, формирования инновационных педагогических технологий, которые затем распространяются на другие звенья образовательной системы.

Новая модель повышения квалификации станет более эффективно способствовать развитию проектной культуры педагогов, если будут созданы и реализованы следующие организационно-педагогические условия:

*1-е условие* — организация курсового обучения на основе построения целостного учебного плана, включающего аудиторские занятия в интерактивном режиме, стажировки, индивидуальное проектирование педагогической деятельности, реализуемой в русле гуманитарной парадигмы образования;

*2-е условие* — освоение слушателями профессионально-контекстного содержания курсового обучения, опирающегося как на инвариантную, так и на вариативную части, конструируемые совместно субъектами образовательного процесса;

*3-е условие* — реализация поэтапного, личностно ориентированного процесса обучения на основе системы ситуаций, образующих ценностно-смысловое поле сотрудничества, смыслов творчества, рефлексии, обмена смыслами в преподавании предмета.

Изучение психолого-педагогической литературы позволило выявить современные требования к профессиональной деятельности педагогов. Нами были проанализированы различные подходы к анализу сущности профессионально-педагогической деятельности, важнейшими из которых являются:

✓ структурно-функциональный подход, разработанный Н. В. Кузьминой [5];

Дополнительное образование превращается в одну из ведущих форм социальной активности человека и важнейшую сферу деятельности общества, при этом основное образование выступает главным условием и предпосылкой дальнейшего развития личности.

✓ задачно-профессиограммный подход — В. А. Слостенин и его научная школа [10];

✓ культурулогический подход, отраженный в работах Е. В. Бондаревской, И. Ф. Исаева и др. [1; 3].

Несмотря на различия перечисленных подходов, практически все исследователи выходят на изучение проектной деятельности как важнейшего вида профессионально-педагогической деятельности. Это находит отражение в публикациях и исследованиях последних лет: В. Г. Воронцова [8]; И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская [4] и др.

Авторы делают особый акцент на необходимости подготовки учителя к педагогическому проектированию как важнейшему условию успешности профессионально-педагогической деятельности и творческой самореализации.

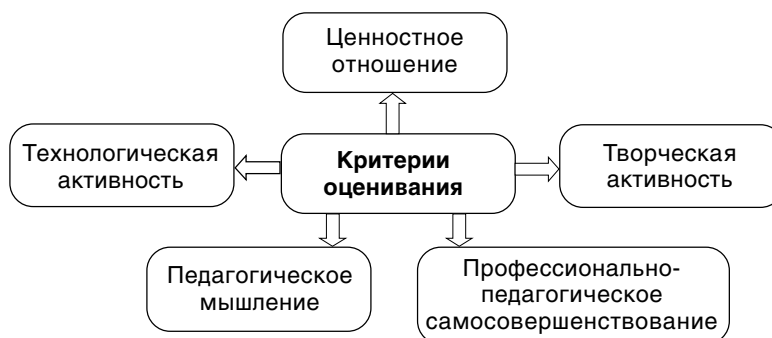
Проектирование является одним из ведущих компонентов профессиональной педагогической культуры, детерминирующей отношение педагогов к проектной деятельности и непосредственно влияющей на различные аспекты процесса образования. Между тем, как показало наше изучение массового опыта по проектированию в системе ПК, его целенаправленное включение в образовательной практике осуществляется слабо или ситуативно. Ситуативный характер использования проектной деятельности педагогов в практике обучения в постдипломный период отмечается многими учеными. Происходит это,

в частности, потому, что уровень изученности проблемы формирования готовности учителя к педагогическому проектированию еще недостаточен, а в некоторых ее аспектах практически не исследован. Авторы также обращают внимание на недостаточность разработанной проблемы.

Проектная культура понимается как совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, как готовность решать педагогические задачи на творческом уровне, обеспечивающих творческую самореализацию личности учителя в профессиональной деятельности (В. И. Загвязинский [2], В. М. Монахов [7], И. Ф. Исаев [3]). Формирование проектной культуры педагога может осуществляться в ходе специально организованной деятельности, позволяющей решать реально существующие и прогнозируемые задачи.

На основании данного подхода разработана структура проектной культуры, ее компонентами являются: *гносеологический, гуманистический, коммуникативный, обучающий, воспитывающий, нормативный и информационный*. Выделенные компоненты обеспечивают решение профессионально-педагогических задач как ведущей цели формирования проектной культуры педагога в системе повышения квалификации работников образования. Критерии оценивания проектной культуры педагога отражены на схеме.

### Критерии оценивания проектной культуры педагогов



Приоритетными для учителя должны стать ценности самореализации и саморазвития личности, идея свободы выбора содержания и способов проектной деятельности, развития аналитико-рефлексивных и креативных способностей в системе повышения квалификации.

Главной характеристикой личностно ориентированного подхода, как считают отечественные исследователи (Е. В. Бондаревская [1], И. Ю. Алексашина [9] и др.), является ценностно-ориентационная основа, которая соответствует гуманистической парадигме образования. Ценностно-ориентационный аспект в системе повышения квалификации способствует восприятию человека как ценности, актуализирует творческий потенциал личности, содействует формированию деятельностных способов взаимоотношений между участниками образовательного процесса.

Образовательный процесс включает создание психолого-педагогических условий: *гуманизацию процесса образования*, поскольку именно идеи гуманистической психологии и педагогики положены в основу проектной деятельности, где центральное место занимают личность, ее развитие, самоактуализация стремление к максимальной реализации всего потенциала способностей; *учебную инновационную среду*, которая обеспечивает включение ее субъектов в процесс созидания и творческой самореализации; *актуализацию «самости»* — это не что иное, как стремление личности к саморазвитию, самореализации в профессиональной деятельности.

В системе повышения квалификации Коми-Пермяцкого автономного округа была создана гуманитарная образовательная среда, к ключевым характеристикам которой относятся: ценностно-смысловое согласование деятельности педагогов; вариативность образовательных программ; создание условий для развития профессионально-образовательной индивидуальности педагогов (коллективов); создание сети инновационных учреждений как результата проектно-экспериментальной деятельности.

В частности, ставились задачи в развитии аналитической, диагностической, проектной деятельности учителей и руководителей ОУ для решения педагогических задач региона, оценивать собственные профессиональные способности и возможности, ориентироваться в нормах и правилах взаимоотношений. При этом учитывалась необходимость усиления вариативности и ориентации на гуманизацию образования, выбора образовательным учреждением содержания обучения и построения индивидуального образовательного пространства педагогическими работниками в системе повышения квалификации региона.

Учитывая вышеперечисленные положения мы пришли к выводу, что эффективное развитие проектной культуры педагогов будет происходить при целенаправленном и систематическом использовании практико-ориентированных, проблемных семинаров, и для этого разработали комплекс мероприятий, который взяли за основу модернизированной программы «*Проектная культура педагогов в условиях гуманизации образования*» в соответствии с учебным планом института.

При такой технологии обучения работники ИПК, ИУУ выступают в роли тьюторов как помощников участников курсов, где нет деления на слушателей и преподавателей, а существует единый неформальный коллектив, команда, клуб, творческая мастерская, где все учатся у всех.

В каждом модуле решались следующие задачи:

✓ формирование ценностной ориентации на Человека, направленной на обогащение опыта педагогов на основе нравственных понятий (достоинство, ответственность, уважение, понимание, сочувствие, содействие), раскрывающей содержательный аспект ценностной ориентации на Человека;

Работники ИПК, ИУУ выступают в роли тьюторов как помощников участников курсов, где нет деления на слушателей и преподавателей, а существует единый неформальный коллектив, команда, клуб, творческая мастерская, где все учатся у всех.

✓ создание оптимальных условий для доверительной беседы со слушателями и фиксирование проблематики, которая становится основным ориентиром для формирования содержания занятий;

✓ формулировка целей на основе выявленных актуальных проблем и противоречий;

✓ решение выявленных проблем с использованием активных форм взаимодействия (курсы, проектные семинары, консультации, проектирование и т. д.);

✓ рефлексия, подведение итогов, круглые столы, конференции, защита проектов.

Таким образом, основным способом развития проектной культуры педагогов стало решение профессионально-педагогических задач, предусматривающих реализацию определенной последовательности действий: выявление проблемы и ее осознание; формулировка целей; постановка и решение задач; выдвижение возможных вариантов решения задач; реализация предложенных вариантов; рефлексия по полученным результатам; коррекция действий.

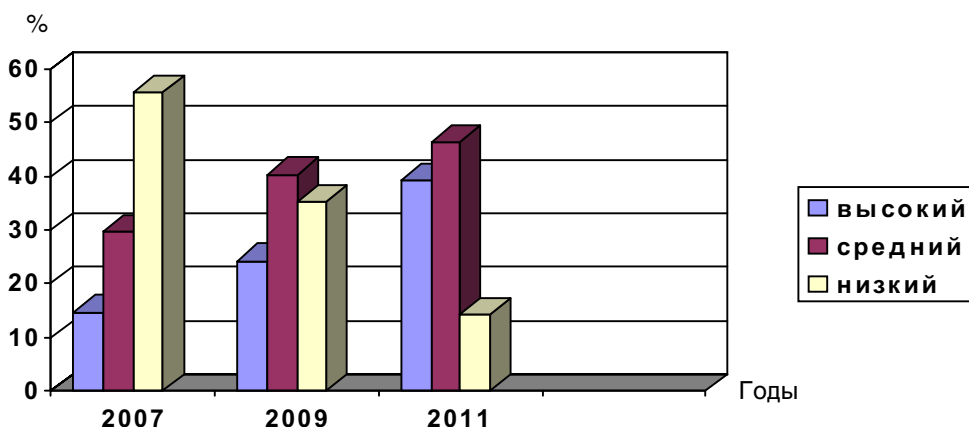
Задача преподавателей и методистов института, организующих курсы, заключалась в том, чтобы снять напряженность у слушателей, выяснить позицию каждого

педагога по содержанию образовательной программы. Таким образом, осуществлялась установка обратной связи на умение принимать, анализировать и оценивать информацию с разных позиций, что является важным условием развития и формирования готовности к решению профессионально-педагогических задач. Исходя из этого, осуществлялось совершенствование психолого-педагогических знаний как основы проектной культуры.

В ходе практико-ориентированных учебных занятий происходило уточнение методологических и теоретических знаний в соответствии с заявленной проблемой курсов, устанавливались связи между практическим опытом и новыми знаниями, полученными в период прохождения стажировки.

Апробация новой образовательной программы показала, что технология формирования проектной культуры носит дифференцированный, командный характер, с индивидуально выстроенной образовательной траекторией педагогов. В связи с этим каждый модуль образовательной программы включал развитие главных компонентов проектной культуры (см. диаграмму).

Уровень развития проектной культуры педагогов с 2007 по 2011 гг.



Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о положительной динамике системного подхода развития проектной культуры педагогов в течение пяти

лет в системе повышения квалификации педагогических работников нашего региона.

Необходимо отметить, что итоги обучения педагогических работников разви-

тию проектной культуры с помощью разработанной технологии демонстрируют ее качественное изменение. Анализ анкеты, проведенной в 2011 году, показывает повышение уровня развития проектной культуры педагогов: высокий уровень отмечают на 5,7 % больше, средний на 6,3 %, низкий уровень сократился на 12 %. За четыре года обучения специалистов РОО, руководителей и учителей по программе «Проектная культура педагогов в условиях гуманизации образования» уровень развития увеличился в целом: высокий на 13,7 %, средний на 17,7 %. Суммируя показатели высокого и среднего уровней развития проектной культуры, можно сделать вывод: по окончании эксперимента, направленного на выявление умений разрабатывать и внедрять проект в педагогический процесс, цели мы достигли. Готовность педагогов работать в проектом режиме выявлена у 71,3 % педагогов, и только 29,2 % остаются незаинтересованными в решении педагогических задач с использованием проектной методики.

Выявленный комплекс педагогических условий, а также современные представления о технологизации педагогического процесса явились основанием для создания технологии развития проектной культуры педагогических работников в постдипломный период.

Технологический процесс, реализующий деятельностный подход в обучении и состоящий из следующих этапов: диагностики, мотивации, присвоения теоретических знаний, проблематизации деятельности, группового взаимодействия в решении проблемы, демонстрации разработанных проектов, их сопоставление с культурно-историческим аналогом, рефлексии результатов, связанные с алгоритмом создания проекта на практике, — подтвердил эффективность взаимодействия субъектов образовательного процесса в постдипломный период.

Выявленный комплекс педагогических условий, а также современные представления о технологизации педагогического процесса явились основанием для создания технологии развития проектной культуры педагогических работников в постдипломный период.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бондаревская, Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 11—17.
2. *Загвязинский, В. И.* Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. — М.: Педагогика, 1997. — 159, [1] с.
3. *Исаев, И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. — М.: Academia, 2002. — 207, [2] с.
4. *Колесникова, И. А.* Педагогическое проектирование / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. — М., 2004.
5. *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм педагогической деятельности и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М.: Высшая школа, 1990. — 117, [2] с.
6. *Кулоткин, Ю. Н.* Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю. Н. Кулоткин, Г. С. Сухобеская, Я. И. Петров [и др.] ; под ред. Ю. Н. Кулоткина, Г. С. Сухобеской. — М.: Педагогика, 1981. — 120 с.
7. *Монахов, В. М.* Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов ; Волгогр. гос. пед. ун-т. — Волгоград : Перемена, 1995. — 153 с.
8. *Петербургская методическая служба: история и современность : сборник / науч. ред. В. Г. Воронцова.* — СПб. : СпецЛит, 2003. — 319, [4] с.
9. *Профессиональное развитие: Пути модернизации постдипломного образования педагога : сб. метод. материалов / под ред. И. Ю. Алексашиной.* — М.: РОССПЭН, 2003. — 207 с.
10. *Сластенин, В. А.* Педагогика : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 2006. — 566, [1] с.

## АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ ПЕДАГОГОВ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЕЙ СИСТЕМЫ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



О. В. ПЛЕТЕНЕВА,  
кандидат социологических наук,  
доцент кафедры теории практики  
управления образованием НИРО  
[oksanapleteneva@yandex.ru](mailto:oksanapleteneva@yandex.ru)



В. В. ЦЕЛИКОВА,  
старший научный сотрудник лаборатории  
научно-методического обеспечения  
проектно-дифференцированного обучения  
НИРО  
[vera-56-56@mail.ru](mailto:vera-56-56@mail.ru)

В данной статье представлены способы диагностики педагогических затруднений и анализа профессиональных проблем педагогов в вопросах внедрения ФГОС с целью формирования содержания непрерывного постдипломного образования на формальном и неформальном уровнях.

The article deals the ways of diagnosis of the pedagogical difficulties and the analysis of the professional problems of teachers in terms of introducing the new educational standards with the purpose of forming the content of the post-graduate education on the formal and non-formal levels.

**Ключевые слова:** *требования к профессиональной компетентности, диагностика педагогических затруднений, профессиональные проблемы в вопросах внедрения ФГОС*

**Key words:** *the demands to the professional competence, the investigation of the pedagogical difficulties, the professional problems in the issues of introducing the new educational standards*

Общепризнано мнение, что профессиональная компетентность является показателем внутреннего, субъективного содержания личности педа-

гога, его сугубо индивидуальной профессиональной характеристикой. Профессиональная компетентность — это итог внутренней работы личности педагога, в про-

цессе которой внешнее, пройдя через индивидуальность, перерабатывается и осваивается ею, порождая умение в конкретной педагогической ситуации разрешить конкретную педагогическую проблему.

Своеобразными индикаторами «белых пятен» в наборе профессиональных компетенций являются педагогические затруднения, которые поддаются наблюдению и позволяют установить недостаток или отсутствие у педагога конкретных профессиональных знаний. Педагогические затруднения можно классифицировать по различным направлениям деятельности как типовые или индивидуальные. Выявленные педагогические затруднения могут помочь сформировать содержание непрерывного постдипломного образования на всех его уровнях: дополнительного профессионального образования (формальный уровень), методической работы в муниципальной системе образования и ОУ (неформальный уровень).

Существуют различные способы диагностики, которые могут помочь уточнить характер профессиональных затруднений педагогов.

✓ **Формализованная диагностика** (опрос, анкетирование). Плюсы данного способа — оперативность, небольшое количество времени на проведение, простота обработки. Минусы — эффект «социальной желательности» при ответах на вопросы: педагог хочет «выглядеть лучше» в глазах тех, кто проводит опрос, поэтому дает ответы, которые могут понравиться, которые устраивают проводящих диагностику, тем самым завышая свою оценку.

✓ **Индивидуальные собеседования** с педагогами (интервью, беседа). Плюсы этого способа — возможность установить позитивный психологический контакт с педагогом, получить от него более адекватные ответы, чем при анкетном опросе, так как можно перепроверить ответы с помощью невербальных средств: слова и мимика, жесты отвечающего педагога могут противоречить друг другу. Минусы — затратность по времени, возможная невысокая психологическая компетентность методиста в

проведении бесед. Беседа и интервью требуют подготовки: определения цели и результата, разработки содержания и последовательности вопросов, способов фиксации и критериев оценки ответов, способов создания комфортной психологической обстановки при проведении беседы.

✓ **Анализ посещения уроков, внеурочных мероприятий.** Плюсы данного способа — наличие разнообразных схем анализа урока, внеурочных мероприятий; возможность наблюдать и анализировать деятельность педагога, а не его ответы на вопросы о своей деятельности. Минусы — при отсутствии четкой критериальной схемы наблюдения за деятельностью педагога на уроке анализ превращается в несистематизированное наблюдение по принципу «нравится — не нравится».

✓ **Анализ результатов аттестации.** Плюсы способа — возможность увидеть системные, обобщенные затруднения, слабые стороны, а также зону ближайшего развития педагога. Минусы — недоступность полной информации о процедуре аттестации, если она проходит без участия администрации школы.

✓ **Анализ обученности педагогов.** Плюсом данного способа является то, что методист может проанализировать уровень обученности педагога, что особенно важно в условиях современных требований к непрерывности образования, и только в том случае, если результаты обучения будут продемонстрированы педагогом в определенной форме (мастер-класс, информационный мини-семинар и т. п.). Скорее, не минусом, а ограниченностью этого способа может выступать формальный подход к результатам обучения: в качестве результата рассматривается только наличие свидетельства об окончании курсов или присутствие педагога на внутришкольных обучающих мероприятиях.

Выявленные педагогические затруднения могут помочь сформировать содержание непрерывного постдипломного образования на всех его уровнях: дополнительного профессионального образования (формальный уровень), методической работы в муниципальной системе образования и ОУ (неформальный уровень).

✓ Анализ педагогами своих затруднений. Существенный плюс этого способа состоит в том, что педагог не просто анализирует свою деятельность, вычлняя «плюсы» и «минусы», но и формирует или развивает рефлексивные умения и навыки. Минус этого способа может быть связан с саморефлексией педагога: если рефлексивные способности развиты невы-

соко и нет желания заниматься рефлексией.

Выявить имеющиеся у педагога профессиональные затруднения в вопросах внедрения и реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов можно на основании требований к профессиональной компетентности педагога (см. таблицу).

## Требования к профессиональной компетентности педагогов в вопросах внедрения ФГОС \*

№ п/п	Виды компетентностей	Критерии сформированности компетентностей	Поведенческие индикаторы
1	Компетентность в области постановки целей и задач деятельности с учетом требований ФГОС	1.1. Знание и понимание целей и задач внедрения ФГОС	Знает основные принципы и требования ФГОС
			Может аргументированно изложить свое понимание содержания и целевых ориентиров ФГОС
		1.2. Умение формировать цели своей педагогической деятельности с учетом целей и требований ФГОС	Формулирует цели урока с учетом требований к образовательным достижениям учащихся по ФГОС
			Готов и может формировать цели своего непрерывного образования в соответствии с требованиями ФГОС
1.3. Планирование педагогической деятельности с учетом требований ФГОС	Умеет проектировать урок так, чтобы формировать комплексно предметные, метапредметные, личностные результаты		
	Умеет выбирать формы повышения своей квалификации, необходимые для реализации требований ФГОС в образовательной деятельности		
2	Компетентность в области мотивации учебной деятельности	2.1. Умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации и самомотивации обучающихся	Дает возможность обучающимся самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности
			Владеет широким спектром материалов и заданий, способных вызвать интерес обучающихся к различным темам преподаваемого предмета
		2.2. Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех учебной деятельности	Умеет дифференцировать задания так, чтобы ученики почувствовали свой успех
			Отмечает даже самый маленький успех обучающихся
		2.3. Мотивация профессиональной деятельности	Демонстрирует психологическую готовность и мотивацию к внедрению ФГОС
			Умеет находить в педагогической деятельности интерес для себя и действовать, опираясь на него

\* Данные требования были разработаны на основе «Методики оценки уровня квалификации педагогических работников» (В. Д. Шадриков, И. В. Кузнецова) (М., 2010) в результате многоэтапного процесса, включающего формулирование компетенций и соответствующих им поведенческих индикаторов, ранжирование компетенций по степени важности, выявление отношения к предлагаемой модели со стороны различных фокус-групп из числа руководящих работников общеобразовательных учреждений, оценку педагогических кадров различных ОУ и коррекцию требований по его результатам.



№ п/п	Виды компетентностей	Критерии сформированности компетентностей	Поведенческие индикаторы
3	Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности	3.1. Знание предмета преподавания	Хорошо знает преподаваемый предмет Добивается высоких образовательных результатов по преподаваемому предмету
		3.2. Умение использовать технологии и методы преподавания	Использует методы, соответствующие целям и задачам обучения в соответствии с ФГОС, содержанию изучаемой темы Применяет технологии, реализующие цели и задачи ООП ОУ
		3.3. Умение создавать социально-психологические условия деятельности	Ориентируется в социальной ситуации класса, знает и учитывает взаимоотношения обучающихся Имеет «банк» различных учебных заданий, ориентированных на индивидуальные особенности обучающихся
4	Компетентность в области разработки программы деятельности	4.1. Умение выбрать и реализовать типовые образовательные программы	Может провести сравнительный анализ учебных программ, УМ, методических и дидактических материалов по преподаваемому предмету, выявить их достоинства и недостатки Обоснованно выбирает учебники и учебно-методические комплексы по преподаваемому предмету
		4.2. Умение адаптировать типовую программу к особенностям учеников, условиям реализации образовательного процесса, типу ОУ, требованиям ФГОС	Знает требования ФГОС к содержанию образовательной программы, психологические и возрастные особенности своих учащихся, специфику ОУ Умеет корректировать структуру, содержание, дидактические материалы типовой программы с целью достижения результатов в соответствии с требованиями ФГОС
		4.3. Умение разрабатывать собственные программные, методические и дидактические материалы	Способен самостоятельно разработать рабочую программу, методические и дидактические материалы по предмету Может разрабатывать методические материалы, востребованные педагогическим сообществом
5	Компетентность в области организации учебной деятельности	5.1. Умение устанавливать субъект-субъектные отношения	Умеет устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися, их родителями, вести с ними диалог Умеет выстраивать отношения сотрудничества с коллегами, проявляет себя как член команды при разработке и реализации различных мероприятий, проектов, программ и др.
		5.2. Умение организовать учебную деятельность обучающихся	Использует методы, побуждающие обучающихся самостоятельно организовывать деятельность по решению учебных задач Умеет организовать реализацию принципов проектного, дифференцированного, индивидуального обучения
		5.3. Умение реализовать педагогическое оценивание	Аргументирует оценки, показывает обучающимся их достижения и недоработки Умеет сочетать методы педагогического оценивания, взаимооценки и самооценки обучающихся

В качестве примера диагностики и анализа педагогических затруднений можно привести результаты исследования уровня развития профессиональных компетенций педагогов трех школ (условно назовем эти ОУ: школа № 1, школа № 2, школа № 3) Нижегородской области, выбранных в качестве фокус-группы. В качестве способа диагностики был выбран опрос педагогов (самооценка) и руководителей школ (экспертная оценка). Критериальной базой анализа послужили требования к профессиональной компетентности педагогов в вопросах внедрения ФГОС (см. таблицу).

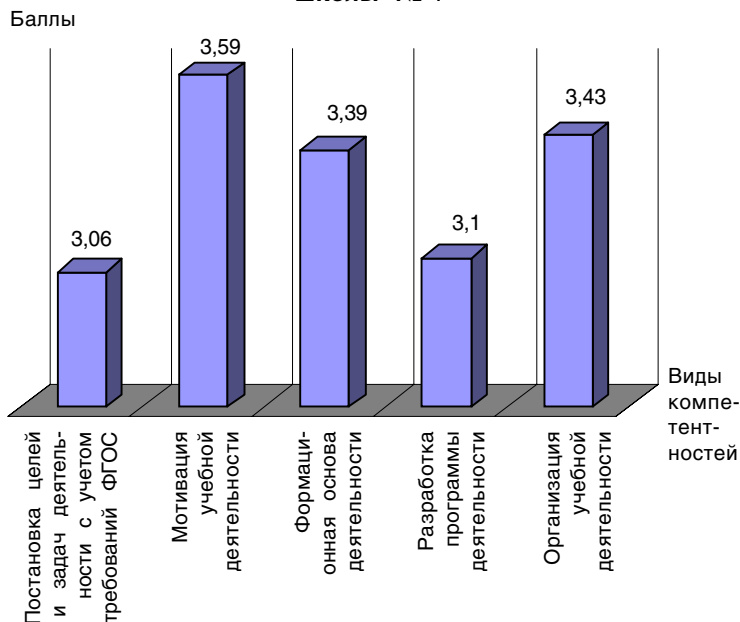
Анализ педагогических затруднений осуществлялся по следующим блокам.

✓ *Анализ уровня развития компетентностей* (на примере школы № 1).

На диаграмме 1 видно, что все составляющие компетентности педагогов школы № 1 сформированы на среднем уровне (оценка «3» по пятибалльной шкале).

Диаграмма 1

## Уровень развития компетентностей педагогов школы № 1



При этом наибольшие проблемы педагоги испытывают в определении целей и задач деятельности с учетом требований

ФГОС (3,06 балла): они нечетко знают и понимают цели и задачи внедрения ФГОС, недостаточно хорошо умеют формировать цели и планировать педагогическую деятельность с учетом требований ФГОС.

Данная информация позволяет увидеть профессиональные проблемы педагогов в целом по определенным направлениям их деятельности, что в дальнейшем может стать основанием для выстраивания содержания в системе непрерывного постдипломного образования педагогов.

✓ *Анализ уровня развития отдельных показателей составляющих компетентности педагога.*

Все затруднения педагогов могут быть систематизированы, обобщены либо объединены в группы типичных затруднений, либо выделены как индивидуальные затруднения.

Общие проблемы педагогов школы № 1 можно увидеть на диаграмме 2 на с. 75. Она показывает, насколько развиты у данных педагогов отдельные знания, умения и навыки в рамках указанных выше компетентностей относительно нормативных значений по квалификационным категориям (согласно методике В. Д. Шадрикова и И. В. Кузнецовой педагог может претендовать на присвоение первой категории при наличии от 3,3 до 4,29 балла, высшей — от 4,3 балла и выше).

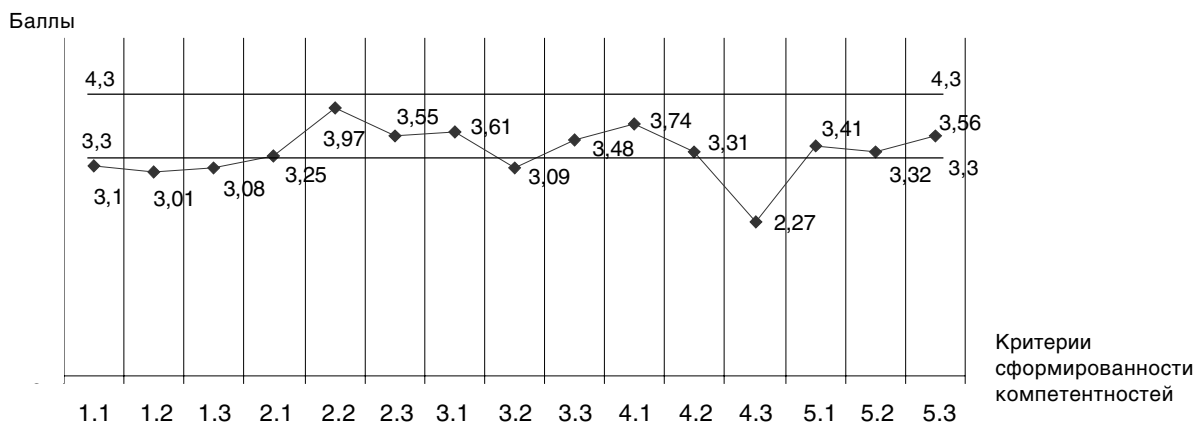
На основании представленной диаграммы можно сделать вывод, что у всех педагогов данной школы «западающими» умениями являются (см. критерии, представленные в таблице):

✓ умение разрабатывать программные, методические и дидактические материалы (2,27 балла), причем только у 34 % педагогов этот показатель развит выше среднего, а у 46 % — существенно ниже;

✓ умение формировать цели своей педагогической деятельности с учетом требований ФГОС (3,01 балла), хотя надо отметить, что у 46 % педагогов этот показатель развит выше среднего и только у 30 % он находится на уровне ниже среднего.

Диаграмма 2

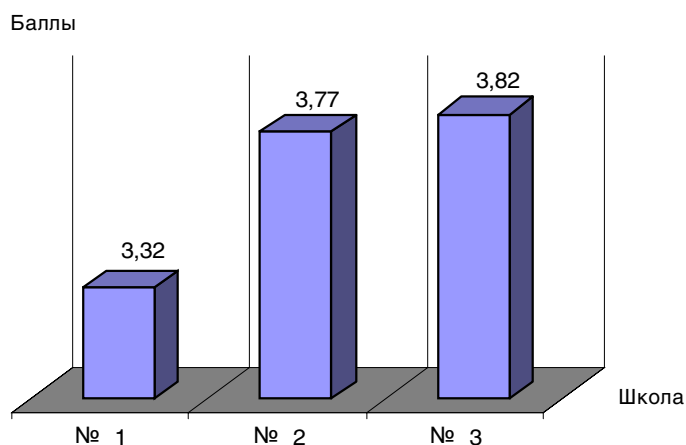
## Уровень развития отдельных показателей компетентностей педагогов школы № 1



Индивидуальные проблемы педагогов могут быть определены при сравнительном анализе самооценки педагога и экспертной оценки компетенций педагога со стороны руководителей школы, а также при сравнении оценок различных педагогов. Например, в школе № 1 у 48 % педагогов, участвовавших в опросе, самооценка выше, чем экспертная оценка, 52 % педагогов оценивают себя соответственно экспертной оценке. Такой результат свидетельствует о том, что либо у педагогов не вполне развиты навыки саморефлексии, либо в данном ОУ отсутствует единая критериальная база оценки тех или иных компетенций педагогов.

Диаграмма 3

## Сравнение уровней развития компетентности педагогов



Результаты анализа индивидуальных профессиональных проблем могут стать основанием для определения индивидуальных образовательных запросов педагогов и составления их индивидуальных образовательных маршрутов в системе непрерывного образования.

✓ *Сравнительный анализ уровня компетентностей педагогов разных школ.*

При сравнении результатов замера общего уровня компетентности педагогов в вопросах ФГОС из фокус-группы очевидно, что школы № 2 и 3 имеют более подготовленных педагогов, хотя в целом в анализируемых школах этот уровень — в области средних величин (см. диаграмму 3).

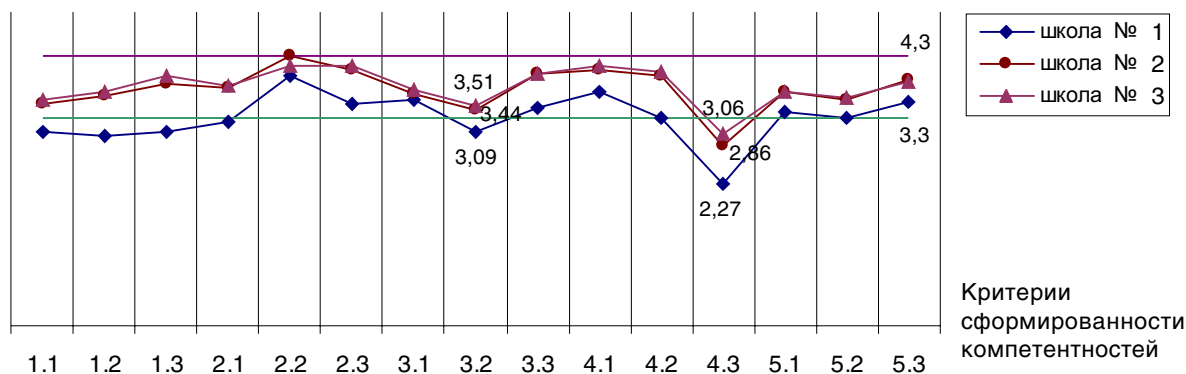
Данная информация может помочь при формировании содержания деятельности муниципальной методической службы, если, например, осуществляются диагностика и анализ затруднений педагогов школ одного муниципального района. На основании представленной диагностики можно сделать вывод: педагогам школы № 1 требуется обучение в вопросах внедрения ФГОС, школ № 2 и 3 необходимы программы методического сопровождения и методической поддержки, включающие вопросы консультирования.

С целью формирования образовательного запроса можно провести и более подробный сравнительный анализ типовых проблем педагогов разных школ по видам

и показателям компетентностей (см. критерии, представленные в таблице) в различных направлениях профессиональной деятельности (диаграмма 4).

Диаграмма 4

### Сравнительный анализ типовых проблем педагогов разных школ



Основные выводы здесь таковы:

✓ типовым затруднением (ниже уровня первой квалификационной категории — 3,3) является умение разрабатывать программные, методические и дидактические материалы (точка 4.3);

✓ типовой проблемой (в границах первой категории или чуть ниже ее) является компетентность в методах преподавания (точка 3.2).

Таким образом, решение именно этих проблем может стать основанием для организации постдипломного образования пе-

дагогов, обеспечит его непрерывность и преемственность на различных уровнях, появятся новые формы методической работы при сохранении ранее используемых эффективных форм, будут созданы условия для проявления самостоятельности педагога и его личной ответственности за образовательные результаты. Анализ профессиональных затруднений педагогов обеспечит целостный и систематический характер процесса формирования профессиональной готовности педагога к внедрению ФГОС.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Глинский, А. А. Управление системой методической работы в общеобразовательном учреждении : пособие для руководящих работников и специалистов учреждений общего среднего образования и системы повышения квалификации / А. А. Глинский. — Мн. : Зорны верасень, 2008.

2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос» // URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

3. Компетентный подход в педагогическом образовании / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионой. — СПб., 2004.

4. Курлов, В. Ф. Социологическая информация в управлении системой школьного образования : монография / В. Ф. Курлов. — СПб. : СПбГУПМ, 2003.

5. Плетенева, О. В. Система непрерывного профессионального образования как ресурс кадровой модернизации ММС / О. В. Плетенева, О. В. Тулупова // Методист. — 2010. — № 1. — С. 10.



## СМЫСЛОПОРОЖДЕНИЕ В ПОСТДИПЛОМНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР АКТУАЛИЗАЦИИ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ

М. Г. ЕРМОЛАЕВА,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры педагогики и андрагогики СПБАППО  
*termol@rambler.ru*

В статье обоснованы факторы, влияющие на эффективность становления авторской позиции учителя в системе повышения квалификации, а также возможность для ценностно-смыслового самоопределения в педагогической реальности.

In the article the author substantiates the factors effecting the efficiency of formation the position as a teacher in the system of teacher's training. She also describes the opportunity for the value-semantic definition in the pedagogical activity.

**Ключевые слова:** *авторская позиция учителя, деятельность, смысл, смыслообразование, смыслотехники, переживание, диалог, личностно-смысловое развитие*

**Key words:** *the author's position, the activity, meaning, meaning formation, meaning technics, excitement, dialogue, personal and conceptual development*

В системе постдипломного педагогического образования в настоящее время наблюдается повышенное внимание к созданию условий для выхода учителей за пределы функциональной зависимости от предметов и вещей в пространство самостоятельной деятельности, инициативной, авторской реализации. Только это в полной мере может способствовать осознанию и освоению педагогами всех аспектов деятельности, в том числе ее замысла, планирования, ответственного осуществления, рефлексии и корректировки, заинтересованного поиска путей преодоления ошибок и трудностей. Переход от исполнительских действий к авторским обеспечивает развитие способностей, столь необходимых для полноценного становления и реализации человека в профессии. Это определяет развитие и главной, жизненно важной, способности — самостоя-

тельно определять свою жизнь, быть ее Автором.

В качестве факторов, тормозящих становление авторской позиции и профессионально-личностное развитие педагога, можно назвать отсутствие отношения к деятельности как к призванию, стремление к стандартному (спонтанно-рутинному) поведению, слабое осознание своих индивидуальных особенностей, неуверенность в собственных силах, отсутствие стремления к творческому самовыражению и др. Самоосуществление и самоактуализация педагога в своей деятельности обусловлены наличием у него профессиональных смыслов, целей, идей, потребностей, то есть ценностно-смыслового отношения к своему профессиональному делу.

Авторская позиция учителя — это осознанная реализация им своих принципов в профессиональной деятельности, осмыс-

ленность в актуализации личностных ресурсов и творческого потенциала на основе эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности и в контексте этой деятельности. Феномен «авторства» педагога мы рассматриваем как многомерное образование, как смысловую «конструкцию», которая эволюционирует, принимая разные системообразующие смыслы в зависимости от контекстов ее использования, а главное — от индивидуальных особенностей каждого педагога.

Смысловая сфера личности образована устойчивыми (смысловыми конструкциями, диспозициями, ценностями) и динамическими (личностный смысл, смысловые установки, смыслообразующие мотивы) структурами. Смыслы в разных фазах бытия личности выступают как механизмы смысловой регуляции ее жизнедеятельности, как способ связи человека с миром. Чтобы выполнять данную функцию, смыслы должны быть «в наличии». Для этого необходимы как реальные процессы смыслообразования, так и процессы познания личностных смыслов. Соответственно, в постдипломном, педагогическом образовании требуется актуализировать и развивать их с опорой на многообразный личный опыт учителя.

В рамках педагогической психологии проблема смысла и смыслообразования

В рамках педагогической психологии проблема смысла и смыслообразования решалась в направлениях выведения знаний на личностно-смысловой уровень и определения соотношений мотива и цели учебной деятельности.

решалась в направлениях выведения знаний на личностно-смысловой уровень и определения соотношений мотива и цели учебной деятельности. Изучение феномена знания позволило ученым выделить в нем

свойства понимания (В. В. Знаков) [4], переживания (Ю. М. Шор) [10] и «живости» (В. П. Зинченко) [3]. Однако не утратил своей актуальности вопрос: почему же в процессе обучения так часто гасится смысловой потенциал?

Другой вектор исследований предложили А. Н. Леонтьев и его школа. Они

отстаивали позицию принципиального несовпадения мотива и цели деятельности. Было доказано, что в содержании мотива огромную роль играют не стимульные, а смыслообразующие мотивы, поскольку они не только побуждают к деятельности, но и содержат в своем составе новый элемент — личностный смысл. Личностный смысл, таким образом, выражает отношение мотива к цели. Чтобы обучение, подчеркивал А. Н. Леонтьев, было эффективным, необходимо сдвигать мотив к цели [6].

В традиционном образовании смысловой компонент мотива учебной деятельности, как правило, опускается, что затрудняет создание целостной и оптимальной системы средств развития познавательной сферы учащихся.

Системный анализ категории смысла и постановки проблемы смыслообразования в учебном процессе, проведенный И. В. Абакумовой [1], позволил разработать модель смыслообразования, согласно которой точка пересечения «горизонтальной» и «вертикальной» линий смыслообразования есть точка наивысшего напряжения смыслов «чего-то» и смыслов «для меня». Были предложены механизмы смыслопорождения («замыкание» жизненных отношений, индукция смысла, идентификация, инсайт, столкновение и полагание смыслов) и описана динамика смысловых проявлений через ситуации выбора, процедуры понимания, состояний события и переживания.

Реализация идеи смыслопорождающего образования предполагает поиск ответов, по крайней мере, на два вопроса: как побудить учителя к смыслообразующей деятельности (мотивационный, психолого-андрагогический аспекты работы с педагогом) и какой инструментарий необходим для побуждения к смыслообразующей деятельности (методический, педагогический аспекты работы с учителем)? Овладение личностно ориентированной педагогической деятельностью предполагает, что у учителя адекватным образом формируется и собственная ценностно-

смысловая сфера личности. Развитие смыслового, рефлекслируемого отношения к своей профессии является необходимым условием профессиональной готовности учителя к работе в системе личностно ориентированного образования.

В процессе знакомства с большим числом образовательных программ в системе повышения квалификации стало понятно, что в аспекте научного познания в них предложен преимущественно линейный способ структурирования учебного содержания, предполагающий «разбивку» содержания на учебные темы, затем их уплотнение в тематические модули.

Для привнесения смыслопорождающего потенциала в постдипломное образование необходим иной способ построения содержания, в котором ключевым элементом содержания будет проблема. Но формально-логический характер проблем, ограниченный предметной дифференциацией, не позволяет «зацепить» «смысловые единицы жизни» учащегося, представленные в его личном опыте. Чтобы проблема обрела смыслообразующий потенциал, она должна порождать ситуацию выбора, раскрытие личностных смыслов учебного содержания и переживание. Это три необходимых условия смыслопорождения и смыслообразования.

Обратимся к интерпретации познания как переживания (Ю. М. Шор) [10]. Переживание выводит любое знание на гуманитарный (душевно-духовный) уровень. Предметом такого познания становится не природа, не факты, не объекты, а сама жизнь во всем богатстве своего содержания: и язык, и обычаи, и искусство, и философия. В этом подходе, несмотря на его первичную философско-культурологическую направленность, содержатся описание и раскрытие базовой психолого-педагогической категории переживания как критерия личностной глубины и смысловой насыщенности познаваемого.

В противоположность знаниевому обучению, «которое вначале противостоит сознанию», в постижении истины через

переживание предмет «открывается» сразу. Он с самого начала не отчужден от познавательного акта, а органично слит с ним. Трактовка знания через переживание позволяет выделить уровни учебного диалога по степени смысловой насыщенности:

✓ *диалог-истолкование* ориентирован на постижение значений тех или иных понятий в результате объяснения и вопросов преподавателя;

✓ *диалог-включенность* предполагает использование контекста, аналогичного реальным жизненным ситуациям, характерным для данной возрастной группы обучающихся, раскрытие личностных смыслов данного контекста, трансформацию смыслов в совместной деятельности;

✓ *диалог-проникновение* — это направленная трансляция смыслов определенных содержательных фрагментов постигаемой информации, инициация преподавателем смыслообразования его участниками;

✓ *диалог-переживание* предусматривает выведение диалога на смысловой уровень, создание общего для преподавателя и слушателей смыслового пространства, формирование более сложных смысловых конструктов как компонентов смысложизненных ориентаций личности.

Вернемся к основному вопросу: как «сомкнуть» ценности учебного содержания с личностной спецификой слушателя? Анализ состояния технологий обучения убедительно свидетельствует, что в практике образовательного процесса и смежных отраслях знаний (психологии, менеджменте, медицине) для этого успешно используются смыслотехники и интерактивные методики.

Психологическим основанием разработки смыслотехник обучающего типа, направленных на запуск смыслообразования в процессе обучения, явилась идея организации смыслопоисковой активности человека как условия осмысления жиз-

Чтобы проблема обрела смыслообразующий потенциал, она должна порождать ситуацию выбора, раскрытие личностных смыслов учебного содержания и переживание.

ненного опыта (Р. Р. Каракозов) [5] и психотехники выбора (Ф. Е. Василюк) [2]. Эти исследования не просто рассматривают естественную динамику развития смысловой сферы личности в процессе жизни, а акцентируют внимание на эволюции и трансформации смысловых структур при направленном управлении процессами смысловой регуляции. Смыслотехника выступает как частный случай психотехники. По словам Д. А. Леонтьева, «это понятие в свое время предлагалось как обозначение гипотетической системы приемов воспитания и коррекции смысловых образований личности» [7].

Смыслообразующий потенциал обучения наиболее полно раскрывается в диалоговых моделях, где преподаватель и обучающийся, обмениваясь ценностными предпочтениями в решении ситуативных, личностных, жизненных проблем, выражают бесконечное множество оценочно-эмоциональных отношений. Суть в том, чтобы приобщить учителей к неустанной рефлексии, поиску смысла этой деятельности, к постоянному сомнению в истинности однажды найденных педагогических решений.

Поиск смысла осуществляется при решении конкретных педагогических задач, когда приходится отбирать и оценивать факторы, помогающие

Только наличие замысла и цели способствует преобразованию учебного процесса в деятельность, потому что у этой деятельности появляется субъект.

каждому участнику образовательного процесса реализовать себя, узнавать новое о самом себе и своих отношениях с миром, вступать в

контакт с явлениями, ценностями, людьми, которые способствуют самодвижению личности.

Только наличие замысла и цели (собственного смысла делания чего-либо и достижения результата) способствует преобразованию учебного процесса в деятельность, потому что у этой деятельности появляется субъект. Если цель есть у преподавателя, то это его деятельность. Если собственный замысел есть у уча-

щегося, то учение становится его деятельностью. Если обучающий и обучаемый состыковали свои смыслы и цели, есть шанс, что у них появится совместная деятельность.

Поэтому, говоря о принципах андрагогики, мы утверждаем, что всякое занятие, всякая встреча должны начинаться с установления эмоционально-смыслового контакта преподавателя с каждым участником занятия, ибо он работает не с группой, не для группы, а в группе. Без установления такого контакта люди не окажутся вместе, они так и будут порознь, даже находясь в одном физическом пространстве.

Потеря смысла — это состояние, которое имеет четкую симптоматику. Куда-то вдруг уходит энергия, преподавателю требуются дополнительные усилия, чтобы «управлять аудиторией», «держаться ситуацию», «напрягать горло». Дисциплины, порядка таким образом добиться можно, но осмысленности в деятельности — нет.

Смысл является не только входом в совместную деятельность, но и «стержнем», на котором держится целостность процесса. Чтобы знания укладывались в систему, необходимо постоянное удерживание смысла. Как только теряется смысл, рассыпается и система. К сожалению, часто вместо системы действий обучающимся предлагаются отдельные операции, которые никак между собой не связаны.

Итак, центрация на смысле — значимая ориентация целостной системы обучения, главный принцип процесса обучения. Соответственно обучение в системе повышения квалификации, с точки зрения его смыслопорождающей природы, должно удовлетворять следующим принципам:

✓ обучение представляет собой открытую самоорганизующуюся систему с выраженным личностно-смысловым основанием;

✓ содержание обучения, реализуемое в учебном процессе, выступает как система смыслов, сопряженных с личностным отношением учителей, отражающимся в их личном опыте;



✓ используется комплекс методов, технологий, ориентированных на смысловую сферу участников занятий (традиционные методы обучения обращены преимущественно к уровню значений, а не смыслов, и актуализируют, как правило, только когнитивную составляющую их познавательной деятельности);

✓ интерактивность обеспечивает нацеленность процесса обучения не столько на объяснение, сколько на понимание, поиск объективных смыслов через выражение всей совокупности субъективно-личностных подходов, позиций и точек зрения, заключенных в личном опыте. Потенциал интерактивности можно продемонстрировать схемой соединения понятий «знак», «значение» и «смысл» [9], восхождением к архетипам бессознательного [11], к феномену восприятия, зависящего от личного опыта [8].

Тогда сам процесс познания, направленный на раскрытие образно-символической природы окружающей нас действительности, строится как базовая встреча человека с человеком и осуществляется в результате обмена личностными отношениями, смыслами и эмоциями.

Поскольку центрация на смысле становится одним из основных принципов обучения в системе повышения квалификации, он взят за основу классификации используемых методов обучения и анализа их смысловорождающего потенциала. Это позволило выделить четыре группы методов, направленных на личностно-смысловое развитие участников занятий:

✓ методы, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта участников (преобразование теоретического материала в образные ряды, эмоциональные установки и обобщения, личностно-смысловой контекст);

✓ диалоговые методы (внешний, внутренний диалоги, полилоги, диалоги логик, эпох и культур);

✓ методы, обеспечивающие самовыражение участников (ситуации выбора, персонализация, задания на проявления са-

морerefлексии, возможности для экзистенциальных проявлений обучающихся);

✓ методы психологической поддержки участников (ситуации успеха, модели жизненного самоопределения, моделирование жизненных ситуаций и ситуаций поведения, метод личностно значимых конкретных ситуаций, смысловое погружение, мастерские ценностно-смысловых ориентаций).

Критериями личностно-смыслового развития учителя в этом случае

выступают субъективные отношения, смысловая экстраполяция и глубина личностного отношения. Кроме того, как подтверждает практика, эти методы содействуют развитию смысловой эмпатии (лучшему пониманию другого), смысловой идентичности (лучшему пониманию себя) и успешной самопрезентации.

Итак, для актуализации авторской позиции в рамках учебного процесса должны быть предусмотрены ситуации, когда участникам занятий предоставляется возможность совершить так называемое «личностное действие» — увидеть себя в отношении к другим людям, в со-бытийности с ними, сделать вывод из собственного опыта, преодолеть внутренний кризис, наметить жизненную программу. Для этого нередко требуется переосмыслить смыслы и цели своей педагогической деятельности, привычного окружения, а то и жизни вообще.

Основной механизм становления авторской позиции учителя — это профессионально-личностное самоопределение, выбор целей и средств самоосуществления в конкретных ситуациях профессионального бытия, поиск ответов на вопросы: зачем? во имя чего в профессиональной жизни совершается то или иное действие? почему именно так? как это делают другие? Это означает, что в структуру содержания постдипломного образования должен более развернуто войти личностный опыт слушателей: опыт действия и проявления себя как личности.

Критериями личностно-смыслового развития учителя выступают субъективные отношения, смысловая экстраполяция и глубина личностного отношения.

Свободное воплощение учителем в жизнь собственных концептуальных замыслов возможно только в результате нахождения в профессии своего смысла, своей меры бытия, своей философии, ин-

дивидуального стиля деятельности. Это становится основным шагом на пути преодоления отчужденности от профессии, при переходе от функциональных действий к подлинному авторству и новаторству.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Абакумова, И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе / И. В. Абакумова. — Ростов н/Дону, 2003.
2. *Василюк, Ф. Е.* Методологический анализ в психологии / Ф. Е. Василюк. — М. : Смысл ; МГППУ, 2003.
3. *Зинченко, В. П.* Психологические основы педагогики : учеб. пособие / В. П. Зинченко. — М. : Гардарики, 2002.
4. *Знаков, В. В.* Психология понимания: проблемы и перспективы / В. В. Знаков. — М. : Институт психологии РАН, 2005.
5. *Каракозов, Р. Р.* Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысления жизненного опыта / Р. Р. Каракозов // Психология с человеческим лицом: гуманистические перспективы в постсоветской психологии. — М. : Смысл, 1997.
6. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл ; Изд. дом «Академия», 2005.
7. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2007.
8. *Потебня, А. А.* Психология поэтического и прозаического мышления / А. А. Потебня. — М., 1989.
9. *Соссюр де, Ф.* Курс общей лингвистики. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. — М., 1977.
10. *Шор, Ю. М.* Культура как переживание (Гуманитарность культуры) / Ю. М. Шор. — СПб. : СПбГУП, 2003.
11. *Юнг, К. Г.* Архетип и символ / К. Г. Юнг. — М. : Ренессанс, 1991.

#### **В 2012 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет книги:**

**Опыт формирования единого информационного образовательного пространства в Нижегородской области:** Материалы региональной педагогической конференции. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012. 346 с.

Сборник обобщает опыт образовательных учреждений в области проектирования и развития информационно-образовательной среды ОУ. В него включены материалы региональной педагогической конференции «Опыт формирования единого информационного образовательного пространства в Нижегородской области» (1—2 ноября 2011 г.), статьи научно-методического и учебно-методического характера.

**Организация внеурочной деятельности учащихся с использованием ИКТ в условиях профильного лагеря:** Сборник статей и методических материалов / Науч. ред.: Л. А. Шевцова, Т. И. Калянина. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012. 76 с.

В сборнике представлены статьи, программы, методические рекомендации по организации и проведению школьного профильного лагеря. Сборник адресован руководителям образовательных учреждений, а также педагогическим работникам, участвующим в подготовке профильных ИКТ-смен.



# Проектирование образовательных программ в системе повышения квалификации взрослых

## КРЕДИТНО-МОДУЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



С. А. МАКСИМОВА,  
доктор философских наук,  
доцент, проректор  
по научно-исследовательской  
и проектной деятельности  
НИРО  
*maksimova@niro.nnov.ru*



Г. А. ИГНАТЬЕВА,  
доктор педагогических наук,  
доцент, заведующая  
кафедрой педагогики  
и андрагогики НИРО  
*gaididakt@rambler.ru*



М. Н. КРАЙНИКОВА,  
кандидат  
педагогических наук,  
доцент кафедры  
педагогики  
и андрагогики НИРО  
*aspirantura.niro@gmail.com*

В данной статье представлены условия и механизмы кредитно-модульной подготовки научных и научно-педагогических кадров, основанной на принципах корпоративного обучения аспирантов в системе постдипломного образования. Кредитно-модульная подготовка направлена на формирование готовности к инновационной деятельности в сфере науки, образования, культуры, управления.

In the article conditions and mechanisms of credit-modular preparation of the scientific pedagogical staff based on principles of cooperative training of post-graduate students in system of post graduate education are presented. Credit-modular preparation is directed on the forming of readiness for innovative activity in sphere of a science, education, culture, and management.

**Ключевые слова:** *кредитно-модульная подготовка, профессиональные компетенции, практико-ориентированная наука, основная образовательная профессиональная программа послевузовского профессионального образования*

**Key words:** *credit-modular preparation, professional competence, the practice science, the basic educational professional program postgraduate vocational training*

**П**остроение инновационной экономики согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года предполагает переход к непрерывному индивидуализированному образованию для всех, что, в свою очередь, требует формирования научного потенциала страны и обеспечения системы инновационного образования высококвалифицированными научными и научно-педагогическими кадрами.

Наиболее адекватной формой подготовки научно-педагогических кадров в условиях распространения Болонской системы, рассчитанной на взрослую сложившуюся личность, умеющую самостоятельно выбирать чему и как учиться, является кредитно-модульная подготовка аспирантов, способных к осуществлению инновационной деятельности в сфере науки,

образования, культуры, управления и т. д. [6].

В основании определения кредитно-модульной подготовки положены две смысловые единицы: модуль и кредит. Модуль выступает в качестве целевого функционального узла кредитно-модульной подго-

товки научных кадров, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им в систему высокого уровня целостности. Под кредитом понимается зачетная единица, обозначающая уровень освоения аспирантом содержания того или иного модуля, зафиксированного в определенном нормативном документе. Помимо нормативного аспекта понятие кредит

несет в себе ценностно-смысловую нагрузку, обозначая «точку роста» в индивидуальном образовательном пространстве становления ученого — педагога — инноватора.

Постдипломное образование педагогов в последние годы становится предметом активного рефлексивного осмысливания и рационального анализа. Изменения, происходящие в обществе и образовании, заставляют искать пути новой интерпретации данной сферы и проблематизировать ее, размещая в контекстах разного уровня, а именно как значимую составляющую системы непрерывного образования; самостоятельную образовательную систему со специфическими миссией, идеологией и способами их операциональности и реализации, которая ориентирована на лиц с уже имеющимися сертификатами или дипломом, свидетельствующим об образовании достаточно высокого уровня; подсистему образования взрослых, вбирающую в себя множество образовательных практик в разных институциональных формах.

Выделение этих проблем с необходимостью ставит вопрос о научно-практическом обеспечении постдипломного образования в разных его проявлениях. Именно кредитно-модульная подготовка аспирантов, создаваемая на базе ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» (далее НИРО), может выступить необходимым элементом системы научно-практического обеспечения инновационной деятельности специалистов системы дополнительного профессионального образования. В рамках одной статьи многообразие подходов к построению кре-

Наиболее адекватной формой подготовки научно-педагогических кадров в условиях распространения Болонской системы является кредитно-модульная подготовка аспирантов, способных к осуществлению инновационной деятельности в сфере науки, образования, культуры, управления и т. д.

дитно-модульной системы подготовки научно-педагогических кадров в системе постдипломного образования представить сложно. Поэтому считаем необходимым обсудить лишь те аспекты, которые отражают принципиальные особенности, характеризующие процессы профессионального развития взрослых обучающихся.

Начиная с середины 90-х годов XX века, существенно переориентировав и модернизировав проблематику научных исследований в контексте инновационного педагогического и образовательного знания, профессорско-преподавательский состав НИРО занимается поиском адекватных подходов к построению практики инновационного образования и разработке проектно-преобразующей модели профессионального развития педагога как цели и ценности профессионального педагогического образования. Занимая активную позицию субъекта социокультурного ответственного действия по отношению к сложившейся в регионе образовательной практике, институт работает над созданием эффективной системы «выращивания» собственных научных кадров и подготовки педагога — профессионала — эксперта.

Термин «новый педагогический профессионализм» при всей многозначности его трактовки и определений подразумевает некоторый «набор качественных характеристик субъекта деятельности» с точки зрения реальных требований той или иной профессиональной области, в которую данный субъект включен [5, с. 205—210]. Для целей нашей статьи представляется избыточным раскрывать характеристики профессионализма, поэтому ограничимся лишь их перечнем:

✓ во-первых, профессионализм предполагает, по определению, свободное владение субъектом деятельности знаниями, умениями и навыками, необходимыми в той или иной профессиональной области. В этом отношении позиция профессионала включает в себя и позицию специалиста — на уровне свободного владения ос-

новым инструментарием и ведущими технологиями;

✓ во-вторых, профессионал должен сознательно и по действиям «принадлежать» профессиональному сообществу и разделять его ценности;

✓ в-третьих, в способности профессионала входят такие качества, как рефлексивность и позиционность, позволяющие разворачивать собственную деятельность в заданных условиях, заниматься проектированием и осмыслять собственные неудачи, занимать активную организационную и управленческую позиции в рамках профессионального пространства, а также нести ответственность за те процессы, которые разворачиваются в его деловом окружении;

✓ в-четвертых, выход аспиранта в позицию профессионала, включение его в профессиональное сообщество, удержание последнего в сознании, построение коммуникации и кооперации с другими профессионалами предполагает видение специфики и ограничений собственного предмета деятельности.

Создание системы кредитно-модульной подготовки аспирантов на базе НИРО связано с развитием практико-ориентированной науки в системе постдипломного образования, которая делает предмет своего анализа, изучения и преобразования саму практику — педагогическую и управленческую. Современная образовательная ситуация характеризуется наличием колоссального разрыва между теоретическим знанием как продуктом научного исследования и знанием практическим, «орудийным» — продуктом практико-ориентированных исследований. В этом контексте речь идет об исследованиях, которые проецируются наукой в школу, не с точки зрения так называемых «объективных» истин, а с точки зрения их направленно-

Термин «новый педагогический профессионализм» подразумевает некоторый «набор качественных характеристик субъекта деятельности» с точки зрения реальных требований той или иной профессиональной области, в которую данный субъект включен.

сти на улучшение практического положения дел [5, с. 46—49].

Практико-ориентированная наука способна строить принципиально новые образовательные практики, и прежде всего — инновационные. Она также способна осуществить цепочку преобразований, переходов от теоретического знания, производимого в рамках фундаментальных исследований, к знанию проектному, затем к технологическому, инструментальному, составляющему основу практики инновационного образования в школе, основу практики конкретного учителя.

Инструментальный смысл практико-ориентированной науки наиболее полно обнаруживает себя при разработке и реализации инновационных проектов и программ инновационного развития региональной системы образования. Профессиональное образование уже не в состоянии разрешить этот кризис в одиночку. Разрешение данного противоречия в системе постдипломного образования ведет не просто к установлению новых взаимоотношений между теорией и практикой, а кардинально меняет характер самой профессиональной деятельности, порождает проблему построения новых моделей корпоративного образовательного знания.

Основным требованием инновационного образования к теоретическому знанию как ресурсу становится наличие четкого и действенного механизма практической реализации теоретической модели.

должно быть представлено как в теоретическом, так и в инструментальном (технологическом) виде. Востребованность данного знания напрямую зависит от степени его рецептурности, наличия простейшей и общедоступной инструкции по его применению, освоению и обобщению инновационного педагогического опыта. Основным требованием инновационного образования к теоретическому знанию как ресурсу становится наличие четкого и действенно-

го механизма практической реализации теоретической модели. Профессионал в этих условиях просто вынужден «выходить» в проектную логику, а его качественная переподготовка и повышение квалификации должны предполагать следующую систему переходов: теоретическое — проектное — технологическое — инструментальное — «орудийное» знание.

Специфика постдипломного образования педагога в современных условиях определяется, с одной стороны, необходимостью решения проблем развития школьного и вузовского педагогического образования, а с другой — обеспечением преемственности между этими двумя ступенями единого процесса профессиогенеза педагога [2, с. 9—17]. В вузовском и постдипломном образовании педагогических кадров существуют отличия как в формах организации образовательного процесса, так и в понимании целей и ценностей профессионального образования. Базовое профессиональное образование ориентировано на освоение обучающимся способов нормативно-целесообразной профессиональной деятельности, тогда как в постдипломном профессиональном образовании целевые ориентиры смещаются на раскрытие ценностно-смысловой компоненты профессиональной деятельности. Предметом целенаправленной систематической совместной деятельности обучающихся и обучающихся в этом случае становится проектирование техник и способов профессионального мышления и деятельности, построение пространства профессиональной самостоятельности, самообразования, саморазвития [1, с. 54—55].

Обзор имеющихся подходов к сущности кредитно-модульной подготовки в условиях постдипломного образования позволил выделить ряд ее специфических особенностей:

✓ субъектно-ориентированный и персонализированный характер, полагающий развитие ценностно-смысловой устремленности личности, расширение сферы «Я-ком-

петентностей», развитие внутренней ответственности и авторской позиции обучаемого аспиранта, для чего необходимо включение обучающегося как «равноправного значимого» субъекта в диалогическое взаимодействие с научным руководителем и преподавателями при определении целей, содержания, средств, оценки результатов профессионального обучения;

✓ социально-профессиональный характер, способствующий социальной и профессиональной адаптации аспирантов, возможности поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и создавать новые формы организации своей жизнедеятельности; обеспечивает активность включения индивида в социальные связи, в общественную практику; процесс персонализации связан с формированием субъекта деятельности, общения и т. д.;

✓ профессионально-деятельностный характер, проявляющийся в непрерывном профессиональном образовании, в необходимости освоения способов рефлексии и самообразования; способность преодолевать собственные пределы и ограничения; генерировать новые знания и практически выходить на новый уровень собственного профессионального развития; использование внутренних ресурсов личности обучающегося для разработки, реализации и защиты перспективных инновационных проектов.

Особую актуальность при построении содержания образования для кредитно-модульной подготовки в системе постдипломного образования представляют учет, в первую очередь, интересов самих обучающихся и опора на его профессиональный опыт. Именно принцип опоры в освоении содержания кредитно-модульной подготовки на жизненный и профессиональный опыт обучающихся может быть конкретизирован в следующих требованиях к ее организации: динамичность содержания обучения, обусловленная развитием социально-педагогической ситуации, изменениями в образовательном пространстве, в требо-

ваниях к современному образованию; дифференциация содержания в зависимости от специфики условий деятельности взрослых обучающихся; точное выделение целевых проблемных групп; концентрация ресурсов на ключевых направлениях, связанных с решением приоритетных задач системы образования; ориентация содержания обучения на «точки роста» самого молодого ученого и аспиранта.

Учебный процесс корпоративного обучения аспирантов, направленный на выращивание профессионала — «носителя деятельностной позиции», согласно результатам проводимых нами исследований в системе постдипломного образования, необходимо строить на позиционном самоопределении. Освоение нового типа взаимодействия предполагает, что обучающийся сам должен «прожить» в роли ученика этапы выращивания этой формы. Это связано с особенностью оргуправленческого компонента деятельности, с внутренними установками обучающихся и перестройкой организационных связей образовательной деятельности: от предметно-информирующей модели к развивающейся модели профессионального саморазвития специалиста. Структура и форма обучения научно-педагогических кадров в системе постдипломного образования, ориентированной на построение кредитно-модульной подготовки, отличаются от традиционной модели повышения квалификации, а именно:

✓ содержат не описание методов педагогической работы, а схему процесса их проектирования и сценарирования;

✓ имеют целью не информирование обучающихся о педагогическом опыте и новом знании, а организацию учебно-исследовательской деятельности, поскольку предметом проектирования является именно индивидуальный способ деятельности аспиранта и молодого ученого;

Особую актуальность при построении содержания образования для кредитно-модульной подготовки в системе постдипломного образования представляют учет интересов самих обучающихся и опора на его профессиональный опыт.

✓ содержание адресуется коллективному субъекту проектирования (учебной группе), то есть учебно-профессиональному сообществу преподавателей и «учеников» (аспирантов, соискателей), ориентированному на постановку и решение учебно-профессиональных исследовательских задач;

✓ выполняют функцию инструмента для образования и развития такой учебной группы в ситуации реальной педагогической работы, когда и аспиранты, и научные руководители, и преподаватели в целом поочередно оказываются в роли обучающихся и учителей.

Важно отметить, что содержание модели кредитно-модульной подготовки построено как автодидактический конструктор (система исследовательских задач), который создает множество разнообразных авторских индивидуальных программ в рамках общей предметной области. Учебный процесс включает в себя авторскую позицию, выраженную в концепции, которая воспринимается не столько как «руководство к действию», сколько как повод и приглашение к содержательному диалогу.

Содержание модели кредитно-модульной подготовки построено как автодидактический конструктор (система исследовательских задач), который создает множество разнообразных авторских индивидуальных программ в рамках общей предметной области.

Основным нормативным документом, определяющим стратегические ценностно-целевые ориентиры построения кредитно-модульной подготовки аспирантов, является основная профессиональная образовательная программа после-

вузовского профессионального образования. Достаточно полное представление о структуре, содержании, условиях реализации программы можно получить на сайте <http://sites.google.com/site/aspiranturanaro>. Мы же остановимся на таких компонентах, как требования к результатам освоения программы, используемые технологии обучения [2, с. 53—55].

Требования к результатам освоения программы представляют собой целост-

ную совокупность профессиональных компетенций, которыми должен владеть аспирант или соискатель, а именно:

✓ ценностно-целевой, включающей в себя креативность как способность генерировать идеи, создавать концепции, воспринимать явления и процессы окружающей действительности в необычных сочетаниях, с необычной стороны, в новом контексте; рефлексивность как способность осознавать границы своего знания / незнания, своего умения / неумения, Я — Другой, оказывая влияние на деятельность, обретая возможность выйти за свои пределы; эвристичность как способность к поиску нестандартных подходов к решению проблем, переживание удовольствия от самого процесса размышления над проблемой;

✓ культурно-познавательной: прогностичность как способность опережающего видения образовательных ситуаций, трудностей и противоречий, которые могут возникнуть в образовательной деятельности; интегративность как способность обобщать, синтезировать знания из разных областей, обеспечивая выход на новый уровень осмысления теоретических и практических проблем; регулятивность как способность вырабатывать цели и принципы собственной деятельности, определяющей целенаправленность и устойчивость действий;

✓ коммуникативной: коммуникативность как способность к конструктивному взаимодействию и диалогу, позволяющая формировать корпоративную культуру, и установлению партнерских отношений; критичность как способность сравнивать и выбирать наиболее целесообразные и продуктивные варианты из уже имеющихся компонентов;

✓ технологической: конструктивность как способность коррекции своих действий, позволяющая осознанно совершенствовать ход педагогического процесса; информативность как способность ориентироваться в информационных потоках, пользо-



ваться различными источниками информации, применять информационные и телекоммуникационные технологии для решения образовательных задач.

Работа над диссертационным исследованием аспиранта осуществляется в проблемно-проектном режиме с использованием кейс-технологии [2, с. 33—35]. Технология кредитно-модульного обучения предусматривает три фазы организации работы аспирантов.

*Первая фаза — методологическая.* Реализуется в форме проектно-образовательной сессии на базе НИРО. Данная фаза предполагает освоение аспирантами (соискателями) обязательного теоретического минимума в лекционно-семинарской форме. Одновременно организуются условия для профессионально-личностного самоопределения аспирантов (соискателей) относительно целей основной образовательной программы послевузовского профессионального образования; организуется процесс разработки программы собственного научно-педагогического исследования в соответствии с его конкретной спецификой; разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут аспиранта (соискателя).

*Вторая фаза — технологическая.* Предполагает работу аспиранта (соискателя) в соответствии с намеченным индивидуальным планом с помощью учебных модулей, оформленных в виде рабочей тетради. В рамках данного этапа осуществляются консультации, в том числе и в дистанционной форме.

*Третья фаза — рефлексивно-экспертная.* Реализуется в форме рефлексивно-экспертной сессии на базе НИРО и предполагает итоговую аттестацию и оценку образовательных продуктов обучающихся, самооценку как оценку изменений субъекта деятельности.

Структура основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования, регламентирующая цели, ожидаемые резуль-

таты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника аспирантуры, включает в себя, наряду с обязательными компонентами (программу вступительного экзамена, рабочие программы подготовки аспирантов по истории и филологии, иностранному языку, специальной дисциплине отрасли науки и научной специальности, рабочие программы кандидатского минимума, рабочие программы дисциплин по выбору и факультативных дисциплин и др.), индивидуальные программы профессионального развития молодых ученых, аспирантов и соискателей.

Кредитно-модульное обучение аспирантов, предполагающее построение содержания в качестве самостоятельных целевых единиц (модулей), обеспечивает выбор формы и места обучения. Данная форма обучения направлена на развитие послевузовского образования по пути повышения качества и обеспечения открытости, доступности любой информации, персонализации и индивидуализации обучения; формирование профессиональных и личностных компетенций выпускников аспирантуры.

Необходимость реализации программы кредитно-модульной подготовки связана с созданием в НИРО эффективных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов финансирования и адресной поддержки научных исследований молодых ученых, которые могли бы продуктивно заниматься инновационными проектными разработками как действительно важного и поддерживаемого государством приоритета научных исследований в системе дополнительного профессионального образования.

К числу основных условий, способов финансирования и механизмов адресной поддержки следует отнести значительное снижение затрат, связанных с защитой

Работа над диссертационным исследованием аспиранта осуществляется в проблемно-проектном режиме с использованием кейс-технологии.

диссертации. Для проведения научных исследований институт полностью оснащен научно-методической литературой, информационное и научно-техническое обеспечение находится в соответствии с современными требованиями. Разработанная в НИРО система научно-методического сопровождения процесса профессионального развития педагога открывает принципиально новые возможности подготовки специалистов и педагогов к инновационной деятельности. В целях подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности и овладения современными информационными и образовательными технологиями, а также специальными методиками диагностики оценки и экспертизы эффекта профессионального развития педагогов, была разработана концепция деятельности образовательного ассессмент-центра [4].

Для воплощения основных идей данной концепции и организации ситуационно-позиционного обучения аспирантов, для представления их научных демонстраций при кафедре педагогики и андрагогики

создан специализированный образовательный ассессмент-центр, оборудованный современными демо-системами, мультимедийными компьютерными устройствами (стационарными и мобильными), множительной и копировальной техникой, беспроводной Wi-Fi сетью, видео- и аудио-аппаратурой.

Научные результаты, лично полученные учеными системы дополнительного профессионального образования (Л. С. Сековец, Л. В. Шамрей, В. Т. Чичикин, Г. А. Игнатьева), позволяют разрабатывать системно-дидактические комплексы, которые включают в себя различные жанры учебно-методического, научно-методического и ин-

формационного обеспечения построения практики проектно-программного типа.

Обоснованность результатов исследования научных школ, осуществляющих подготовку аспирантов к инновационной деятельности, обеспечивается опорой на достижения современной педагогической науки с применением междисциплинарной методологии исследования, теории непрерывного образования взрослых, сочетанием методов теоретического и экспериментального исследования, соответствием содержания исследования мировым тенденциям развития науки и практики, возможностью широкой апробации основных концептуальных идей и научных результатов.

Возвращаясь к заявленной в статье проблеме подготовки научных и научно-педагогических кадров в системе постдипломного образования, хотелось бы еще раз обозначить, что обеспечение системы инновационного образования высококвалифицированными научными кадрами невозможно без разработки условий и механизмов кредитно-модульной подготовки научных кадров. Как следует из материалов Болонского процесса, именно кредитно-модульная подготовка научных и научно-педагогических кадров, способных к осуществлению инновационных преобразований в обществе и экономике, является одним из самых эффективных видов подготовки к самостоятельной научной и инновационной деятельности в условиях непрерывного образования.

Таким образом, создание кредитно-модульной системы подготовки научных и научно-педагогических кадров на базе НИРО позволит закрепить за данной моделью статус корпоративной, полипрофессиональной технологии по разработке и экспертизе комплексных инновационных практико-ориентированных исследований специалистов и руководителей системы регионального образования.

Именно кредитно-модульная подготовка научных и научно-педагогических кадров, способных к осуществлению инновационных преобразований в обществе и экономике, является одним из самых эффективных видов подготовки к самостоятельной научной и инновационной деятельности в условиях непрерывного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бармин, Н. Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ : монография / Н. Ю. Бармин. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010.
2. Игнатьева, Г. А. Основная образовательная программа послевузовского профессионального образования по специальности 13.00.08 — теория и методика профессионального образования (педагогические науки) / Г. А. Игнатьева, В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года / утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
4. Нижегородский образовательный ассесмент-центр : сборник научно-методических материалов. — Н. Новгород : НГЦ, 2007.
5. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.
6. Федеральные государственные требования к структуре основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 марта 2011 г. № 1365.

## ПРОБЛЕМНОЕ ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ АСПИРАНТУРЫ



С. А. ПИСАРЕВА,  
доктор педагогических наук,  
профессор, заведующая кафедрой  
педагогике РГПУ им. А. И. Герцена  
(Санкт-Петербург)  
*spisareva@yandex.ru*



А. П. ТРЯПИЦЫНА,  
доктор педагогических наук,  
профессор, директор НИИ общего  
образования РГПУ им. А. И. Герцена  
(Санкт-Петербург),  
член-корреспондент РАО  
*triap2006@yandex.ru*

В статье рассматриваются вопросы проектирования содержания непрерывного образования на ступени аспирантуры в современных университетах в контексте новых требований к основной образовательной программе аспирантской подготовки.

The article deals with the questions of designing the maintenance of continuous postgraduate education in modern universities in terms of new requirements to the basic educational program of postgraduate preparation.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, инновационный университет, аспирантура, научные исследования в области образования

**Key words:** continuous education, innovative university, postgraduate study, scientific researches in a sphere of education

Начало XXI века характеризуют многие определения: *постиндустриальное общество, информационное общество, эпоха глобализации, технократическое общество* и др. Все эти определения в той или иной степени свидетельствуют о том, что наступивший век — это век реформирования образования. Первой сущностной характеристикой современного образования является его *непрерывность*. Важным шагом по пути продвижения к пониманию сущности непрерывного образования было осознание того, что это — самостоятельная система образовательной деятельности.

Непрерывность образования — принцип его организации, раскрывающийся через специфические признаки (продолжительность, кумулятивность, вариативность и др.) и приводящий при его реализации на практике к построению такой целостной системы, в которой объединены все ступени и виды образования (базового и дополнительного, профессионального и непрофессионального, специального и общего и т. п.). Такая система обеспечивает возможность получения, обновления и пополнения знаний и навыков личности в соответствии с ее образовательными, культурными и профессиональными потребностями, отражающими как процессы ее адаптации к изменяющейся окружающей среде, так и потребность в самореализации.

Введение федеральных требований\* к основной образовательной программе

\* Письмо заместителя министра Минобрнауки России от 22.06.2011 № ИБ-733/12 «О формировании основных образовательных программ послевузовского профессионального образования».

аспирантуры актуализировало проблему отбора содержания и организации подготовки научных кадров на данной ступени системы непрерывного образования, обратило внимание научно-профессионального сообщества на необходимость целенаправленной и адресной подготовки научных кадров для инновационной экономики России.

Ориентация государственной образовательной политики на инновационное развитие образования привела к структурной реорганизации системы высшего образования. Сегодня целый ряд российских вузов можно назвать инновационными. Это создаваемые с 2006 года в рамках национального проекта «Образование» федеральные университеты, которые сейчас существуют во всех крупных федеральных округах. Это вузы — победители конкурса вузов, внедряющих инновационные образовательные программы (всего за 2006—2007 годы победителями стали 57 вузов, среди которых и РГПУ им. А. И. Герцена). Это исследовательские университеты. Очевидно, что процесс инновационного развития университетского образования, открытого современным научным исследованиям и современной экономике, развивается довольно стремительно. Инновационный характер университетов проявляется в том, что они обладают:

✓ широким международным признанием высочайшего *уровня образовательной и научной деятельности* на всех этапах многоуровневой системы профессионального образования по приоритетным направлениям развития общества, науки, техники и технологий;

✓ ярко выраженной ориентацией на подготовку научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации, подкрепленной эффективной работой собствен-

Ориентация государственной образовательной политики на инновационное развитие образования привела к структурной реорганизации системы высшего образования.

ных аспирантуры, докторантуры и преимущественно докторских диссертационных советов по многим десяткам научных специальностей;

✓ конкретными достижениями и высокой приоритетностью научных исследований как неотъемлемой базы образовательного процесса.

Наличие высокоэффективной системы подготовки кадров высшей квалификации — отличительная черта любого инновационного вуза и стратегическая задача его развития [4].

Каким образом эта задача может быть решена эффективно в оптимально короткие сроки? Поиск ответа на поставленный вопрос связан с анализом системных изменений, произошедших в пространстве научных исследований в последние годы. Рассмотрим эти изменения на материале подготовки научных кадров в области педагогических наук.

Во-первых, произошли серьезные изменения во взаимосвязи педагогической науки и образовательной практики. Современный этап развития педагогической науки и педагогической практики характеризуется ситуацией, когда чрезвычайно важно, чтобы результаты исследовательской работы становились научным основанием для грамотно выстроенных и реализуемых образовательных проектов, а результаты проектных разработок оказывались источником новых научных идей и новых направлений исследования. В этом, на наш взгляд, подлинный смысл современной *практико-ориентированной науки*, постепенно уходящей с главенствующих над практикой позиций к совместному «выращиванию» нового знания и совместному конструированию новой практики учеными и практиками. Обратной стороной признания самостоятельности и возможной релевантности внаучного знания для науки является пересмотр распространённого в образовании по сути сциентистского подхода к соотношению теории и практики, свойственный марксистско-ленинской педагогике до 1980-х

годов. Этот подход выражался в следовании тезису о руководящей роли теории при игнорировании того, что педагогическая практика и профессиональный опыт педагогов, его генерализации являются не послушными орудиями теории, а могут приводить к существенным сдвигам в самих педагогических теориях. Современное состояние взаимосвязи педагогической науки и практики можно кратко охарактеризовать как взаимообогащение, предполагающее равное взаимодействие науки и практики\*.

Во-вторых, результаты научных педагогических исследований сегодня практикой не востребованы. Это связано с тем, что пока не создана отлаженная система оценки целесообразности и последующего внедрения полученных результатов в практику. А педагогическая практика, в свою очередь, не готова к внедрению результатов научных исследований. Иными словами, складывается ситуация, когда авторы разработки свою работу выполнили, но результат работы никто не хочет или не может использовать [5, с. 10]. Эта ситуация вызвана многообразием и спецификой условий деятельности конкретного образовательного учреждения, когда создать готовые проекты и единые рекомендации для всех невозможно [2], поэтому реальные проекты преобразований, поиск лучших практик осуществляются самими педагогами. Она вызвана также высокой динамичностью изменений образовательной среды, что влечет за собой ситуацию, когда результаты научных исследований внедряются в других условиях, чем те,

Наличие высокоэффективной системы подготовки кадров высшей квалификации — отличительная черта любого инновационного вуза и стратегическая задача его развития.

\* Другими ситуация взаимодействия науки и практики могут быть ситуация «внедрение», когда субъектность науки более значительна и именно наука активно влияет на практику, и ситуация «обобщение», когда приоритетную субъектность имеет практика. Подробнее см.: Соломатин А. М. Взаимодействие педагогической науки и практики в системе образования. Омск, 2009.

которые были основными при уточнении гипотез и обосновании средств, позволяющих эффективно реализовывать выделенные закономерности [3]. Кроме этого, охарактеризованная ситуация усугубляется недостаточной обеспеченностью комплексности реализации полученных результатов, что приводит в практике к отрицательным последствиям, к компроментации результатов исследований [6].

И, наконец, третья особенность, заключающаяся в изменении самого аспиранта, его мотивации к выполнению исследования, его практического педагогического опыта. В современных условиях обучение в аспирантуре приобретает особую роль и значение в становлении личности профессионала, в развитии системы профессионального образования. Неслучайно в аспирантуру приходят как вчерашние студенты и магистранты, так и педагоги, имеющие определенный опыт практической деятельности и стремящиеся к получению качественно иного личностно ориентированного образования. Причем приток в аспирантуру практиков растет с каждым годом.

Как известно, начиная с 30-х годов прошлого столетия аспирантура в нашей стране является традиционной формой, через которую осуществляется процесс воспроизводства и развития кадров высшей квалификации. Задача аспирантуры как формы основного послевузовского образования за-

ключается в подготовке квалифицированных кадров для высшей школы, готовых к исследовательской и научно-педагогической деятельности. В системе непрерывного образования в настоящее время реализуется совокупность образовательных программ, преемственных между собой и создающих условия для выстраивания субъектами образования индивидуальной образовательной траектории. До последнего времени обучение в аспирантуре связы-

валось только с подготовкой кандидатской диссертации и сдачей кандидатского минимума. Но введение новых требований к образовательной программе формализовало аспирантуру в качестве ступени именно непрерывного образования, что соответствует модернизации высшего образования в России в логике Болонского соглашения.

Актуальность разработки образовательных программ, предусматривающих организацию систематического обучения на этапе аспирантуры, обусловлена целым рядом факторов. Во-первых, изменившимися социокультурными условиями развития высшего профессионального образования, в частности, становлением многоуровневой системы ВПО и закреплением в отечественном университетском образовании четырехуровневой структуры (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и докторантуры), взаимосвязанных между собой, но относительно самостоятельных ступеней профессионального образования, реализуемых через совокупность соответствующих образовательных программ. Во-вторых, требованиями, предъявляемыми к методологической культуре современных исследователей. В последнее время уровень научных работ по педагогике и психологии, в частности, кандидатских и докторских диссертаций, значительно упал, что явилось результатом стремительного нарастания дефицита методологической культуры научных работников. Наблюдается слишком быстрое «вхождение в науку», неоправданно быстрая подготовка и защита кандидатских и докторских диссертаций, что не способствует развитию исследовательской культуры научных кадров. Многие исследователи, не имея достаточного уровня культуры научной работы, сами начинают руководить начинающими исследователями (аспирантами). Поэтому и возникает необходимость в организации систематической подготовки через аспирантуру и докторантуру профессиональных исследователей, способных в будущем руководить исследованиями

Актуальность разработки образовательных программ, предусматривающих организацию систематического обучения на этапе аспирантуры, обусловлена целым рядом факторов.

на высоком методологическом уровне. В-третьих, потребностью в восстановлении системы естественного воспроизводства научных кадров в России, разрушенной государственными преобразованиями 90-х годов прошлого века. В-четвертых, необходимостью установления преемственности между различными формами подготовки специалистов высшей квалификации, которая может быть связана с созданием условий для развития исследовательской компетентности специалиста от одной ступени образования к другой.

В нашем понимании образовательная программа — это документ: а) построенный на определенных ценностных основаниях; б) фиксирующий требования к поступающим, целевую ориентацию, содержание, исследовательские технологии; в) создающий условия для использования позитивного опыта подготовки докторов философии PhD\*.

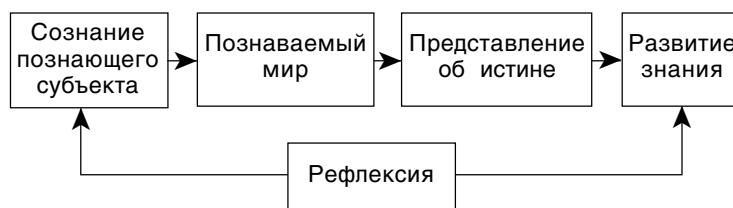
*Ценностно-целевая ориентация* программы обусловлена специфическими особенностями реального мира, единством потенциального и актуального. Существование в современном мире «чистого» теоретического познания окружающего, свободного от ценностных установок, практически невозможно. Поэтому развитие ценностных установок должно стать одной из особенностей подготовки современного исследователя. Особенную актуальность эта проблема приобретает, когда речь идет о педагогических исследованиях, так как при изучении «человекообразных» объектов поиск истины оказывается связанным с определением стратегии и возможных направлений преобразования такого объекта, что непосредственно затрагивает гуманистические ценности [7, с. 7—19]. Иными словами, надо достраивать человекообразную проблемную ситуацию, опираясь на ценностные представления [9].

\* Доктор философии PhD — ученая степень, присуждаемая в англоязычных странах Запада. Аналогом ученой степени доктора философии в советской и постсоветской системе образования является ученая степень «кандидат наук».

Исследователь должен всегда иметь субъектную позицию, так как только в этом случае создаются необходимые условия для возможности познания, о которых писал еще М. М. Бахтин, выдвигая идею «участного сознания» [1].

Значение приобретает сознание познающего субъекта, вернее, его осознание себя субъектом научно-исследовательской деятельности. В современных условиях методологического плюрализма и, соответственно, методологического самоопределения исследователя, вероятно, взаимосвязь сознания исследователя и результата его научно-познавательной деятельности может выглядеть следующим образом (см. схему):

### Ценностно-целевая ориентация образовательной программы подготовки кадров высшей квалификации



Получая новое знание, сознание познающего субъекта переходит как бы на новый виток, и уже с новых обогащенных позиций субъект видит и познает мир. Здесь важно то, что сам познающий субъект находится в теоретизируемом мире. Это мир теоретических конструкций, которые возводит сам исследователь в целях наиболее адекватного познания предмета исследования. И есть риск того, что этот мир может быть далек от реального опыта практической деятельности. Однако именно *развитый* рефлексивный компонент сознания познающего субъекта и позволяет избежать противопоставления этих двух миров, «отрыва» исследователя от реальной действительности и развития, по меткому выражению В. С. Швырева, «его ответственности за конечную цель своей активности» [9].

Важной особенностью сознания познающего субъекта должна быть его диалогичность, готовность к диалогу, в котором победа той или иной позиции в принципе рассматривается как относительная, допускающая возможность дальнейшего спора и пересмотра. Именно в развитии сознания познающего субъекта, содействии становлению его методологического самоопределения и заключается ценностно-целевая установка программы подготовки научных кадров в аспирантуре. Заметим, что рефлексивный компонент в наибольшей мере проявляется не в освоении дисциплин образовательной программы, а в выполнении диссертационного исследования в рамках определенной научно-педагогической школы, которая и создает эту рефлексивную среду как научное сообщество единомышленников, движущихся к общей цели. Цель обучения в аспирантуре мы определяем как развитие *исследовательской компетентности специалиста* [8], которая понимается нами как интегральная характеристика личности, определяющая способность решать научные проблемы, с учетом приобретенных теоретико-методологических знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности.

Данная ценностно-целевая ориентация образовательной программы задает направленность проектирования ее содержания. *Содержание образовательной программы* не исчерпывается содержанием отдельных дисциплин, включенных в учебный план. Во многом оно определяется трудно формализуемым опытом личности, который складывается под влиянием сложившихся на конкретной кафедре, в университете традиций научного поиска; характерной для конкретной научной школы методологии решения научных проблем; непосредственного общения, сложившегося в профессиональном сообществе. Такой вывод правомерно сделать в результате анализа работ И. Я. Лернера, Г. В. Воробьева, А. Н. Тубельского, В. А. Козырева, Е. И. Казаковой, В. А. Извозчикова, Н. С. Ладыжец, Г. П. Щедровицкого и др.

Таким образом, в современной ситуации представляется продуктивным при проектировании содержания образовательной программы в аспирантуре идти не по пути отражения традиционных компонентов содержания образования, а по пути преодоления тех недостатков, которые тормозят развитие научных (в том числе диссертационных) исследований, увеличивают разрыв между результатами исследований и потребностями практики.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин, М. М.* Понимание и текст / М. М. Бахтин // Хрестоматия по философии / сост. : П. В. Алексеев, А. В. Панин. — М. : ООО «ТК Велби», 2003.
2. *Загвязинский, В. М.* Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. М. Загвязинский, Р. Атаханов. — М. : Академия, 2001.
3. *Заир-Бек, Е. С.* Модернизация педагогической науки / Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы : сборник научных статей. Ч. 1. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2002.
4. *Лаптев, В. В.* Инфраструктура подготовки научных кадров в инновационном вузе / В. В. Лаптев, С. А. Писарева // Материалы международной научно-практической конференции «Подготовка научных кадров высшей квалификации в условиях инновационного развития общества» / под ред. И. В. Войтова. — Минск : ГУ «БелИСА», 2009.
5. *Никольский, С. И.* Фундаментальные исследования и технический прогресс / С. И. Никольский // Диалектика и научное мышление: Материалистическая диалектика — методология наук. — М. : Наука, 1988.



6. Нильсон, О. А. О методах педагогических исследований: Доклад к семинару / О. А. Нильсон. — Таллин : МП ЭССР, 1971.

7. Степин, В. С. Специфика научного познания / В. С. Степин // Наука: возможности и границы : сб. / отв. ред. Е. А. Мамчур. — М. : Наука, 2003.

8. Тряпицына, А. П. Основные характеристики компетентностного подхода в профессиональном педагогическом образовании / А. П. Тряпицына, О. В. Акулова // Материалы проекта «Разработка рекомендаций и учебных материалов для подготовки специалистов в области образования, реализующих стратегические цели обновления школы», декабрь 2002 г. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002.

9. Швырев, В. С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность / В. С. Швырев. — М. : Прогресс-Традиция, 2003.



## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А. Ю. БЕЛОГУРОВ,  
доктор педагогических наук, профессор,  
руководитель Центра профессионального развития  
и подготовки кадров Федерального института развития образования  
*belogurov@mail.ru*

В статье раскрываются организационно-педагогические, дидактические и методические подходы, направленные на совершенствование программ повышения квалификации учителей, реализуемых в субъектах Российской Федерации в целях введения новых ФГОС общего образования. Актуализируется внимание на развитии необходимых компетенций педагога, что позволяет решать важнейшие задачи социокультурной модернизации образования.

The article describes the organizational, pedagogical, didactic and methodological approaches, directed to the improvement of the programs in teachers' training in terms of introducing the new educational standards. The author points out on the development of the of the main teacher's competence which help to solve the main tasks of the social and cultural modernization of education.

**Ключевые слова:** *социокультурная модернизация, образование, повышение квалификации педагогических кадров, федеральный государственный образовательный стандарт, непрерывное образование, компетенции педагога*

**Key words:** *social and cultural modernization of education, the improvement of teachers' skills, the federal state educational standards, non – stopping education, the competence of a teacher*

**А**ктуальной задачей современного этапа социокультурной модернизации является повышение мобильности, качества и доступности образования как ресурса роста социального статуса личности [1]. В этом смысле развитие системы образования имеет стратегическое значение, в первую очередь, потому что оно сопряжено со сферой формирования человеческого капитала, выработкой наиболее эффективных способов его реализации.

В эпоху расширяющегося информационно-коммуникативного пространства современного общества необходимо формирование принципов и подходов к образованию нового формата, отвечающих сложным, порою неоднозначным и противоречивым вызовам времени. Другими словами, речь идет о принципиально новой системе непрерывного профессионального образования, предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения, развитие творческих компетентностей личности, готовности и способности к повышению квалификации и переобучению [2]. Следовательно, существующие и разрабатываемые в настоящее время модели организации обучения в такой системе должны быть направлены на индивидуализацию образовательной траектории каждого специалиста, его карьерный и личностный рост.

Существенные изменения в содержании, структуре и способах образования требуют активного включения системы повышения квалификации в процесс подготовки управленческих и педагогических кадров к реализации принципов модернизации и реформирования отечественной школы.

Существенные изменения в содержании, структуре и способах образования требуют активного включения системы повышения квалификации в процесс подготовки управленческих и педагогических кадров к реализации принципов модернизации и реформирования отечественной школы.

Существенные изменения в содержании, структуре и способах образования требуют активного включения системы повышения квалификации в процесс подготовки управленческих и педагогических кадров к реализации принципов модернизации и реформирования отечественной школы. Предметом ожидаемых изменений становятся:

✓ новые Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования;

✓ индивидуализация образования (в первую очередь, на основе реализации индивидуальных учебных планов и дистанционного обучения);

✓ становление новых организационно-правовых форм развития образовательных учреждений;

✓ внедрение новой системы оценки качества образования, построенной на независимой оценке;

✓ развитие социального партнерства на муниципальном, региональном и федеральном уровнях, системы государственно-общественного управления образованием;

✓ информатизация образования и др.

В настоящее время требования к педагогам и руководящим работникам образовательных учреждений определяются изложенными во ФГОС общего образования требованиями к результатам образования, структуре образовательных программ, а также к кадровым условиям реализации ФГОС. В то же время в имеющихся нормативных документах не конкретизированы сами результаты, что в определенной степени может порождать неточности, множественность толкований и в итоге — отсутствие у педагогов и руководителей образовательных учреждений четких ориентиров.

Проведенный в 2011 году анализ структуры и содержания программ повышения квалификации учителей, реализуемых в субъектах Российской Федерации в целях введения новых ФГОС общего образования, позволил сделать следующие выводы:

✓ Несмотря на необходимость актуализации новых методологических и методических подходов, связанных с разработкой программ повышения квалификации учителей в условиях введения ФГОС общего образования, в регионах прослеживается тенденция сохранения в целом имеющейся их структуры и содержания с заменой позиций «ГОС» на «ФГОС».

✓ В качестве результатов обучения в программах не введены компетенции, которые должны получить слушатели в результате обучения.

✓ Качественные изменения в системе повышения квалификации произойдут только том случае, если удастся:

✓ разработать современные требования к реализуемым образовательным программам, как на федеральном, так и на региональном уровнях;

✓ изменить способ достижения образовательных результатов за счет внедрения в массовую практику современных технологий и средств обучения и привлечения к работе по повышению квалификации наиболее успешных работников системы.

В сложившейся ситуации считаем необходимым на федеральном уровне реализовать следующие меры:

✓ подготовить методические рекомендации по разработке программ повышения квалификации учителей в рамках введения новых Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования;

✓ разработать стандарты постдипломного педагогического образования, в которых обозначить современную методологию и принципы построения содержания профессионального образования, требования к результатам освоения образовательной программы, ее структуре и условиям реализации;

✓ разработать диагностический аппарат анализа качества построения программ повышения квалификации педагогических кадров с выделением необходимой критериальной, методической и технологической базы;

✓ обновить механизм построения программ повышения квалификации педагогических кадров, ориентируясь не столько на функциональный подход, сколько на потребности заказчика и уровень сформированности компетентностей обучаемых.

В рамках реализации предложенных мер необходимо учитывать *следующие организационно-педагогические, дидактические и методические позиции:*

✓ Программы должны предусматривать разнообразие и возможности выбора ме-

тодических схем обучения в зависимости от конкретных условий организации учебного процесса, интересов и возможностей обучающихся в освоении содержания программы и квалификации преподавателей.

✓ Необходимо сформулировать требования к результатам освоения программ повышения квалификации. По изучении каждого модуля слушатели должны показать, какими компетенциями они овладели.

Также по окончании изучения каждой программы необходимо проанализировать результативность обучения. Показатели результативности можно разделить по двум категориям: непосредственные результаты после прохождения курсов и отсроченные результаты, например, реальное изменение в деятельности учебного заведения после прохождения членами коллектива курсов повышения квалификации.

✓ Специалисты системы повышения квалификации должны быть готовы к разработке учебной программы в рамках модульно-компетентностной технологии, позволяющей получать заданные результаты, в том числе (как важнейшего компонента программы) диагностического инструментария.

Принципами построения модульных образовательных программ повышения квалификации и переподготовки являются:

— деятельностный подход как способ подготовки взрослых;

— технологичность, возможность переноса теоретических знаний в практическую деятельность педагога;

— осознание собственной деятельности и педагогических эффектов нового (содержания, технологий, отношений и т. п.) путем применения рефлексивных технологий;

— вариативность образовательных программ и организационных форм их освое-

Специалисты системы повышения квалификации должны быть готовы к разработке учебной программы в рамках модульно-компетентностной технологии, позволяющей получать заданные результаты, в том числе диагностического инструментария.

ния педагогами, что позволяет гибко и мобильно учитывать запросы слушателей и их квалификацию;

— модульное построение образовательных программ и их отдельных блоков (с обязательной обратной связью со слушателями и возможностью корректировки их образовательного маршрута);

— введение интегративного содержания, то есть выход в смежные области знаний;

— создание комфортной образовательной среды, основанной на глубоком уважении к участникам образовательного процесса.

✓ Повышение квалификации и переподготовка должны включать педагогов не столько в устоявшиеся, сколько в становящиеся практики, соответствующие требованиям стандарта.

Исходя из перспективного характера повышения квалификации, оно должно проводиться на базе тех образовательных учреждений, в которых уже существуют образовательные практики нового типа. На базе таких учреждений должны быть организованы стажировочные площадки. Стажировочные площадки — место порождения новых образовательных технологий и укладов, соответствующих современным требованиям. Система повышения квалификации должна создать для педагогов

Система повышения квалификации должна создать для педагогов пространство профессиональной пробы в новом, становящемся образовании, соответствующем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта.

пространство профессиональной пробы в новом, становящемся образовании, соответствующем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. Местом проведения практик должны стать инновационные

образовательные учреждения, объединенные в сеть стажировочных площадок.

Стажировочные площадки могут быть организованы на базе инновационных образовательных центров, определяющих зону ближайшего развития образования в муниципалитете или регионе. Открытый характер их деятельности должен быть обес-

печен работой единого федерального интернет-портала стажировочных площадок, в рамках которого существуют различные возможности (в том числе форумы, интернет-конференции и пр.) для обсуждения образовательных проектов.

✓ Наиболее оптимальной и соответствующей современным тенденциям образования является сетевая модель повышения квалификации и переподготовки. Данная модель направлена на формирование и развитие профессиональной компетентности учителей в соответствии с профессиональными требованиями. Профессиональная компетентность рассматривается как обобщенные и глубокие сформированные качества личности, способной наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки; совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям и способность личностной самореализации, способность действовать и выживать в данных условиях, совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности.

✓ Сетевое взаимодействие как современная организационная форма повышения квалификации учителей должна строиться на основе инновационной модели постдипломного педагогического образования с использованием следующих андрагогических принципов: самостоятельности, рефлексивности, сотрудничества, индивидуализации, взаимосвязи теории и практики.

✓ Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров должно обладать следующими фактическими признаками сети:

— наличием объединяющей цели, основанной на заинтересованности всех участников взаимодействия в использовании совместных ресурсов;

— наличием множества ячеек сети, представленных отдельными педагогами и образовательными учреждениями, и структурированными особым образом связями

между ними, в основе которых — добровольное объединение ресурсов, принятие взаимной ответственности и обязательств;

— многоцентровым характером, определяющимся наличием отдельных педагогов и образовательных учреждений — лидеров сети, обладающих образовательными, материально-техническими, экспертными и кадровыми ресурсами;

— открытостью элементов сети друг для друга, выражающейся в возможности участия субъектов сетевого взаимодействия в формировании и реализации программ ПК, разработке учебно-методических материалов, обсуждении и распространении достигнутых в ходе курсовой подготовки результатов;

— преимущественной ролью «горизонтальных» взаимодействий, заключающейся в равных возможностях участников сетевого взаимодействия при формировании совместных решений.

✓ Следует обучать слушателей курсов повышения квалификации деятельности, в отличие от передачи объема знаний, что потребует введения в курс обучения специальных образовательных технологий и способов оценивания уровня освоения компетенций. Естественно, знаниевая составляющая является обязательной, но выступает как ресурс, а не конечный результат обучения. Технологии повышения квалификации, ориентированные на подготовку к деятельности, формируют процесс обучения на основе деятельности. В этом качестве выступают: проектная деятельность, различные способы моделирования реальности, активные формы обучения, кейс-стади и др.

✓ Программы повышения квалификации должны не столько давать «знания» в информирующем ключе, сколько создавать условия для формирования компетентностей педагога. Суть педагогической компетентности — способность работать на основе обратных связей, готовность выстраивать рефлексивный ход: вижу проблему у детей, ищу средство, оцениваю

эффект, ставлю новую профессиональную задачу.

Условием появления такой компетентности является возможность апробирования новой деятельности, решения задач и получения обратной связи. Таким образом, компетентностно ориентированное повышение квалификации должно проходить внутри реального образовательного процесса, где педагоги могут, с одной стороны, наблюдать, как коллега решает педагогические задачи (а не только рассказывает об этом), а во-вторых, самостоятельно проектировать образовательные ходы (формирующие и оценивающие метапредметные и предметные результаты).

✓ Для того чтобы реализовать компетентностно-ориентированный подход в повышении квалификации, необходимо в ее рамках создать условия для опробования педагогической деятельности в ее рефлексивном, а не нормативном варианте. Рефлексивный характер учения и профессиональной пробы предполагает циклическое построение всего образовательного процесса: постановку задачи, поиск способов решения, планирование своих действий, контрольно-оценочную деятельность, постановку следующей задачи.

Схема прохождения всех блоков предполагает:

— включенное наблюдение занятия (события, урока, проектной работы и т. д.);

— задания трех уровней (описание, анализ-сравнение, конструирование собственного шага).

В ходе повышения квалификации могут быть освоены следующие позиции:

— «пользователь» (заданий и оценочных процедур);

— «разработчик» (заданий и оценочных процедур).

Содержанием программ должны стать:

— образовательные технологии, направленные на формирование предметных ре-

Суть педагогической компетентности — способность работать на основе обратных связей, готовность выстраивать рефлексивный ход: вижу проблему у детей, ищу средство, оцениваю эффект, ставлю новую профессиональную задачу.

зультатов разных уровней (формального, предметного и функционального);

— образовательные технологии, направленные на формирование метапредметных результатов;

— инструменты оценки, направленные на диагностику предметных результатов разных уровней (формального, предметного и функционального);

— инструменты оценки, направленные на диагностику метапредметных результатов.

Вместе с тем представленные позиции не исчерпывают тех организационно-педагогических, дидактических и методических подходов, которые необходимо внедрять в систему повышения квалификации педагогических кадров. Работа в данном направлении ведется в рамках деятельности Центра профессионального развития и подготовки кадров Федераль-

ного института развития образования. Разрабатываемые программы повышения квалификации помогают педагогам оказать теоретическую и практическую помощь в осмыслении государственных приоритетов в модернизации образования, в понимании концептуальных основ современных ФГОС общего образования, в освоении инструментов их реализации в условиях социокультурной модернизации.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А. Г. Асмолов. — М. : ФИРО, 2011.

2. Марголис, А. А. Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России / А. А. Марголис, В. В. Рубцов // Образовательная политика. — 2010. — № 4. — С. 42—55.



## ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Р. У. БОГДАНОВА,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики  
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)  
[bogdanova\\_r@mail.ru](mailto:bogdanova_r@mail.ru)

В статье охарактеризованы разработанные автором в контексте компетентного подхода возможные модели программ постдипломного образования педагогических кадров. В частности, решение конкретной профессиональной проблемы, проблемы развития образовательного учреждения, «проживаемое образование», решение комплекса профессиональных задач в определенной сфере образования, развитие профессиональной компетентности по определенному направлению деятельности специалиста, научно-методическое сопровождение деятельности сети инновационных и экспериментальных площадок, повышение квалификации в режиме телеконференций.

*The author of the article describes all possible models of the post graduate education in terms of the competence approach. She gives us the complex solution of the educational problems of the institution, living education, decision of many professional goals in the definite field of education, the development of the professional competence, by definite direction activity of a specialist, scientific and methodological accompanying activity of the innovative and experimental work in the system of the internet-conference.*

**Ключевые слова:** *постдипломное образование, педагогические кадры, компетентностный подход, профессиональная компетентность, профессиональная задача, модель, образовательная профессиональная программа*

**Key words:** *postgraduate education, pedagogical stuff, the competence approach, the professional competence, the professional goal, model, educational, professional program*

Известно, что постдипломное образование — неотъемлемая составляющая системы непрерывного профессионального образования, имеющего свое назначение и специфику, связанную с перестройкой профессионального опыта кадров, изменением содержания их профессиональной компетентности. Однако проведенный нами анализ процесса реализации образовательных программ в системе постдипломного образования педагогических кадров показал, что этот процесс представляет собой в значительной мере копию моделей, принципов, форм и технологий обучения, способы взаимодействия с обучающимся в вузе при подготовке специалистов. Это побудило нас разработать возможные модели программ постдипломного образования педагогических кадров и апробировать их. При решении этой задачи мы исходили из выявленных нами подходов к повышению квалификации педагогических кадров [1; 2]. Мы опирались на положения о том, что современное образование строится на компетентностном подходе. В соответствии с этим постдипломное образование направлено на развитие профессиональной компетентности специалистов. Содержание конкретной программы постдипломного образования основано на актуальных для того или иного специалиста задачах. Про-

грамма может строиться вокруг одной группы задач, например, «понимать ученика в образовательном процессе», или быть направлена на решение группы задач, скажем, таких как «подготовка, планирование, организация образовательного процесса», «коммуникация», «самообразование» и т. д. Специалист может, набирая отдельные модули, сам выстраивать индивидуальный маршрут постдипломного образования.

Для развития профессиональной компетентности любому специалисту (в том числе работающему в системе образования) необходимо:

✓ получить представление о спектре и содержании профессиональных задач конкретного специалиста, которые составляют содержание определенной профессиональной проблемы;

✓ научиться определять источниковую (познавательную) базу решения проблемы и отбирать для этого необходимые теоретические знания;

✓ освоить способы практического решения профессиональных задач в учебных и реальных ситуациях на всех этапах целостного педагогического процесса на основе овладения совокупностью педагогических умений: коммуникативных, диагностических, проектировочных, организационных, рефлексивных — или на всех

этапах процесса управления на основе соответствующих умений;

✓ научиться оценивать свою профессиональную компетентность в решении конкретных педагогических или управленческих задач, создавать и осуществлять программу ее непрерывного развития.

При реализации образовательной программы постдипломного образования педагогических кадров необходимо исходить из того, что педагог, работая в том или ином образовательном учреждении, уже имеет определенный опыт профессиональной деятельности, который позволяет ему, с традиционной точки зрения, успешно решать стоящие перед ним задачи. Поэтому речь идет не просто об освоении им нового опыта, а о перестройке уже имеющегося у него. Перестройка профессиональной деятельности не может произойти в результате «навязывания» специалисту нового опыта «сверху», потребность в этом должна возникнуть у него «изнутри» и удовлетворяться в процессе всей профессиональной жизнедеятельности.

Нами были разработаны семь моделей программы постдипломного образования педагогических кадров. Охарактеризуем кратко каждую из них.

*Модель 1. Программа постдипломного образования специалиста по решению конкретной профессиональной задачи.*

Программа призвана подготовить специалиста к решению определенной актуальной профессиональной задачи. Ее особенность состоит в том, что участие в ней предполагает изменение практики деятельности специалиста в соответствии с освоенным на занятиях теоретико-практическим материалом. Программа предусматривает трехдневные теоретико-практические занятия, практическую деятельность в течение 2—3 месяцев по применению освоенных спо-

собов решения проблемы и консультации в течение 2—3 месяцев. Завершает программу однодневное рефлексивно-коррекционное занятие. Примером такой программы может быть программа обучения по использованию конкретной педагогической технологии, разработке учебно-методического комплекса, применению конкретных форм воспитания и т. д.

*Модель 2. Программа постдипломного образования команды специалистов по комплексному решению проблемы развития образовательного учреждения.*

Программа служит для подготовки команды специалистов к решению актуальной проблемы развития образовательного учреждения. Ее особенность состоит в том, что участие в ней принимают те, от кого зависит успешность решения данной задачи. Программа способствует изменению практики деятельности команды специалистов в соответствии с освоенным на занятиях теоретико-практическим материалом. В зависимости от рассматриваемой проблемы в ней могут принимать участие команды, в состав которых входят руководители образовательных учреждений; специалисты (учителя) по конкретной образовательной программе, интегрированного курса, проблемной группы (по решению конкретных проблем деятельности образовательного учреждения); руководители образовательных учреждений; организаторы воспитательной деятельности; педагоги-организаторы воспитательной службы (если речь идет о развитии воспитательной деятельности) и т. д.

Программа предполагает командное обучение, содержание, режим и формы которого определяются по договору с ее участниками. Кроме того, это повышение квалификации отдельных специалистов образовательных учреждений. Им предлагается (на выбор образовательного учреждения и специалистов) пакет научно-методических модулей разных форм: семинар, практикум, тренинг, мастер-класс, мастерская, лаборатория, группа свободного об-

Перестройка профессиональной деятельности не может произойти в результате «навязывания» специалисту нового опыта «сверху», потребность в этом должна возникнуть у него «изнутри» и удовлетворяться в процессе всей профессиональной жизнедеятельности.



нения, общественно-профессиональная экспертиза, профессиональный клуб. Обязательной составляющей программы является практическая деятельность специалистов по проблеме как основа программы постдипломного образования (например, создание воспитательной системы образовательного учреждения, развитие дополнительного образования в школе и т. д.). Такая деятельность осуществляется по плану образовательного учреждения на базе освоенной профессиональной образовательной программы.

В результате освоения программы обязательно должен быть разработан конкретный «продукт» (проект, программа, учебно-методический комплекс, методические рекомендации и т. д.) для использования в практической деятельности. Как правило, это годовая программа, хотя сроки могут зависеть от масштаба решаемой проблемы (но не менее трех месяцев). Примерами таких программ могут быть программы подготовки команды специалистов по решению проблемы организации дополнительного образования детей в школе, развития воспитательной деятельности в школе и др.

*Модель 3. Программа постдипломного образования «Проживаемое образование».*

Программа призвана подготовить специалиста к инновационному решению проблем развития образования посредством создания временного профессионального сообщества. Она состоит из четырех этапов: предсессионного, сессионного, межсессионного, последствия, которые реализуются, как правило, в течение года. На первом — предсессионном — этапе происходит самоопределение педагога относительно его участия в данной образовательной программе; рефлексия педагогом актуального уровня его профессиональной компетентности решать определенные задачи, на освоение опыта решения которых направлена образовательная программа, имеющегося у него опыта профессиональ-

ной деятельности; корректировка образовательной программы в зависимости от ее участников.

Второй — сессионный — этап предполагает включение педагога в жизнедеятельность временного профессионального сообщества, в процессе которой происходит «проживание» им ценностно-эмоциональных отношений, освоение научно-практической познавательной базы и умений, способствующих изменению его профессиональной деятельности; рефлексии изменений в профессиональном опыте педагога, уровне его профессиональной компетентности в период сессии; моделирование (предварительное проектирование) профессиональной деятельности по решению задач, на освоение опыта решения которых направлена образовательная программа, реализуемая педагогом в межсессионный период.

Третий — межсессионный — этап включает в себя профессиональную деятельность педагога по организации образовательного процесса с целью решения профессиональных задач в соответствии с предварительным проектом, составленным на сессии; ведение педагогом личного дневника как отражение своего профессионального опыта; консультативно-практическое содействие педагогу в реализации его проекта со стороны тьютора — носителя нового опыта деятельности в сфере образования и других специалистов; взаимопосещение педагогов для экспертизы хода реализации каждым из них педагогического проекта, направленного на решение задач, на освоение опыта решения которых направлена образовательная программа; осуществление индивидуально-коррекционной работы с педагогом; рефлексия изменений в профессиональном опыте педагога, уровне его профессиональной компетентности в межсессионный период.

Программа постдипломного образования «Проживаемое образование» призвана подготовить специалиста к инновационному решению проблем развития образования посредством создания временного профессионального сообщества.

Четвертый этап — последствия — предполагает консультационное содействие педагогу в повседневной профессиональной деятельности; участие педагога в профессиональных сообществах, которые занимаются распространением и развитием опыта обновления учебно-воспитательной работы в образовательном учреждении, в том числе в качестве тьютора образовательной профессиональной программы.

Второй и третий этапы осуществляются в несколько циклов, количество которых зависит от возможностей организаторов и участников программы. Особенность программы состоит в том, что она реализуется, как правило, на выезде. Примерами таких программ могут быть «Школьная администрация», «Гражданско-правовое образование» и др.

*Модель 4. Программа решения комплекса профессиональных задач в определенной сфере образования.*

Программа направлена на подготовку специалиста к решению комплекса профессиональных задач в определенной сфере образования. Особенность программы состоит в том, что ее содержательной основой выступает совокупность профессиональных задач, комплексное выполнение которых позволяет решить проблему развития конкретного направления деятельности образовательного учреждения. Участие в такой программе является средством научно-методического сопровождения деятельности специалиста по практическому решению комплекса профессиональных задач на основе реализации современной концепции образования.

Особенность программы состоит в том, что ее содержательной основой выступает совокупность профессиональных задач, комплексное выполнение которых позволяет решить проблему развития конкретного направления деятельности образовательного учреждения.

В связи с этим программа предполагает не только проведение лекций и семинаров, но и обмен опытом, выполнение практических заданий, связанных с деятельностью в конкретном образовательном учреждении, дифференцированную работу с малыми группами слушателей. Особенность

программы также заключается в том, что она обеспечивается учебно-методическим комплексом по освоению опыта решения каждой включенной в программу профессиональной задачи.

Программа состоит из шести этапов: подготовительного; 1-й сессии; самостоятельной работы по осмыслению решения профессиональных задач, рассмотренных на 1-й сессии в своем образовательном учреждении; 2-й сессии; самостоятельной работы по осмыслению решения профессиональных задач, рассмотренных на 2-й сессии в своем образовательном учреждении; аттестационного. Такая программа реализуется, как правило, в течение года.

Подготовительный этап предусматривает рассылку информационных писем о программе, самоопределение специалистов по участию в программе, введение в программу.

Второй и четвертый этапы — 1-я и 2-я сессии — включают в себя работу слушателей с комплексом профессиональных задач, каждая из которых предполагает обоснование необходимости ее решения, рассмотрение и осмысление теоретических и методических подходов к ее решению, знакомство и оценку практического опыта ее решения, поиск собственного варианта решения, экспертную оценку разных вариантов решения, рефлексию освоения слушателем опыта решения.

Третий и пятый этапы — самостоятельная работа по осмыслению решения профессиональных задач, рассмотренных на 1-й или 2-й сессии в своем образовательном учреждении: самостоятельное изучение методических подходов к решению задачи, поиск решения профессиональной задачи в своем образовательном учреждении, апробация найденного решения в своем образовательном учреждении, рефлексия практического решения задачи, обмен опытом, участие в консультациях.

Шестой этап — аттестационный — предполагает подготовку квалификационной работы — проекта решения конкретной профессиональной задачи в своем обра-

зовательном учреждении, взаимную экспертизу проектов решения профессиональной задачи, публичную защиту проекта решения профессиональной задачи.

Примером такой программы может быть программа повышения квалификации «Воспитательная деятельность в высшей школе в современных условиях» для организаторов воспитательной работы в высшей школе (проректоров, начальников управлений, руководителей отделов, заместителей деканов по воспитательной работе).

*Модель 5. Программа развития профессиональной компетентности по определенному направлению деятельности специалиста.*

Программа призвана подготовить специалиста к решению профессиональных задач по определенному направлению деятельности специалиста. Особенность программы состоит в том, что участие в ней предполагает параллельное с занятиями изменение практики деятельности специалиста в соответствии с освоенным на занятиях теоретико-практическим материалом. Программа предусматривает ежемесячные теоретико-практические занятия один раз в две недели, практическую деятельность в течение двух недель по применению освоенных способов решения задачи, консультации. Завершает работу по программе защита самостоятельно разработанного «продукта» (проекта, методической разработки и др.). Примером такой программы может быть программа обучения определенной методике, совокупности технологий и т. д.

*Модель 6. Программа научно-методического сопровождения деятельности сети инновационных и экспериментальных площадок.*

Программа предназначена для подготовки специалиста к решению актуальных профессиональных проблем в сфере образования в режиме инновационной и экспериментальной работы и обеспечения научно-методического сопровождения сети инновационных и экспериментальных площадок. Ее особенность состоит в том, что

она направлена на создание и развитие инновационной практики деятельности образовательных учреждений в рамках совместно выработанных общих концептуальных подходах. Эта программа призвана, с одной стороны, подготовить специалиста к организации инновационной, экспериментальной работы в образовательном учреждении, с другой — обеспечить научно-методическое сопровождение ее качества. Кроме того, особенность данной программы в том, что она объединяет участников в сеть инновационных и экспериментальных площадок на основе положения о такой сети.

Программа состоит из шести этапов: подготовительного, учебно-проектировочного семинара, самостоятельной проектировочной работы и практической деятельности по реализации инновационной / экспериментальной программы / проекта, консультационной поддержки инновационной / экспериментальной деятельности, общественно-профессиональной экспертизы, последнего — самостоятельной работы по корректировке программ / проектов и практической инновационной деятельности. Такая программа реализуется, как правило, в течение нескольких лет (не менее трех лет).

Подготовительный этап включает в себя разработку положения о сети инновационных и экспериментальных площадок, разработку программы деятельности сети (в том числе учебно-проектировочных семинаров), рассылку информационных писем о сети инновационных и экспериментальных площадок и программе семинара, самоопределение образовательных учреждений по участию в сети инновационных и экспериментальных площадок и направлению специалистов для участия в программе учебно-проектировочного семинара, разработку заявочных материалов на иннова-

Программа научно-методического сопровождения деятельности сети инновационных и экспериментальных площадок призвана подготовить специалиста к организации инновационной, экспериментальной работы в образовательном учреждении и обеспечить научно-методическое сопровождение ее качества.

ционную / экспериментальную деятельность образовательного учреждения.

Второй этап — учебно-проектировочный семинар — предполагает знакомство слушателей с теоретическими и методическими материалами по решению профессиональной задачи, связанной с организацией инновационной / экспериментальной деятельности в образовательном учреждении, и осмысление их; рассмотрение и анализ заявочных материалов программ / проектов инновационной / экспериментальной деятельности образовательных учреждений; работу по корректировке заявочных материалов.

Третий этап — деятельность в образовательном учреждении — включает в себя самостоятельную проектировочную работу и практическую деятельность по реализации инновационной / экспериментальной программы / проекта, консультационную поддержку инновационной / экспериментальной деятельности, предполагающую работу слушателей над завершением корректировки заявочных материалов на инновационную / экспериментальную деятельность образовательного учреждения, практическую работу по реализации программ / проектов в соответствии с разработанными календарными планами, участие в консультациях со специалистами по проблеме эксперимента и организации экспериментальной работы, взаимодействие между

Программа постдипломного образования в режиме телеконференций дает возможность решать достаточно широкий спектр задач в зависимости от содержания программы, реализуемой в данном режиме.

участниками сети инновационных и экспериментальных площадок, подготовку к общественно-профессиональной экспертизе отчетов об итогах работы по реализации инновационных /

экспериментальных программ / проектов за конкретный год.

Четвертый этап — общественно-профессиональная экспертиза — предусматривает публичное представление отчетов об итогах работы по реализации календарных планов инновационных / экспериментальных программ / проектов, экспертную

оценку отчетов, выработку предложений по дальнейшей реализации программ / проектов и взаимодействию участников сети инновационных и экспериментальных площадок.

Пятый этап — последствие — включает в себя самостоятельную работу по корректировке программ / проектов и практическую инновационную деятельность, предполагающую осмысление результатов общественно-профессиональной экспертизы, внесение необходимых коррективов в планы реализации инновационных / экспериментальных программ / проектов, реализацию планов.

По представленному циклу осуществляется научно-методическое сопровождение работы сети инновационных и экспериментальных площадок. Примером такой программы может быть программа научно-методического сопровождения деятельности сети инновационных и экспериментальных площадок «Инновации в воспитании» для организаторов воспитательной работы в высшей школе (проректоров, начальников управлений, руководителей отделов, заместителей деканов по воспитательной работе) и других инициаторов инновационной / экспериментальной работы.

*Модель 7. Программа постдипломного образования в режиме телеконференций.*

Программа постдипломного образования в режиме телеконференций дает возможность решать достаточно широкий спектр задач в зависимости от содержания программы, реализуемой в данном режиме. Например, подготовка специалиста к решению определенной актуальной профессиональной проблемы; подготовка команды специалистов к решению актуальной проблемы развития образовательного учреждения; подготовка специалиста к решению комплекса профессиональных задач в определенной сфере образования; подготовка специалиста к решению актуальных профессиональных проблем в сфере образования в режиме инновационной и экспериментальной работы и обеспечение

научно-методического сопровождения сети инновационных и экспериментальных площадок.

Особенность программы состоит в том, что в подобном режиме может быть реализована значительная часть перечисленных выше моделей. Основой такой программы является модель программы, которая будет реализована в режиме телеконференции. Еще одна особенность состоит в том, что имеющиеся технические возможности позволяют организаторам программы взаимодействовать одновременно с одним телекоммуникационным объектом. На этом объекте могут быть собраны слушатели одного образовательного учреждения или одного региона.

Программа постдипломного образования в режиме телеконференций включает в себя несколько этапов: предварительный, основной, заключительный. Предварительный этап — выбор программы, которая будет реализована в режиме телеконференции; подготовка тьюторов (преподавателей-консультантов), которые пройдут до этого очную подготовку по программе в педагогическом университете; передача учебно-методических материалов для слушателей; согласование технических параметров, необходимых для проведения телеконференции, а также подготовительная работа, предусмотренная той или иной программой. Основной этап предполагает реализацию выбранной программы. Взаимодействие с преподавателями университета в данном случае осуществляется в режиме видеоконференции при поддержке

тьюторов в аудитории. Практическая деятельность слушателей в образовательном учреждении, самостоятельная работа осуществляются так, как это предусмотрено базовой программой. Заключительный этап предусматривает рефлексивную реализацию программы в режиме телеконференции и построение дальнейшего маршрута повышения квалификации.

Длительность программы повышения квалификации в режиме телеконференций зависит от длительности базовой программы. При этом график телеконференций определяется по согласованию организаторов программы и слушателей.

Все модели апробированы в РГПУ им. А. И. Герцена. Спектр моделей программ постдипломного образования педагогических кадров остается открытым.

Имеющиеся технические возможности программы постдипломного образования в режиме телеконференций позволяют ее организаторам взаимодействовать одновременно с одним телекоммуникационным объектом (со слушателями одного образовательного учреждения или одного региона).

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Богданова, Р. У.* Повышение квалификации организаторов воспитательной деятельности в вузе : учеб.-метод. пособие. Вып. № 1 / Р. У. Богданова. — СПб. : Центр информатизации образования, 2009.
2. *Богданова, Р. У.* Самостоятельная работа участника образовательной программы организаторов воспитательной деятельности в вузе : учеб.-метод. пособие. Вып. № 50 / Р. У. Богданова, Ю. О. Хазова. — СПб. : Центр информатизации образования, 2010. — Сер. «Воспитание студенческой молодежи».

**В 2012 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышла в свет книга:**

**Изучение особенностей нравственного развития младших школьников: Диагностические методики:** Методическое пособие для учителей начальных классов / Н. Ю. Яшина. 2-е изд., испр. и доп. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012. 49 с.

В пособии представлены теоретические основы нравственного развития личности младшего школьника, содержание и методика проведения диагностических исследований. Предназначено педагогам начальной школы, школьным психологам, руководителям образовательных учреждений, реализующих программу духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования.



## АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ КАК ОСНОВА НАПОЛНЕНИЯ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Е. Н. ГЛУБОКОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена  
(Санкт-Петербург)  
*englubokova@gmail.ru*

В статье рассматриваются затруднения профессорско-преподавательского состава современных вузов и некоторые их причины в условиях реализации системных изменений в образовательном процессе, которые могут служить основанием для определения содержания программ повышения квалификации.

The article tackles the problem of difficulties of head teachers and professors in modern high schools and some reasons in terms of the realization of systematical changes in the educational process, which could become the base of forming the program of teachers' improvement skills.

**Ключевые слова:** образовательный процесс вуза, трудности преподавателей

**Key words:** *the educational process of the high school, the difficulties of teachers*

**С**истемные изменения в высшем образовании — реакция на глобальные вызовы нашего времени. Отвечая этим вызовам, система образования модернизируется, создает условия, которые позволят человеку получать доступное качественное образование на всех его уровнях. Одним из таких условий становится стандартизация образования, которая является частью его модернизации.

Введение новых стандартов, носящих рамочный характер и, по сути, являющихся общественным договором между государством, личностью и вузом, расширило поле творчества преподавателя, одновременно с этим поставив перед ним принципиально новые задачи (организация самостоятельной работы студента, разработка содержания программ учебных дисциплин без заданных дидактических единиц, планирование внеаудиторной нагрузки студен-

та, разработка учебно-методического комплекса программы и т. п.). Решение этих задач вызывает определенные сложности, несмотря на расширяющуюся сегодня систему повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Так, В. А. Канке отмечает, что «периодически преподаватель проходит повышение квалификации. Процесс этот чаще всего является кумулятивным, чем революционным. Знание наращивается, но оно не выходит за пределы уже сформировавшегося у преподавателя концептуального каркаса» [1, с. 22]. Изменение позиции преподавателя, развитие в нем стремления изменить свою деятельность мы связываем с усилением личностной ориентации программ повышения квалификации. Это возможно, если содержание курсов повышения квалификации будет учитывать реальные затруднения преподавателей,

чтобы в процессе обучения они могли не только найти ответы на волнующие их вопросы, но и приобрести новый опыт и применить его в работе со студентами. Поэтому мы обратились к выявлению затруднений, испытываемых преподавателями в процессе решения новых профессиональных задач при подготовке студентов.

Был проведен опрос профессорско-преподавательского состава различных вузов России, готовящих специалистов и бакалавров в разных сферах профессиональной деятельности (образование, культура, экономика, юриспруденция, строительство и др.), слушателей курсов повышения квалификации, организованных на базе Института постдипломного образования РГПУ им. А. И. Герцена в 2011 году. В опросе участвовали 123 слушателя. Качественные характеристики профессиональной и научной подготовки участников опроса довольно широки: 55 % — доценты, 25 % — профессора, 16 % — преподаватели и ассистенты, представители управленческих структур вузов. Возрастной состав слушателей: по 25 % представителей возрастных категорий 35—45 лет, 45—55 лет, 55—65 лет; 15 % — возраст от 25 до 34 лет, остальные — старше 65 лет. Стаж работы в вузе составляет более 25 лет у 28 % преподавателей, 10—15 лет — у 27 %, 14—16 лет — у 22 %, до 10 лет — у 15 %. Эти данные близки к официальным статистическим данным по профессорско-преподавательскому составу в системе высшего образования в России.

Для опроса преподавателей нами была разработана анкета, состоящая из семи вопросов. Два вопроса (первый — об изменениях в системе высшего образования, ярко проявляющихся и существенно влияющих на образовательный процесс вуза, и второй — о наиболее важных вопросах в программах повышения квалификации) были открытыми и предполагали собственный вариант ответа респондента. Вопросы на выявление трудностей преподавателей, а также о мероприятиях, которые проводились в вузе по подготовке к

переходу на новые стандарты образования, предполагали выбор ответов из 6—9 вариантов (без ограничения количества выборов) с достройкой собственного ответа. В анкету вошли также три вопроса о возрасте, должности и стаже работы в вузе. Представим полученные результаты.

Участники опроса сформулировали существенные, на их взгляд, изменения в системе высшего образования, которые наиболее ярко проявляются и существенно влияют на образовательный процесс вуза.

Это начало реализации основных идей Болонского процесса в системе высшего профессионального образования в России (переход на уровень образования) — 30 % ответов; переход вузов к реализации Федеральных государственных образовательных стандартов — 28 % ответов; внедрение в образовательный процесс и необходимость применения информационно-коммуникационных технологий — 20 % ответов; постепенный перевод образовательного процесса на кредитно-балльно-рейтинговую систему и внедрение принципов модульного подхода — 17 % ответов; изменения в технологиях взаимодействия со студентами, организации самостоятельной работы, структуре и содержании учебно-методического обеспечения реализации образовательных программ всех уровней — почти 20 % ответов.

При этом трудности разного рода при реализации этих изменений испытывает более половины участвовавших в опросе преподавателей. Характеризуя эти трудности, участники опроса выделяют, в первую очередь, связанные с использованием кредитно-балльно-рейтинговой системы (45 % ответов). На втором месте — трудности, обусловленные привязанностью преподавателей к традиционной лекционно-семинарской системе (около 40 %),

Для опроса преподавателей была разработана анкета, состоящая из семи вопросов: два вопроса были открытыми и предполагали собственный вариант ответа респондента, а остальные предполагали выбор ответов из 6—9 вариантов с достройкой собственного ответа.

необходимостью работы в команде преподавателей при разработке и реализации основной образовательной программы в вузе (около 40 %). Около 43 % преподавателей особо выделили трудность, связанную с необходимостью самостоятельно определять содержание учебных программ, которое будет способствовать становлению компетенций студентов. Почти 40 % слушателей отмечают неготовность согласовывать научные и педагогические позиции и подходы к проектированию основной образовательной программы с представителями всех кафедр, ее реализующих.

В особую группу (почти 70 % выбрали эти варианты) можно объединить трудности, связанные с организацией образовательного процесса в вузе: необходимость уделять больше времени и сил организации самостоятельной работы студентов, использовать для взаимодействия с ними разные форматы открытого общения (электронную почту, образовательные порталы и сайты, создание собственных электронных ресурсов и т. п.), осваивать и адекватно применять в образовательном процессе современные стратегии и технологии обучения.

Преподаватели демонстрируют довольно низкий уровень психологической готовности к переменам, что обусловлено возрастной и профессиональной деформацией, отсутствием настроем на определенное поведение и другими причинами личностного, социально-психологического и организационного уровней.

Следует отметить, что аналогичные данные о степени готовности преподавателей к изменениям получены и другими исследователями (О. А. Тюлина) [2]. Важно, что в качестве базы этого исследования, как и в нашем случае, выбраны вузы, не являющиеся флагманами инновационных преобразований в логике требований Болонского процесса. Поэтому результаты, скорее всего, иллюстрируют общую картину готовности преподавателей, характерную для большинства вузов страны.

Так, преподаватели демонстрируют довольно низкий уровень психологической готовности к переменам, что, со-

гласно исследованиям, обусловлено возрастной и профессиональной деформацией, отсутствием настроем на определенное поведение, установки на активные действия в данный момент, профессиональным выгоранием и другими причинами личностного, социально-психологического и организационного уровней [3]. Причинами этих затруднений исследователи называют повышенные требования к преподавателю вуза при реализации инновационных изменений в системе высшего образования. В большинстве вузов эти изменения не обеспечены условиями, необходимыми для эффективного осуществления профессиональной деятельности (материальное и социальное стимулирование, материально-техническая база вузов не соответствуют психологическим нагрузкам, которые затрачивают преподаватели).

По педагогической готовности преподаватели могут быть условно разделены на две группы — владеющие теорией, но не уверенные в практике реализации, и не мотивированные к реализации необходимых изменений. Только 3 % преподавателей видят необходимость и целесообразность перехода на Болонскую систему, что усложняет процесс методического сопровождения профессиональной деятельности, так как возникает необходимость мотивации преподавателей к происходящим изменениям. Кроме того, значительная часть преподавателей не удовлетворена своей работой (три четверти опрошенных), две трети не видят возможности для самореализации в профессиональной деятельности. Эти данные свидетельствуют о влиянии негативных факторов на развитие готовности преподавателей к реализации предлагаемых изменений.

Таким образом, опытными данными автор охарактеризовала сложную ситуацию, сложившуюся в практике образовательной деятельности вуза, — неготовность преподавателей к реализации системных изменений в высшем образовании и «негативное отношение к переходу на новую систему» [2, с. 97]. К тому же



автору удалось опытным путем установить, что «студенты воспринимают происходящие изменения менее остро, чем преподаватели, но, тем не менее, это восприятие неоднозначно и имеет скорее негативный характер» [2, с. 97].

Итак, оба исследования позволяют предположить, что затруднения, испытываемые преподавателями, их неготовность и негативное отношение к переменам зачастую перерастают в трудности, влекут за собой углубление проблем. Преодолеть эти трудности может систематическая опережающая подготовка преподавателя, которая пока только складывается в вузах. Большинство наших слушателей отметили, что внутри вузов повышение квалификации осуществляется постоянно, но чаще всего это «небольшая информационная добавка» к знаниям в области профессиональной деятельности, применения ИКТ-технологий (разработка измерительных материалов, сайтов, блогов и т. п.), а также различных технологий обучения. К сожалению, менее 10 % наших респондентов выделяют более глубокие причины затруднений. Рассмотрим некоторые из них.

В условиях стремительных изменений в высшем образовании преподаватель сталкивается с необходимостью изменения, по сути, ментальных моделей профессиональной деятельности, которые во многом зависят от особенностей его системы ценностных ориентаций, отношений, ожиданий, социальных установок, проявляющихся в фактических действиях, конкретных поступках. Быстро решить эту проблему вряд ли возможно, но вопросы изменения ментальных моделей преподавателя должны стать важной частью программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателя вуза. Необходимы в вузе и серьезные управленческие решения (мотивация, стимулирование успешных моделей профессиональной деятельности, в том числе рейтинг на основе продуманной системы экспертных оценок деятельности).

Еще одна причина трудностей — дефицит времени на обдумывание перемен и инноваций каждым преподавателем, на осмысленное внедрение им этих изменений. По словам преподавателей, это особенно проявляется при разработке новых программ разных уровней (актуализируется проблема отбора и проектирования содержания образования в русле требований компетентностного подхода) и проектировании учебно-методического обеспечения образовательного процесса (актуализируется проблема построения студентоцентрированного образования). Поэтому необходимы новые подходы к проектированию процесса освоения избранного содержания образования. Иными словами, возникает проблема выбора соответствующих стратегий и технологий, методик преподавания предметов учебного плана, организации мониторинга процесса обучения, разработки адекватных контрольно-измерительных материалов для оценки становления компетенций студентов и т. п. Отсутствие устоявшихся, привычных для преподавателя дидактических единиц в новых стандартах, как отмечает более 40 % респондентов, заставляет по-другому (от заданного результата освоения основной образовательной программы — общекультурных и профессиональных компетенций) выбирать содержание дисциплины. Однако более 70 % респондентов считают, что необходимо внести только незначительные коррективы в традиционное содержание дисциплины, чтобы она «заработала» на компетенции. Только 7 % указывают на необходимость нового понимания знания, его адекватного отбора с учетом вызовов времени, технологий коммуникации субъектов образовательного процесса. В одной из анкет молодой преподаватель пишет: «Очень хочется узнать, что такое содержание профессионального образования? Неужели можно подготовить студента к

Затруднения, испытываемые преподавателями, их неготовность и негативное отношение к переменам зачастую перерастают в трудности, влекут за собой углубление проблем.

тем профессиональным задачам, которые он будет решать через пять лет в нашем непредсказуемом мире?»

Стремительное развитие новых информационных, в том числе образовательных, технологий ставит перед преподавателем задачу освоения информационно-коммуникационных технологий и различных средств и видов современной коммуникации, разработки новых форматов электронного взаимодействия студента и преподавателя. Он вынужден использовать современные инструменты образовательной деятельности, развивающие мотивацию к образованию у возрастающего с каждым годом числа немотивированных к профессиональной подготовке студентов. В противном случае велик риск развития ситуации «невýбора» курса данного преподавателя студентами, игнорирования ими учебных занятий. Однако, как пишут наши слушатели, далеко не во всех вузах разработана методика определения трудоемкости работы преподавателя с учетом новых реалий образовательного процесса.

У преподавателей также возникают трудности, вызванные необходимостью освоения новых функций профессиональной деятельности (консультирования, педагогической поддержки

студентов, модерирования, тьюторства и т. п.), актуализацией умений работать в команде при разработке и реализации новых основных образовательных программ, необходимостью принятия и присвоения

идей обучающейся организации и личностного роста и т. п. Многие преподаватели с трудом «вписываются» в новые условия, о чем свидетельствуют и результаты проведенного опроса. «Я не классная дама, чтобы постоянно интересоваться и следить за тем, как студент учится», — один из наиболее эмоциональных ответов. Должность академического консультанта основной образовательной программы пока

появилась далеко не во всех вузах. А там, где она появилась на общественных началах, сводится, в основном, к организации учебного процесса, а не сопровождения индивидуального образовательного маршрута студента.

Вместе с тем проблемы и трудности, связанные с необходимостью использовать оценку результатов образовательного процесса на основе экспертных процедур со стороны коллег-преподавателей, студентов, работодателей, отметили только шесть респондентов. Объяснить это можно тем, что в настоящее время вузы довольно редко осуществляют экспертную оценку результатов деятельности преподавателя и студента. Только некоторые участники опроса указывают на неготовность или недостаточный уровень владения технологиями развития и оценки компетенций студентов, а также неготовность к интеграции в собственной профессиональной деятельности возможностей формального, неформального и информального образования студентов. Очевидно, что эти вопросы пока не активно обсуждаются как в профессиональной среде высшего образования, так и в коллективах конкретных вузов.

Отбор содержания программ профессиональной подготовки (переподготовки) преподавателя вуза к реализации образовательного процесса в контексте требований Федеральных государственных образовательных стандартов всегда является ключевым вопросом проектирования таких программ. При проведении опроса мы попросили назвать несколько важных, по мнению самих слушателей, вопросов, которые следовало бы включить в программу повышения квалификации. В результате мы получили ряд проблемных вопросов, решение которых актуально. В порядке убывания количества выборов они располагаются так: использование различных информационных ресурсов для проведения занятий, применение современных стратегий и технологий обучения в условиях изменений в образовательном про-

Преподаватель вынужден использовать современные инструменты образовательной деятельности, развивающие мотивацию к образованию у возрастающего с каждым годом числа немотивированных к профессиональной подготовке студентов.

цессе вуза, организация и сопровождение самостоятельной работы студентов, проектирование основной образовательной программы вуза и программ учебных дисциплин, организация научно-исследовательской работы студентов, методы и приемы мониторинга качества образования в вузе и разработка автоматизированных педагогических измерительных материалов, оценка деятельности преподавателя, рейтинг преподавателей, кредиты и работа с ними в процессе реализации основной образовательной программы подготовки бакалавра и магистра.

Очевидно, что профессорско-преподавательский состав вузов, определяя наиболее важные для себя вопросы подготовки, учитывает задачи сегодняшнего дня, не ориентируясь на перспективные стратегические задачи, связанные с конкурентоспособностью выпускников и преподавателей, мобильностью, причем не только академической, с продуктивным функционированием образовательной среды вуза, интеграции усилий с работодателями при подготовке выпускника, психолого-педагогического сопровождения студента и преподавателя. Это во многом определяется традиционным пониманием подготовки к преподавательской деятельности. Традиционно она состояла в развитии его исследовательской компетентности, содействии вхождению в науку. Специального обучения будущего преподавателя вуза в условиях плановой экономики, когда профессиональная траектория выпускников была прозрачной и прогнозируемой, не требовалось. Добросовестные студенты, отлично заканчивающие вуз, оставались на кафедре, занимались исследованиями и, живя в научно-педагогической среде, готовили себя к сложнейшей деятельности преподавателя вуза.

Сегодня высшая школа изменилась, она существует не в условиях плановой экономики, а в условиях жесткой конкуренции. И профессиональная траектория выпускников далеко не так прозрачна. Все это требует специальной подготовки пре-

подавателя высшей школы. Однако сегодня существует только одна программа — «Преподаватель высшей школы» на уровне дополнительной квалификации. Существующие требования и образовательные программы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации (аспирантура) в большей степени ориентированы на подготовку в сфере научно-исследовательской, а не профессиональной педагогической деятельности. Примерно 30 % наших респондентов говорят о необходимости подготовки именно к преподаванию как особому виду деятельности в высшей школе.

Таким образом, рассмотренные трудности условно можно объединить в две группы: первая связана с отбором содержания образования и проектированием образовательного процесса, направленного на освоение компетенций; вторая включает в себя трудности, обусловленные профессиональными стереотипами в деятельности преподавателя. Их разрешению будет способствовать опережающая подготовка преподавателя вуза к педагогической (преподавательской) деятельности в условиях системных изменений в вузе. Ее реализация возможна на основе разных моделей повышения квалификации и обучения преподавателей вуза: *модели «выращивания» нового теоретического знания* — через участие в различных научных междисциплинарных проектах (в том числе обучающих семинарах, олимпиадах), подготовку междисциплинарных команд преподавателей — разработчиков образовательных программ, стажировку преподавателей в других вузах или на факультетах, в командах основной образовательной программы (ООП), самообразование и профессиональное саморазвитие; *консультативно-модульной подготовки* — через обмен опытом и обучение в постоянно действующих методологических, научно-

Существующие требования и образовательные программы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации (аспирантура) в большей степени ориентированы на подготовку в сфере научно-исследовательской, а не профессиональной педагогической деятельности.

практических семинарах, мастер-классах; модели «выращивания» нового практического опыта — через освоение программ дополнительной квалификации и переподготовки, программ повышения квалификации (вариативных, модульных, сетевых), участие в экспертной деятельности (экспертизу программ разного типа, самоэкс-

пертизу, взаимоэкспертизу); модели командной подготовки — через участие команд основных образовательных программ в опытно-экспериментальной работе.

Разработка содержания и апробация этих моделей позволит нам выявить эффективные пути преодоления трудностей преподавателей.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Канке, В. А. Метанаучная подготовка преподавателя вуза / В. А. Канке // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2012. — № 1.
2. Тюлина, О. А. Методическое сопровождение деятельности преподавателей вуза в условиях перехода на уровневую систему высшего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / О. А. Тюлина. — СПб., 2012.
3. Фаерман, М. И. Комплексный социально-психологический подход к предупреждению сопротивлений нововведениям персонала (на примере организаций малого и среднего бизнеса) : автореф. дис. ... канд. псих. наук. — Ярославль, 2007.



### ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКЕ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ Д. КОЛБА

Л. А. ДАРИНСКАЯ,  
доктор педагогических наук,  
доцент кафедры психологии и педагогики  
личностного и профессионального развития СПбГУ  
[lars\\_2000@mail.ru](mailto:lars_2000@mail.ru)

В статье анализируется проблема разработки интерактивных занятий по педагогической риторике в системе повышения квалификации педагогов; выявляются принципы активного обучения; рассматриваются варианты циклического построения учебного процесса на основе модели Д. Колба; приводятся примеры заданий разного типа.

In the article the problem of the development of interactive classes in pedagogical rhetoric in the system of teachers' training is analysed. The author of the article describes the principles of active education, gives the variants of cyclic organization of the educational process on the basis of the model of Kolb. Also the author gives some examples of different tasks.

**Ключевые слова:** педагогическая риторика, активные методы обучения, модель Д. Колба

**Key words:** *pedagogical rhetoric, active methods of teaching, the model of Kolb*

**Р**иторическая культура — неразрывная составляющая общей речевой культуры человека, показатель его образованности. Особенно это касается представителей педагогических профессий — преподавателей, учителей, воспитателей. Следует отметить, что навыки педагогической риторики сегодня необходимы не только педагогам, но и руководителям, особенно в тех образовательных учреждениях, где основной акцент делается на личностном и профессиональном развитии коллектива.

Тем не менее практика показывает, что люди далеко не всегда могут выразить свои мысли, испытывают сложности при подготовке и в процессе выступления даже перед небольшой аудиторией. Это подтверждают опросы студентов, проводимые с целью анализа качества деятельности преподавателей вуза. Приведем выдержки из студенческих анкет:

✓ «преподаватель не должен читать «по бумажке»»;

✓ «скорость изложения материала не должна превосходить способности студентов к записыванию»;

✓ «лекция — это один из самых сложных способов подачи материала. Это требует от преподавателя не только теоретических знаний, причем на самом высоком уровне, но и изрядного ораторского таланта. Важность искусства красноречия у лектора сразу становится заметной, когда очень интересный материал излагается «не интересно»»;

✓ «те, кто решили заниматься педагогической деятельностью, должны объективно оценивать свои силы, прислушиваться к мнению окружающих, потому что *учить других людей — это дар, как и дар врачевания*» [3].

На курсах повышения квалификации специалистов образования востребованность в практических занятиях по педагогической риторике растет с каждым годом. Не только школьные учителя и вос-

питатели дошкольных образовательных учреждений, но и преподаватели вузов на вводных занятиях по педагогической риторике отмечают, что особенно сложно им выступать с презентацией своего опыта, «не хватает нужных слов», «теряется мысль», «вопросы аудитории сбивают с толку», «утрачивается чувство времени», «не укладываюсь в регламент» и т. п. Безусловно, преодолеть эти трудности можно в процессе постоянной работы над совершенствованием речи, так как от этого зависит не только успех собственной дея-

тельности, но и взаимопонимание с другими людьми, прежде всего, со своими подопечными. Несмотря на то, что курс практической риторики уже несколько лет входит в систему повышения квалификации специалистов образования, наработан определенный опыт [2; 3] и есть положительные результаты (отзывы педагогов), он требует постоянного обновления, которое касается, прежде всего, форм и методов работы со слушателями.

Специфике работы со взрослой аудиторией посвящено немало исследований [4; 8; 9], отметим то, что, на наш взгляд, является концептуально важным: «Принудительность обучения приводит к тому, что взрослые снимают с себя внутреннюю ответственность за продуктивность своего обучения. Оно эффективно в той мере, в какой взрослый ставится *в позицию исследователя*, вырабатывающего *совместно с другими* собственные решения. Вместе с тем взрослые уже меньше готовы учиться ради далекого будущего. Они хотят и должны видеть прямую связь знаний, подлежащих усвоению, с их профессиональной и личной жизнью и знать, что это для них важно» [1, с. 8].

Разделяя позицию профессора С. Г. Вершловского, мы ориентируемся в по-

Навыки педагогической риторики сегодня необходимы не только педагогам, но и руководителям, особенно в тех образовательных учреждениях, где основной акцент делается на личностном и профессиональном развитии коллектива.

строении курса педагогической риторики на такие качества учебного процесса, как интерактивность, проблемность и вариативность. В соответствии с андрагогическими принципами организации обучения, на занятиях по педагогической риторике предусматривается, чтобы каждый слушатель, пришедший на курсы повышения квалификации, имел возможность максимально проявить свою самостоятельность в выборе методов освоения материала, планировании сроков выполнения самостоятельных работ, в форме их предъявления. Задача преподавателя — обеспечить возможность сделать такой выбор, создать условия для проявления творчества, инициативы и взаимодействия слушателей.

Реализовать такой подход можно при использовании активных методов и технологий обучения. Среди наиболее эффективных методов активного обучения взрослых выделяют, прежде всего, деловые и ролевые игры, тренинги, case-study, дискуссии, выполнение проектов и др. При этом важно учитывать собственный практический опыт взрослых людей, которые охотно участвуют в обучении, если создавать ситуации, где они могут раскрыть собственный профессиональный и жизненный опыт, соотнести педагогическую

ситуацию со своими целями и задачами.

Но есть трудности в обучении, которые испытывают и сами слушатели, и преподаватель: нежелание вступать в контакт, страх потерять авторитет, беспокойство о своем имидже, безынициативность и т. п. («не хочу напрягаться», «целый день на ногах», «скажите как надо — и мы сделаем», «устали говорить, давайте лучше запишем»). Особенно это выражено у руководителей образовательных учреждений.

Для решения этих и подобных проблем необходимо определиться с принципами активного обучения, ознакомить

с ними слушателей, помочь им понять, чем оно отличается от традиционного подхода. Перечислим основные позиции, на которые мы опираемся в процессе организации занятий по педагогической риторике.

✓ *Адекватность сред*, то есть сочетание педагогических условий и интересов слушателей с существующими ценностями, нормами, требованиями и т. д. конкретной среды — учебной, информационной, профессионально-корпоративной, социального взаимодействия, внутриличностной.

✓ *Моделирование ситуаций взаимодействия на основе принципа аутентичности*, то есть соответствие педагогических условий индивидуальным особенностям субъектов, направленность обучения на решение актуальных практических задач, достижение конкретных результатов посредством освоения новых методов обучения.

✓ *Вариативность ролей преподавателя*, то есть преподаватель не только организатор, консультант и фасилитатор, но и эксперт, основная задача которого организовать и корректировать учебный процесс так, чтобы слушатели становились со-авторами собственного обучения.

Особый интерес представляют модели, ориентированные на практическую направленность учебного процесса в системе повышения квалификации, которые уже апробированы и дают конкретные результаты.

Так, в последнее время наиболее известна циклическая четырехступенчатая эмпирическая модель процесса обучения и усвоения человеком новой информации, предложенная Д. А. Колбом (D. A. Kolb) и его коллегами из Case Western Reserve University [8]. Существует ряд интерпретаций применения данной модели обучения в бизнес-среде, в школьном образовании. Суть данного подхода, по Д. Колбу, основывается на наблюдениях за способами, при помощи которых люди обучаются: непосредственно через опыт, в процессе наблюдения и рефлексии, с помощью аб-

В последнее время наиболее известна циклическая четырехступенчатая эмпирическая модель процесса обучения и усвоения человеком новой информации, предложенная Д. А. Колбом (D. A. Kolb) и его коллегами из Case Western Reserve University.

страктной концептуализации, через эксперимент.

Обучение носит стадийный характер и состоит из четырех циклов:

1) получение непосредственного опыта;

2) наблюдение, в ходе которого обучающийся обдумывает то, что он только что узнал;

3) осмысление новых знаний, их теоретическое обобщение;

4) экспериментальная проверка новых знаний и самостоятельное применение их на практике.

Иначе говоря, происходит процесс поэтапного формирования умственных действий, связанный в отечественной психолого-педагогической науке с теориями П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и др. Процесс обучения протекает до тех пор, пока не сформируется необходимый навык.

Исходя из собственного опыта проведения практических занятий по педагогической риторике, мы предлагаем использовать два варианта цикла (различающихся целями, которые ставятся перед слушателями):

1) личный опыт — осмысление опыта — теоретические концепции — применение на практике — рефлексивный анализ;

2) практика — рефлексивный анализ — теоретические концепции — экспериментирование — осмысление.

Рассмотрим эти варианты на примере занятия на тему: «Культура речи оратора».

*Первый вариант:*

1) обсуждение в микрогруппах выступлений перед различной аудиторией на основе личного опыта;

2) отбор критериев удачного выступления, групповая дискуссия;

3) знакомство с риторическими концепциями, презентация видео- и аудиофрагментов речей;

4) риторический анализ образцов речей, акцент на использовании средств речевой выразительности;

5) подготовка и редактирование речей слушателей, экспертная оценка и само-

оценка речи в соответствии с критериями удачного выступления.

*Второй вариант:*

1) риторический анализ образцов речей, отбор критериев удачного выступления;

2) редактирование подготовленных выступлений слушателей;

3) рассмотрение в исторической ретроспективе теорий, концепций, правил построения речи с использованием средств речевой выразительности;

4) творческая мастерская по созданию текстов речей;

5) упражнения для самоанализа и рефлексии.

От каких условий зависит выбор того или иного варианта практических занятий? Прежде всего, от специфики аудитории (например, преобладают учителя-словесники или преподаватели технических дисциплин, воспитатели детских садов или управленцы), от подготовленности слушателей и их исходной мотивации. В любом случае достигается практический результат — слушатели приобретают или развивают навык подготовки выступления, ориентируются в средствах формирования и реализации успешной речевой деятельности.

В организации занятий по педагогической риторике, в соответствии с моделью Д. Колба, мы также учитывали выделенные им и его коллегами типы обучающихся: «активисты», «мыслители», «теоретики» и «прагматики» [5]. Принято считать, что выделение признаков того или иного типа, как правило условно, в жизни практически не встречаются представители того или иного типа «в чистом виде». Тем не менее у каждого человека имеются свои доминанты в выборе того или иного способа деятельности, в предпочтении определенных способов обучения и взаимодействия с преподавателем и коллегами.

В организации занятий по педагогической риторике, в соответствии с моделью Д. Колба, мы также учитывали выделенные им и его коллегами типы обучающихся: «активисты», «мыслители», «теоретики» и «прагматики».

Поэтому в процессе занятий по педагогической риторике мы учитываем то, что среди слушателей есть представители разных стилей обучения, следовательно, практические занятия организуются так, чтобы каждый участник, в соответствии со своими индивидуальными особенностями, мог пройти все этапы обучения, то есть от начального практического этапа до завершающего практического этапа. При этом теоретическая составляющая курса является центральным ядром, связующим разные стадии овладения практическими навыками.

Предпочитаемый слушателями стиль обучения определяется с помощью специальных опросников, но сориентироваться поможет и предварительное интервью (собеседование). Соответственно, предлагаются различные варианты заданий, как индивидуальных, так и коллективных.

Приведем примеры заданий разного типа.

✓ «Активисты» предпочитают ориентироваться на личный опыт, познавать новое методом проб и ошибок, организовывать работу в группе.

*Задание:* представить ситуацию, в которой педагог устанавливает контакт с аудиторией при помощи различных риторических приемов.

*Прием «анонсирование».* В начале и на протяжении речи ключевая информация анонсируется, тем самым постоянно поддерживается интерес слушателей к дальнейшему ходу речи.

*Прием «затягивание изложения» (прием ретардации).* Мнимый уход в сторону, при котором оратор, прежде чем приступить к изложению ключевой информации, дает другую, существенную для данной речи, но менее яркую, привлекательную.

*Прием «неожиданный перерыв».* Педагог прерывает изложение в неожиданном месте, делает отступление от темы, паузу-разрядку для того, чтобы активизировать внимание слушателей, так как известно, что концентрация внимания длится в течение относительно непродолжительного времени (примерно 20 минут), после чего наступает его естественное ослабление. Этот прием используется с осторожностью, чтобы не утратилась основная нить разговора.

✓ «Мыслители» подолгу размышляют, предпочитают находить собственное решение проблем, уделяют большое внимание сбору и анализу информации.

*Задание:* подготовить речь с использованием приемов формирования композиции, которые помогают удерживать внимание слушателей и обеспечивают наиболее эффективное понимание. Выделяют три способа построения сообщения:

— с *кульминационным* порядком (наиболее важные аргументы содержатся в конце выступления);

— с *антикульминационным* порядком (выступление начинается сразу с наиболее веских аргументов);

— с *пирамидальным* порядком (наиболее важная информация находится в середине выступления).

Выбор способа построения конкретного сообщения зависит от особенностей аудитории. Если слушатели не заинтересованы в предмете сообщения, то эффективнее применять антикульминационный порядок. Для заинтересованных слушателей следует применить кульминационный порядок построения сообщения, чтобы ослабление аргументации не разочаровало слушателей.

✓ «Теоретики» решают проблемы последовательно, тщательно анализируют факты, предпочитают опираться на известные теории и доказанные положения.

*Задание:* составить портрет аудитории накануне предстоящего общения с ней: возраст, уровень подготовки, мотивы слушания (обучения), социальный, половой, национальный состав и др. Важным принципом является требование актуальности излагаемого содержания для слушателей.

Предпочитаемый слушателями стиль обучения определяется с помощью специальных опросников, но сориентироваться поможет и предварительное интервью.



Поэтому надо пытаться приблизить излагаемый материал к аудитории.

✓ «Прагматики» ориентируются на практические действия, стремятся найти быстрый способ решения задач, опираясь на полученные знания.

**Задание:** упражнение «Индивидуальное исполнение». Участникам предлагается краткий текст выступления. Все, играя поочередно роль лектора, выступают перед группой с данным сообщением, но обязательно соблюдая все рекомендации по этике общения, по активизации работы аудитории и по созданию атмосферы учас-

тия слушателей в лекционном процессе. Сопоставление индивидуального исполнения одного и того же текста отчетливо проявляет значение личностного влияния оратора на учебный процесс.

Таким образом, организация занятий по педагогической риторике на основе модели Д. Колба позволяет ориентировать учебный процесс на реальные потребности слушателей, максимально вовлекать их в совместное творчество, что возможно, если учитывать не только их возрастные и профессиональные особенности, но и личные интересы.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Вершловский, С. Г.* Непрерывное образование как объект исследования / С. Г. Вершловский // Андрагогика. Материалы к глоссарию. — СПб., 2005.
2. *Даринская, Л. А.* Идеальная лекция в представлении студентов-медиков Санкт-Петербургского государственного университета / Л. А. Даринская // Вестник образования и развития науки РАЕН. — 2004. — № 2. — С. 36—41.
3. *Даринская, Л. А.* Профессионально-педагогическая риторика : учеб.-метод. пособие / Л. А. Даринская. — СПб., 2010.
4. *Даринская, Л. А.* Технологии педагогического мастерства : учебно-методическое пособие / Л. А. Даринская. — СПб., 2010.
5. *Змеев, С. И.* Основы андрагогики / С. И. Змеев. — М., 1999.
6. *Колесникова, И. А.* Основы андрагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая [и др.] ; под ред. И. А. Колесниковой. — М., 2003.
7. Социализация взрослых / под ред. С. Г. Вершловского. — СПб., 2002.
8. *Kolb, A.Y.* The Kolb Learning Style Inventory 3.1 2005: Technical Specifications. Boston, MA : Hay Group Transforming Learning, 2005.
9. *Kolb, D.* 1984 Experiential learning: Experience as a source of learning and development. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall, 1984.

#### В первом квартале 2012 года

в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования вышла в свет книга:

**Девиантное поведение детей и молодежи: анализ проблемы, основы профилактической деятельности:** Учебно-методическое пособие / Р. У. Арифуллина, С. В. Наумов, Ю. Х. Трушина; Мин-во обр-я и науки РФ., мин-во обр-я Нижегород. области; ФГБОУ ВПО НГПУ им. К. Минина. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012. 134 с.

В учебном пособии рассмотрены проблемы возникновения девиантного (отклоняющегося) поведения в детско-молодежной среде, представлена система диагностических методик. Авторы дают организационно-методические рекомендации по предупреждению, выявлению и коррекции отклонений в поведении и развитии детей и молодежи.

Издание адресовано студентам высших учебных заведений по профилям «Организация работы с молодежью» и «Психология и социальная педагогика», преподавателям высших и средних учебных заведений, учителям образовательных учреждений, социальным педагогам, социальным работникам и специалистам по работе с молодежью.



## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Г. ЕДЕЛЕВА,  
кандидат психологических наук,  
заведующая кафедрой психологии НИРО  
*elenedel@mail.ru*

В статье рассматриваются вопросы создания условий психологического обеспечения постдипломного образования. Раскрыто психопрофилактическое содержание образовательных программ, помогающих в разрешении психологически и социально значимых проблем, обеспечивающих развитие профессиональной компетентности специалистов.

The article deals with the creation of conditions for the psychological ensurance of post-graduate education. Described psychoprophylaxis content of educational programs, that help in resolving the psychological and social important issues that ensure the development of specialists professional competence.

**Ключевые слова:** *психологическое обеспечение постдипломного образования, профессиональные компетенции, психопрофилактика как средство психологического обеспечения постдипломного образования*

**Key words:** *psychological ensurance of post-graduate education, professional competence, psychoprophylaxis as an instrument of psychological ensurance for post-graduate education*

**П**роблема психологического обеспечения профессиональной деятельности приобретает на современном этапе особое значение и связана не только с повышением ее эффективности, но и с социально-психологическим климатом в коллективе, психологической компетентностью, психологическим здоровьем специалистов и т. д.

Согласно концепции Г. С. Никифорова, под психологическим обеспечением понимается система психологических знаний, методов, средств психологического воздействия, направленная на повышение эффективности профессиональной деятель-

ности на всех стадиях онтогенеза. Автор выделяет психологическое обеспечение профессионального самоопределения, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, повышения профессиональной квалификации, «выхода» из профессии — адаптации к новым условиям жизнедеятельности; ставит вопрос о непрерывном психологическом обеспечении профессиональной подготовки как обязательном условии становления специалиста и его последующего профессионального совершенствования [6].

Особое внимание необходимо уделить психологическому обеспечению образова-

ния, которое понимается как многоуровневая организационная система, интегрирующая основные структурные единицы, которые обеспечивают оказание эффективной психологической помощи всем участникам образовательного процесса в учреждениях образования всех типов и видов, и является необходимым условием организации постдипломного образования.

Основными принципами развития системы психологического обеспечения образования выступают:

- ✓ сохранение приоритета гуманистических ценностей;
- ✓ преемственность целей, задач, направлений деятельности;
- ✓ профилактическая направленность деятельности;
- ✓ комплексный подход;
- ✓ ориентированность на повышение качества и обеспечение доступности психологической помощи для всех контингентов обучающихся, воспитанников [5].

Целями психологического обеспечения в системе постдипломного образования являются повышение уровня психологической культуры и психологической компетентности всех участников образовательного процесса, в том числе педагогических и руководящих кадров в системе образования, а также оказание комплексной многопрофильной психолого-педагогической и медико-социально-правовой помощи всем участникам образовательного процесса.

Перспективы развития психологической службы образования предполагают следующее: «Психологические службы учреждений профессионального высшего и дополнительного образования взрослых помимо работы с учащимися и студентами могут оказывать психологическую помощь специалистам системы образования, повышающим в них свою квалификацию. Именно здесь может осуществляться консультирование самих педагогов и психологов, снимая, таким образом, извечную дилемму: может ли психолог учреждения консультировать коллег, работающих с ним

в одном учреждении, по личным психологическим проблемам или это противоречит профессиональным этическим принципам» [1].

На наш взгляд, такое понимание проблемы открывает большие возможности для создания условий по психологическому обеспечению специалистов, получающих постдипломное образование.

Результаты многочисленных исследований по проблемам развития профессиональной и психологической компетентности у студентов-психологов, педагогов не вызывают сомнений, но при этом нельзя игнорировать тот факт, что в системе образования, социальной защите сегодня практически не работают подготовленные за последние годы молодые специалисты — выпускники вузов (результаты психологического обеспечения которых, увы, невозможно оценить). Поэтому повышается значимость постдипломного образования в создании условий для психологического обеспечения специалистов в развитии не только их профессиональной компетентности и психологической культуры, но и оказания многопрофильной психологической помощи по профессиональным и личностным проблемам и их профилактике.

Система отношений человека характеризуется наличием трех взаимосвязанных компонентов: эмоционального, когнитивного, поведенческого, — которые могут отражаться в его взаимоотношениях с другими людьми, в ценностно-смысловом аспекте, в мотивах деятельности, в эмоционально-волевой регуляции поведения и деятельности. Формирование психологической компетентности у специалистов образования возможно лишь при тщательно разработанном психологическом обеспечении в процессе постдипломного образования.

Психологическое обеспечение в системе постдипломного образования не может ограничиваться лишь рамками задач,

Формирование психологической компетентности у специалистов образования возможно лишь при тщательно разработанном психологическом обеспечении в процессе постдипломного образования.

которые ставятся прежде всего перед психологической службой в образовании, и связаны с преодолением трудностей в обучении учащихся и созданием условий для успешной социализации и воспитания, для обеспечения психологической безопасности образовательной среды или развитием психологической культуры участников образовательного процесса, их психологическим просвещением. Система повышения квалификации и постдипломного образования должна включать меры не только по развитию профессиональной компетенции, но и по сохранению и укреплению физического и психического здоровья, профилактику синдромов эмоционального и профессионального выгорания, профилактику асоциального поведения, меры по созданию психологической безопасности образовательной среды.

Нами разработана система психологического обеспечения повышения квалификации и переподготовки, постдипломного образования, основой которой является психопрофилактическая деятельность, формирующая компетенции специалистов, связан-

Нами разработана система психологического обеспечения повышения квалификации и переподготовки, постдипломного образования, основой которой является психопрофилактическая деятельность, формирующая компетенции специалистов, связанные с системой отношений к себе, к деятельности и обществу в целом.

занные с системой отношений к себе, к деятельности и обществу в целом. Психопрофилактика как вид деятельности в системе психологического обеспечения постдипломного образования должна быть ведущей. Она может быть рассмотрена как система

мероприятий и психопрофилактических средств, оказывающих непосредственное воздействие на развитие профессиональной компетентности, психологической культуры и личностных ресурсов специалистов. Необходимо помнить, что одни лишь психологические знания являются фактором декларации, а не компетенции. Главной задачей психопрофилактики в данном случае являются создание условий, содействующих адекватному и компетентно-

му реагированию личности в сложных жизненных ситуациях, отказ от использования психологического насилия и его форм во взаимодействии, адекватное принятие решений и ответственность за них. Основная деятельность при психологическом обеспечении постдипломного образования должна быть направлена на профилактику и устранение факторов негативного воздействия образовательной среды, в том числе психологического насилия по отношению к воспитанникам, профилактику асоциального поведения. Особое место должно быть уделено психологическому сопровождению всех субъектов при подготовке к ЕГЭ и ГИА, внедрению ФГОС, инноваций в образовании. Несмотря на то, что общепризнанным является принятие мер по обеспечению и развитию психологической культуры субъектов образовательного пространства в рамках повышения квалификации практических психологов образования и других педагогических кадров, следует признать, что уровень профессиональной и психологической компетентности и культуры специалистов в целом недостаточен. Это отчасти объясняется болезнями «роста» психологической службы, структура которой еще далека от своего окончательного оформления. На наш взгляд, профилактика социально-психологических проблем в рамках постдипломного образования не только является перспективным направлением с позиции научно-исследовательской деятельности в современной психологии, но и создает условия для личностного роста и развития как одного из способов изменения отношения человека, прежде всего, к себе самому и к проблеме ответственного поведения в трудных жизненных ситуациях. Это и является главными компетенциями, которые необходимо формировать у специалистов. Психологическое сопровождение и обеспечение взрослых людей предусматривает соблюдение важных психолого-педагогических принципов (ответственность за принятие решения, приоритет

интересов сопровождаемого, непрерывность сопровождения, мультидисциплинарность).

Проблема разработки психопрофилактических мер по сохранению психологического здоровья не только детей и подростков, но и всех субъектов образовательного пространства (учителей, родителей, администрации), является как никогда актуальной, так как психолого-педагогические и социальные проблемы последних прямо и косвенно влияют на всех субъектов образования. В связи с этим организация повышения квалификации педагогов-психологов и учителей-предметников, классных руководителей, социальных педагогов должна быть свободной от излишней теоретизированности. С одной стороны, специалисты должны изучать современные технологии и приемы работы с детьми, которые в свою очередь могут иметь в большей степени профилактическую и психогигиеническую направленность, то есть полностью отвечать современным требованиям, предъявляемым к компетентностям специалистов. С другой стороны, все специалисты должны овладеть приемами и технологиями саморегуляции, осознанием личностных ресурсов, проходить психотерапию и консультирование по личным и профессиональным проблемам и затруднениям, которые являются мерами психопрофилактической направленности. В профилактической деятельности, с нашей точки зрения, в конечном итоге должна реализоваться главная цель — научить человека нести ответственность за себя, свое здоровье, за то, что происходит у него в семье с собственными детьми, с их окружением, перестать относиться безразлично ко всему тому, что происходит в обществе. Современная концепция первичного, раннего предупреждения асоциального поведения детей и подростков, основанная на том, что в центре ее должны находиться личность несовершеннолетнего и три основные сферы, в которых реализуется его жизнедеятельность, — семья, образовательное уч-

реждение и досуг, включая связанное с ними микросоциальное окружение, касалась чаще всего лишь одного субъекта: детей и подростков, — и в меньшей степени — психологов, учителей, администраторов, родителей. К этому необходимо добавить, что и психолог и учитель сами нуждаются в психотерапевтической поддержке, если осуществляют свою деятельность в деструктивной среде межличностного общения; не зря термин «синдром эмоционального выгорания» закреплен в первую очередь за учительской профессией. По данным А. А. Реана [7], высокая эмоциональная нестабильность педагогов связана со снижением удовлетворенности профессией, которая, в свою очередь, на наш взгляд, может быть обусловлена рядом факторов. Наши исследования показали, что 97 % педагогов и администраторов образования не могут дать характеристику психологически безопасной образовательной среды и личности с позиции разных субъектов образования, при этом у них в ходе диагностики выявлены показатели отсутствия ощущения такой безопасности в собственных образовательных учреждениях.

С. Г. Вершловский в своих исследованиях показал, что более 80 % учителей на этапе профессиональной зрелости испытывают постоянный страх перед возможными неприятностями [2], а это, в свою очередь, не может не воздействовать на эмоциональное состояние всех участников образовательного процесса. Можно также отметить такую особенность позиции педагога-психолога, как ее уязвимость. Она состоит, по нашему мнению, в том, что он может быть объектом негативных воздействий сразу нескольких участников образовательной среды — учеников, коллег, администрации, родителей. Раз-

Проблема разработки психопрофилактических мер по сохранению психологического здоровья не только детей и подростков, но и всех субъектов образовательного пространства (учителей, родителей, администрации), является как никогда актуальной, так как психолого-педагогические и социальные проблемы последних прямо и косвенно влияют на всех субъектов образования.

работанное нами модульное построение образовательных программ с применением накопительной системы оценивания образовательных достижений предусматривает создание условий для осуществления психопрофилактической деятельности в отношении обучающихся специалистов. Все модули имеют дидактическое сопровождение в виде компьютерных презентаций, рабочих тетрадей с различными заданиями, тестов, кейс-стади по решению психолого-педагогических ситуаций, видеоматериалы. Психопрофилактическое содержание предлагаемых нами образовательных программ постдипломного обучения связано с одной из главных целей воспитания — воспитания ответственности, изменения отношения общества к социальным и психологически значимым проблемам от безразличного до ответственного. На первый план выходит проблема осознанного выбора человека и ответственность за свои дела, поступки, которые и определяют, на наш взгляд, его профессиональную компетентность. Наши исследования проблем ответственности (с помощью методики незаконченных предложений

Психопрофилактическое содержание предлагаемых нами образовательных программ постдипломного обучения связано с одной из главных целей воспитания — воспитания ответственности, изменения отношения общества к социальным и психологически значимым проблемам от безразличного до ответственного.

Л. Ф. Котлякова) показали, что 95 % специалистов считают себя ответственными за все и всех, а это свидетельствует об искаженных представлениях о себе, своем функционале, о профессиональной деформации.

Особое место в повышении квалификации занимает подготовка специалистов для осуществления психопрофилактической деятельности. В рамках курсов повышения квалификации и переподготовки специалистов данную подготовку на базе ГБОУ ДПО НИРО прошли не только практические психологи, но и врачи, наркологи, специалисты-юристы, специалисты учреждений социальной защиты, психологи служ-

бы МЧС. Обучившись современным техникам и технологиям, они могут выступать в качестве тьюторов в образовательных учреждениях или трудовых коллективах по проведению профилактических мероприятий. Особое внимание на курсах повышения квалификации и переподготовки практических психологов и педагогов уделяется содержанию программ, тщательно выбираются формы сопровождения. В подготовку специалистов включены следующие психологические технологии: «Форум-театр», профилактические тренинги, психологическое консультирование, сказко- и арт-терапия, песочная терапия, «балинтовские группы», тренинги по преодолению конфликтов, толерантности, взаимодействию в педагогической среде, работа с гиперактивным, тревожным, агрессивным ребенком, с детьми группы риска, тренинги по профилактике эмоционального и профессионального выгорания. Вся подготовка специалистов нами разделена на несколько этапов.

На первом этапе проводится диагностика, выявляющая особенности мотивации, отношения к данной проблеме, а также изучается уровень знаний по этой проблеме, осведомленность в приемах и техниках, с помощью которых знания передаются (известно, что лекционный материал, беседы на профилактическую тему, демонстрация, обсуждение не столь эффективны в усвоении учебного материала). На следующем этапе с помощью специальных упражнений мы выявляем особенности мотивации и установок, уровень агрессивности, способность взаимодействовать в группе. Дело в том, что проявление нетерпимости, агрессивности, некоторых поведенческих характеристик, а также акцентированных черт характера у обучаемых может мешать процессу обучения, и чаще всего косвенно. Важным аспектом на первых этапах обучения является не только обучение принятию других, но и выработка умения давать безоценочные суждения, разрешать труд-

ные конфликтные ситуации, что сделать психологам и педагогам бывает очень трудно. В соответствии с новыми задачами психолого-педагогического обеспечения в постдипломном образовании и акцентом на психопрофилактической деятельности, повышение квалификации педагогов-психологов осуществляется по разным уровням (ступеням образования). Психологам оказывается помощь в развитии способности к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение, организацию в этих целях участников образовательного процесса (ребенок, сверстники, родители, педагоги, администрация). Одним из критериев оценки уровня профессиональной компетентности при проведении аттестации педагогов-психологов и социальных педагогов является их умение проводить мониторинг по выявлению детей «группы риска» по различным показателям: медицинским, социальным, психолого-педагогическим. Данный мониторинг дает возможность, с одной стороны, проследить успешность взаимодействия психолога и медицинского работника, социального педагога, учителя, а с другой, оценить этапы профилактики в данном образовательном учреждении. В зависимости от образовательных запросов и психологических проблем каждого образовательного учреждения или района существует возможность разработать модули для курсов повышения квалификации с учетом особенностей контингента, с одной стороны, и формированием специфических компетенций, с другой, как ресурса для разрешения сложных в социально-психолого-педагогическом отношении ситуаций. И психолог, и педагог должны уметь работать и взаимодействовать со всеми группами населения: учащимися, администрацией, студентами, родителями, учителями, военнослужащими. Переходя с традиционной модели психологического просвещения на модель развития психологической компетенции педагогов в рам-

ках курсов повышения квалификации или подготовки кадров, специалисты овладевают антропо-психотехниками и средствами и технологиями психопрофилактики, позволяющими решать актуальные задачи развития и воспитания ребенка, его обучения и обеспечить психогигиену собственного труда. Разработанная нами система психологического обеспечения повышения квалификации специалистов образования (в постдипломном образовании) может помочь исправить недостатки в уже существующих программах, с одной стороны, и неучтенные в профессиональной подготовке специалистов умения и навыки, которые необходимо развивать, с другой. На кафедре психологии ГБОУ ДПО НИРО существует учебно-консультативный пункт, где все желающие могут пройти консультирование по личным и профессиональным проблемам у психотерапевта, а психологи — супервизию.

Особое внимание в сфере развития компетентности и психопрофилактики нами уделяется обучению молодых специалистов-психологов.

Особое внимание в сфере развития компетентности и психопрофилактики нами уделяется обучению молодых специалистов-психологов. Курсы повышения квалификации для них в течение трех недель начинаются с «введения в профессию», о которой представления у них довольно расплывчатые, особенно это касается психопрофилактики и вопросов взаимодействия со всеми субъектами образования. Кроме того, психологическое консультирование по личным и профессиональным проблемам, семейным проблемам, проводимое специалистами кафедры, повышает адаптационные возможности молодых специалистов, обеспечивает психологически грамотный подход к воспитанию и обучению, является профилактикой «профессионального и эмоционального выгорания» в педагогической среде, обеспечивает психологически безопасный подход к процессу обучения и воспитания.

## ЛИТЕРАТУРА \_\_\_\_\_

1. *Алехина, С. В.* Психологическая служба в образовании : перспективы развития / С. В. Алехина, М. Р. Битянова, Е. И. Метелькова // Материалы второй национальной научно-практической конференции. — М., 2005.
2. *Вершловский, С. Г.* Учитель о себе и профессии / С. Г. Вершловский. — Л., 1991.
3. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 19 с.
4. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5.
5. Концепция развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации на период до 2012 года // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». — С. 179—188.
6. *Никифоров, Г. С.* Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / Г. С. Никифоров. — СПб. : Речь, 2010. — 816 с.
7. *Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломенский. — СПб. : Питер, 1999.



## СВОЕОБРАЗИЕ СИСТЕМЫ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ И ЭКОНОМИКИ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

А. Ю. ТУЖИЛКИН,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой теории и методики обучения  
технологии и экономике НИРО  
[tau52@yandex.ru](mailto:tau52@yandex.ru)

В статье обращается внимание на важность технолого-экономического образования и необходимость поиска новых подходов к совершенствованию системы повышения квалификации учителей технологии и экономики, исходя из требований ФГОС; рассматриваются варианты курсовой подготовки учителей технологии и экономики на основе использования классических схем и накопительной системы в зависимости от уровня квалификации слушателей.

The author of the article pays attention on the importance of technological / economic education and on the necessity of searching the new approaches to the improvement of the system of professional development of the teachers of technology and economics. The author bases on the demands of the Federal State Educational Standards, regards the variants of term preparation of teachers of technology and economics on the foundation of using the classical schemes and accumulative system underneath the level of teachers qualification.



**Ключевые слова:** *технологическое образование, ФГОС, базисный учебный план, курсовая подготовка, профессиональные компетенции учителей технологии и экономики, разноуровневые образовательные программы, модульное обучение и накопительная система повышения квалификации*

**Key words:** *technological / economic education, Federal State Educational Standards, the basic studying plan, term preparation, professional competence of teachers of technology and economics, educational programmes of different level, unit teaching, accumulative system of professional development*

**Ф**ормирование универсальных, обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности учащихся общеобразовательных учреждений, определенных ФГОС, требует нового понимания места и роли предметных областей «Технология» и «Экономика», их важности для создания инновационного образовательного пространства и модели развития школы, обеспечивающей воспитание, способной к самореализации, в условиях современного социума личности. При этом «Технология» как предмет базисного учебного плана, дополненный основами экономических знаний, а также «Экономика» как отдельный школьный предмет должны занимать достойное место среди других дисциплин как практико-ориентированные метапредметные области, знания которых должны использоваться как инструмент организации жизни каждого и его умения зарабатывать на жизнь.

Кафедра теории и методики обучения технологии и экономике ГБОУ ДПО НИРО (далее НИРО) постоянно работает над вопросами совершенствования профессионального мастерства учительских кадров и заинтересована в адекватной коррективке содержания и форм постдипломного образования учителей технологии и экономики, мастеров производственного обучения учебных центров и учебно-производственных комбинатов, педагогов дополнительного образования (технические направления), сообразно вызовам времени.

В связи с этим основная цель кафедры теории и методики обучения техноло-

гии и экономике predetermined как содействие непрерывному развитию профессиональных компетенций учителей технологии и экономики общеобразовательных учебных учреждений по формированию способностей выпускников общеобразовательной школы к успешному участию в решении профессиональных и жизненно важных задач в типичных и нестандартных ситуациях.

Достижение обозначенной цели предполагает в ходе профессиональной переподготовки учителей решение следующих задач:

✓ обеспечение базовой теоретической компоненты слушателей по общепрофессиональным и специальным дисциплинам как основы дальнейшего непрерывного самообразования;

✓ формирование у учителей технологии и экономики определенного стиля профессионального мышления на основе совершенствования содержания и методики технологического образования;

✓ выработка у слушателей желания применять освоенную систему знаний как ориентировочную основу и в дальнейшем совершенствовать ее.

Достижение нового качества технологического образования и обеспечение подготовки грамотных специалистов, способных практически реализовывать требования ФГОС, возможно различными способами, среди которых:

«Технология» и «Экономика» как отдельный школьный предмет должны занимать достойное место среди других дисциплин как практико-ориентированные метапредметные области, знания которых должны использоваться как инструмент организации жизни каждого и его умения зарабатывать на жизнь.

✓ изучение и подбор нового содержания и методов обеспечения курсовой подготовки в соответствии с внедряемым образовательным стандартом, базисными учебными планами;

✓ использование результатов фундаментальных и прикладных научных исследований, результатов опытно-экспериментальной работы (ОЭР), внедрение научно-методических разработок преподавательского состава кафедры;

✓ систематическое изучение потребностей и запросов учителей практиков и гибкая корректировка содержания курсов повышения квалификации, а также формирование системы разнообразных модульных курсов в режиме «заказчик — исполнитель»;

✓ разработка учебно-методических материалов для повышения квалификации по классическим схемам, а также освоение дистанционных форм обучения и повышение квалификации по накопительной системе.

*Накопительная система* повышения квалификации предполагает создание условий для реализации возможностей непрерывного образования, а также позволяет работнику

Накопительная система повышения квалификации предполагает создание условий для реализации возможностей непрерывного образования и представляет собой суммирование результатов усвоения специалистом учебных программ.

конструировать индивидуальный образовательный маршрут с учетом своих профессиональных потребностей, уровня квалификации, и представляет собой суммирование результатов усвоения специалистом учебных программ.

Началом внедрения идей накопительной системы может служить повышение значимости интеграционных основ в традиционной курсовой подготовке для учителей технологии и экономики, предполагающее более широкое внедрение системы модульного обучения и разработки интегрированных курсов, в том числе с использованием информационно-коммуникативных технологий.

Руководствуясь положением о накопи-

тельной системе работников образования Нижегородской области, разработанным в НИРО, преподаватели кафедры теории и методики обучения технологии и экономике постоянно проводят ознакомление учителей с предлагаемой формой повышения квалификации.

Идеи, положенные в основу накопительной системы, вызывают интерес, одобряются учителями и руководителями образовательных учреждений. Например, чаще всего отмечается возможность оптимизации изучения надпредметного инвариантного модуля, а также возможность теоретической и практической подготовки учителей технологии и экономики, совмещающих преподавание своего предмета с другими школьными дисциплинами по программам других кафедр. Это дает возможность учителям на высоком уровне подготовиться к преподаванию совмещаемых предметов с учетом требований Федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования.

При этом основными условиями для обновления организации и содержания учебной деятельности для преподавателей кафедры являются:

✓ разработка инновационных программ и проектов, повышающих эффективность межкафедрального взаимодействия;

✓ развитие интерактивных технологий в работе курсовой системы;

✓ увеличение доли практико-ориентированных занятий.

Вышесказанное дает кафедре теории и методики обучения технологии и экономике рассмотреть возможность реализации разноуровневых моделей повышения квалификации учителей технологии и экономики.

В зависимости от уровня квалификации педагогов кафедра имеет программы для начинающих учителей и учителей-неспециалистов; программы для учителей, подтверждающих свою квалификацию; программы, позволяющие конструировать учителям индивидуальный образовательный

маршрут. Все программы предусматривают инвариантную и вариативную части:

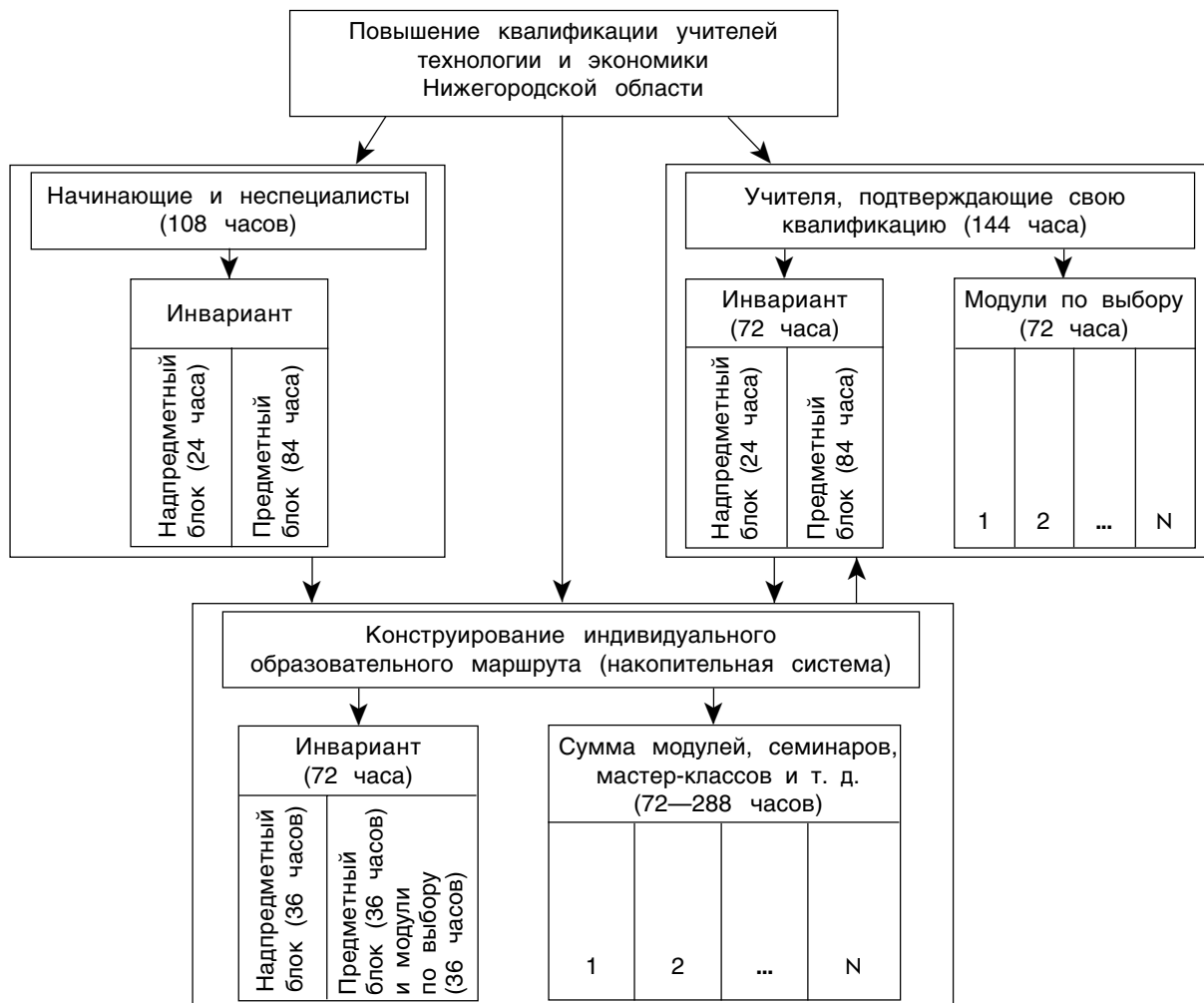
✓ программы квалификационных курсов (108 часов) для начинающих учителей и учителей-неспециалистов (совместителей). При обучении начинающих учителей технологии и учителей-неспециалистов предусматривается инвариант из надпредметного (24 часа) и предметного (84 часа) блоков;

✓ программы квалификационных модульных курсов (144 часа) для учителей, подтверждающих свою квалификацию, предусматривающие инвариант из надпред-

метного (36 часов) и предметного (36 часов) блоков + 72 часа модули по выбору из предложенных предметной кафедрой;

✓ накопительная система (от 144 часов и выше, из них не менее 72 часов по предметной кафедре) представляет собой суммирование результатов усвоения специалистом учебных программ курсов, отдельных модулей, семинаров, мастер-классов и т. д.; позволяет педагогу конструировать индивидуальный образовательный маршрут с учетом своих профессиональных потребностей и уровня квалификации.

### Модель курсовой переподготовки учителей технологии и экономики в зависимости от уровня их квалификации



Рассмотрим подробнее базовые составляющие курсовой подготовки учителей технологии и экономики, преподавателей и мастеров производственного обучения учебно-производственных комбинатов, представленных на схеме.

Надпредметный инвариантный модуль для учителей технологии и экономики включает в себя вопросы, связанные с изучением государственной политики в сфере образования, предусматривает изучение нормативно-правовой базы ФГОС начального и основного общего образования и подходов к его реализации, вопросы профессиональной педагогики и психологии, охраны труда, обеспечения безопасности жизнедеятельности и здоровьесбережения всех участников учебного процесса.

Предметные инвариантные модули «Современное содержание технолого-экономического образования: вариативность, инициатива, устойчивое развитие», обязательный для всех учителей технологии, и «Новые подходы в преподавании экономических дисциплин» для учителей экономики предусматривают ознакомление их с требованиями ФГОС, предъявляемыми к изучению предметов, методических основ организации учебного процесса, и изучение

Вариативную часть учебного плана составляют практико-ориентированные модули по выбору, которые предполагают углубленное изучение вопросов, рассматриваемых предметной инвариантной частью учебного плана.

основ организации инновационной деятельности на основе идей современных образовательных технологий и педагогических теорий (устойчивое развитие, продуктивное обучение, проектные технологии и

др.), способствующих достижению целей технолого-экономического образования школьников.

Вариативную часть учебного плана составляют практико-ориентированные модули по выбору, которые предполагают углубленное изучение вопросов, рассматриваемых предметной инвариантной частью учебного плана. Тематика модулей задается исходя из необходимости обязательного освоения учителем наиболее

актуальных требований ФГОС, а также в соответствии с профессиональными интересами и запросами слушателей.

Большое внимание при обновлении содержания программ повышения квалификации учителей технологии и экономики уделяется необходимости воспитания предпринимательской активности школьников, построения учебного процесса на основе использования метода проектов и вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность, разработке модифицированных программ по технологии и экономике в соответствии с требованиями образовательных стандартов и необходимости разработки учебно-методических материалов, в том числе с использованием ИКТ.

В связи с этим интерес представляют модули и мастер-классы, раскрывающие базовые экономические понятия и законы, связанные с бизнесом и предпринимательской деятельностью, организацией школьных компаний и учебных фирм, разработанные преподавателями кафедры и ведущими учителями-экспериментаторами в рамках проекта Еврокомиссии ТЕМПУС «Воспитание предпринимательского духа и деловой активности»:

- ✓ «Бизнес-планирование» (Г. И. Гребенева);
- ✓ «Правовые вопросы организации бизнеса» (И. А. Симонов);
- ✓ «Налоги и налогообложение» (И. А. Симонов);
- ✓ «Интеграция аспектов устойчивого развития в управлении предприятием» (В. Я. Бармина);
- ✓ «Конкурентный анализ и маркетинговый план» (Т. Н. Мошагина);
- ✓ «Финансирование и финансовый расчет» (Г. И. Гребенева);
- ✓ «Персонал, организация, управление предприятием» (И. А. Симонов);
- ✓ «Логистика» (В. Я. Бармина);
- ✓ «Учебная фирма» (А. Н. Шарина) и др.

Актуальны модули в рамках, в которых рассматриваются вопросы методики организации современного урока, разра-

ботки и методики использования программно-методического обеспечения и дидактических материалов, в том числе с использованием ИКТ:

✓ «Моделирование занятий и построение логических структур учебного материала по технологии» (В. Г. Соловьев, А. Ю. Тужилкин);

✓ «Разработка дидактических материалов по различным разделам программы по технологии с учетом ФГОС» (В. Г. Соловьев, А. Ю. Тужилкин);

✓ «Современные организационные формы организации учебной деятельности на уроках экономики» (Р. С. Лукьянова, Г. И. Гребенева);

✓ «Проектирование учебных программ в соответствии с образовательными стандартами» (А. Ю. Холодов);

✓ «Использование современных образовательных технологий для достижения целей технолого-экономического образования» (В. Я. Бармина, А. Ю. Тужилкин);

✓ «Организация опытно-экспериментальной и исследовательской деятельности учащихся на уроках технологии и экономики» (В. Я. Бармина);

✓ «Оптимизация использования ресурсов ИКТ в деятельности учителя технологии и экономики» (группа преподавателей кафедры).

Методические особенности организации профориентационной работы рассматриваются при изучении модуля «Педагогическая поддержка профессионального самоопределения школьников» (А. Ю. Тужилкин, И. А. Симонов), разработанного по результатам ОЭР по апробации программы «Выбор профессии. Стратегия трудоустройства на рынке труда» для учащихся 8—11-х классов. Актуализация вопросов изучения элементов графической грамоты и методики машиностроительного черчения происходит в рамках модуля «Изучение элементов графики на уроках технологии» (Н. А. Вздорова). Оптимизации возможностей использования учебно-материальной базы по технологии и созданию кабинетов — творческих лабораторий

уделяется на занятиях модуля «Особенности формирования учебно-материальной базы по технологии с учетом требований охраны труда» (А. Ю. Тужилкин).

Углубление изучения элементов экономики и предпринимательства происходит на мастер-классах:

✓ «Решение экономических задач как способ развития креативного мышления» (Г. И. Гребенева);

✓ «Налоги и налогообложение» (И. А. Симонов при участии УФНС России по Нижегородской области);

✓ «Изучение основ экономики и предпринимательства на уроках технологии» (Г. И. Гребенева).

Также большой интерес представляют модули и мастер-классы, раскрывающие систему организации внеурочной деятельности и внеклассных мероприятий по технологии, а также изучение этнокультурного компонента:

✓ «Основы технического творчества и конструкторско-технологической деятельности учащихся» (А. Ю. Холодов);

✓ «Особенности подготовки учащихся к олимпиадам и конкурсам по технологии» (А. Ю. Холодов);

✓ традиционные народные ремесла «Ткачество» (Е. Б. Аникина), «Лозоплетение» (В. И. Плакидин), «Валяние по шерсти» (Н. В. Гончарова).

В ходе курсовой подготовки для учителей предусмотрены различные формы организации учебной деятельности, также создаются все условия для их профессиональной и творческой самореализации. Кроме классических форм организации занятий (лекции, лабораторно-практические занятия, семинары и круглые столы), предусматриваются занятия, в основе которых — кооперированное обучение, индивидуальная работа, кейс-метод, проектный подход. Обязательным является посещение открытых уроков учителей-практиков, победителей приоритетного нацио-

В ходе курсовой подготовки для учителей предусмотрены различные формы организации учебной деятельности, также создаются все условия для их профессиональной и творческой самореализации.

нального проекта «Образование», активно использующих в своей деятельности педагогические инновации, деловые игры и другие формы организации учебной деятельности школьников.

По окончании курсовой подготовки учителя готовят учебные разработки уроков, которые ими защищаются на экзамене. Лучшие материалы отбираются для публикации в кафедральном сборнике по проблемам технолого-экономического образования. Также учителя имеют возможность принять участие в профессиональных конкурсах регионального и всероссийского уровней, организованных кафедрой:

✓ Всероссийском интернет-конкурсе учебных проектов по технологии, проводимом совместно с издательским центром «Вентана-Граф»;

✓ областной олимпиаде по основам налоговых знаний и игре по заполнению налоговой декларации, проводимых совместно с УФНС по Нижегородской области;

✓ областном конкурсе «Мой лучший урок технологии (экономики, черчения)».

Таким образом, реализация представленной системы повышения квалификации учителей технологии и экономики дает возможность формирования у них определенного стиля профессионального мышления, обеспечивающего умение строить развивающее направленное обучение, применять и совершенствовать освоенные системы знаний как ориентировочную основу, а также качественной и справедливой оценки их компетентности в ходе аттестационных процедур.

### **В 2011 и 2012 годах в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования**

**вышли в свет книги:**

**Технологическая подготовка школьников в условиях модернизации образования: проблемы и перспективы.** Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2011. 215 с.

В сборник вошли материалы, подготовленные участниками Всероссийского семинара «Современные подходы к формированию инновационного опыта учителя технологии», проведенного на базе кафедры теории и методики обучения технологии и экономике Нижегородского института развития образования.

В данном издании освещаются проблемы технолого-экономического образования школьников и учащихся средних профессиональных учебных заведений, реализации метода проектов на уроках технологии, вопросы повышения квалификации учителей технологии и подготовки их к осуществлению и руководству проектной деятельностью учащихся, а также представлен богатый опыт работы учителей-практиков разных регионов России.

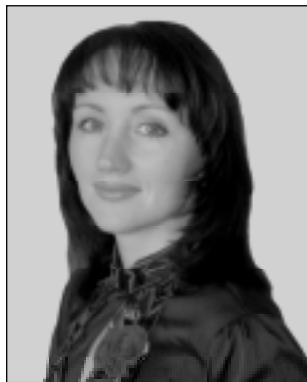
Книга адресована преподавателям технологии, студентам факультетов технологии и предпринимательства педвузов, научным работникам и аспирантам, профессиональные интересы которых связаны с технолого-экономическим образованием.

**Школа гражданского сообщества: из опыта работы нижегородской МБОУ СОШ № 91 с углубленным изучением отдельных предметов / Авт.-сост.: И. М. Богданов, Н. А. Сысоева.** Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012. 147 с.

В сборнике представлен опыт работы образовательного учреждения нового типа — центра развития личности. Основой деятельности МБОУ СОШ № 91 с углубленным изучением отдельных предметов является разработанная ее педагогическим коллективом воспитательная система, которая реализуется посредством организации коллективных творческих дел и взаимодействия школы с социальными партнерами.



# Слово аспиранту



## ПЕСЕННАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК ВИД МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ

И. Г. КОЛЬЦОВСКАЯ,  
соискатель НИРО  
[kolso1979@mail.ru](mailto:kolso1979@mail.ru)

Статья посвящена актуальной задаче музыкального воспитания дошкольников — развитию песенной импровизации как одного из видов детского музыкального творчества. Автором отражены виды творческих заданий, побуждающие детей к песенной импровизации.

The article is devoted to the actual aim of the pre-school music education — the developing of singing improvisation as one of the kinds of children's music creation. The kinds of creative tasks are reflected by the author, they inspire children to do the singing improvisation.

**Ключевые слова:** *импровизация, песенное творчество, творческие задания, речевая импровизация, вокализация стихотворений, звукоподражание, звуковая импровизация, диалогическая импровизация*

*The key words improvisation, singing creation, creative tasks, speaking improvisation, vocalization of poems, sound imitation, sound improvisation, dialogue improvisation*

**В** настоящее время проблема детского творчества остается актуальной, продолжает активно изучаться учеными и исследоваться в дошкольной практике. На основе работ известных отечественных ученых-педагогов Б. В. Асафьева, Б. М. Теплова, Е. А. Флериной, Т. С. Комаровой детское творчество в дошкольном образовании рассматривается как открытие ребенком нового продукта (игры, песни, сказки, рисунка и т. д.).

Проблема детского музыкального творчества исследовалась Б. М. Тепловым, Г. В. Головской. Художественное творче-

ство было всесторонне изучено и представлено в печати лабораторией художественного воспитания НИИ дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР под руководством Н. А. Ветлугиной. Многочисленные научные исследования сотрудников этой лаборатории вызвали большой интерес ученых и практиков и послужили стимулом к дальнейшим их разработкам, касающимся проблем детского творчества дошкольников.

На протяжении многих лет не только Н. А. Ветлугина, но и современные педагоги музыкального дошкольного воспита-

ния (А. И. Кантинене, Э. П. Костина, М. Л. Палавандишвили, О. П. Радынова) рассматривают детское музыкальное творчество как вид музыкальной деятельности широкого диапазона (песенное, игровое танцевальное, инструментальное творчество). В частности, песенное творчество предусматривает импровизацию песен, мотивов, попевок.

Приобщение детей к песенному творчеству — одна из самых сложных задач современного музыкального образования в детском саду. Проблема развития творческих способностей детей решается во многих современных образовательных программах. Так, программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста Э. П. Костиной «Камертон» наиболее подходит для реализации разработанной автором системы песенных импровизаций, предназначенной для детей старшего дошкольного возраста. Поэтому в основу данной системы положены ведущие принципы и задачи музыкального образования программы «Камертон».

В данной системе песенных импровизаций рассматривается несколько видов творческих заданий. Термин «творческое задание» хорошо известен в дошкольной педагогике. «Задания названы творческими, так как дети должны комбинировать, импровизировать, сочинять...» [3, с. 9]. Творческие задания в данной работе рассматриваются в виде:

а с участием взрослого...» [3, с. 9]. Творческие задания в данной работе рассматриваются в виде:

а с участием взрослого...» [3, с. 9]. Творческие задания в данной работе рассматриваются в виде:

- ✓ речевой импровизации;
- ✓ вокализации стихотворений;
- ✓ звукоподражания, звуковой импровизации;
- ✓ диалогической импровизации.

Приобщая детей старшего дошкольного возраста к песенному творчеству, работу над творческими заданиями следует начи-

нать с *речевой импровизации*, наиболее важной составляющей которой является словесное воздействие.

К речевым импровизациям относятся: поиск эмоционально-образных определений характера и настроения музыки, передача их смыслового значения в соответствующем выразительном тоне (радостно, светло, тревожно, сумрачно и т. п.), а также интонационно-осмысленное чтение текста песен при их исполнении и разучивании.

На музыкальных занятиях важно научить ребенка правильному музыкальному интонированию речи. Что такое речевая интонация? Речевые интонации — это выразительное повышение и понижение голоса при разговоре [4, с. 24]. Чем выразительнее певец или хор интонирует слова, тем более впечатляет его исполнение, а это еще раз подтверждает важность речевого этапа в развитии песенных импровизаций. Качественная работа на речевом этапе позволяет детям раскрепощенно и достаточно быстро интонировать текст, придавая произведению неповторимый характер.

Интонирование в музыке как проявление человеческой речи, сознания и мысли глубоко раскрыто в работах известного отечественного музыковеда, академика Б. В. Асафьева. Он пишет, что «...работа над речевыми интонациями должна проходить по линии — по постепенному выделению мелодического рисунка и динамики мелоса из внешнеплавной, чисто речевой интонации» [1, с. 164]. В работе над речевыми интонациями Б. В. Асафьев предлагает этапы упражнений правильного интонирования. Среди них наиболее важными для речевого этапа являются:

- ✓ интонирование вне музыкального тона, но на определенной речевой высоте, то есть воспроизведение речитатива говорком;
- ✓ образование коротких мотивов на определенной речевой высоте, но с рельефно выделенной концовкой и подчеркнутыми акцентами, что достигается путем

Чем выразительнее певец или хор интонирует слова, тем более впечатляет его исполнение, а это еще раз подтверждает важность речевого этапа в развитии песенных импровизаций.



повышения или понижения голоса от центрального тона.

Каждая интонация в русском языке выражает эмоциональное состояние и передается через комплекс выразительных средств — звуковысотную интонацию, темп, тембр, динамику и т. д. Например, состоянию героя соответствуют наибольшая длительность слога, медленное нарастание и спад силы звука, характерные «подъезды» и «съезды» в высоте звуков, динамические контрасты, плачущие интонации, использование крайних звуков диапазона голоса [6, с. 43].

*Вокализация стихотворений* — второй вид творческих заданий, не менее интересный и доступный детям. Распевание стихотворений — это тоже проявление детского творчества, в процессе которого ребенок, имея навык речевой импровизации, достаточно легко и быстро сочиняет мелодию к заданному тексту. Эта мелодия богата различными динамическими оттенками, силой звука, ритмическим рисунком.

Б. В. Асафьев считал, что процесс вокализации следует начинать с подголосков и вариантов напева. Подголосок — росток на основном напеве, то более, то менее рельефно ответвляющийся от основного ствола [2]. Как считает исследователь, и в этот вид творческого задания — вокализацию стихотворений — можно внести много оттенков. Например, к небольшому стихотворению подобрать мотив или заимствовать имеющийся, а затем навести детей на мысль о внесении в этот мотив изменений, которые точнее оттенили бы смысл выбранного стихотворения.

Б. В. Асафьев рекомендует помнить, что суть заключается не в сочинении оригинальной музыки и выискивании композиторов-вундеркиндов, а в том, чтобы вызывать и воспитывать творческий инстинкт.

Имея определенный текст детского стихотворения, творческое задание мож-

но направить на сочинение мелодии в следующих видах:

✓ импровизация на эмоционально-образную ситуацию;

✓ импровизация на жанр (марш, полька, вальс);

✓ импровизация на определенное настроение;

✓ импровизация в заданном ладу (спеть мелодию в мажоре или в миноре);

✓ импровизация мелодии на заданный ритм (вальса, пунктирный ритм);

✓ импровизация в определенной форме (песня — танец — марш).

*Звукоподражание, звуковая импровизация* как третий вид творческих заданий — не менее значимый и интересный этап развития певческих импровизаций. Р. Лах считал необходимым исследование голосов зверей и птиц. Сущность и понимание музыки он видел в раскрытии их акустических закономерностей [5, с. 24]. Способность подражать голосам природы — непростое занятие, представляющее собой широкое поле для импровизационной деятельности.

Для детей старшего возраста творческие задания, направленные на подражание звукам окружающего мира, усложняются по принципу контраста:

✓ абиотическим факторам, например: вода — грустный дождик — веселый дождик;

✓ ситуативным этюдам, например: ежик спит в лесу (слышится сап ежика на фоне шума леса и пения кукушки);

✓ действенным этюдам, например: машина едет далеко — подъезжает — застряла — уехала.

Не менее важна для развития песенных импровизаций звуковая импровизация. Чем отличается звукоподражание от звуковой импровизации? Звукоподражание — это передача звуков окружающего мира, а звуковая импровизация — это украшение мелодии, разложение наиболее

Каждая интонация в русском языке выражает эмоциональное состояние и передается через комплекс выразительных средств — звуковысотную интонацию, темп, тембр, динамику и т. д.

устойчивых длительностей напева на более мелкие. По отношению к напевам украшение начинается уже с того момента, когда один слог растягивается на два звука или более и когда с постепенным развитием мелодического рисунка в тексте появляются восклицания. Например, междометия *ах, эх, да*, которые дробят текст, чтобы создать возможность напева [1, с. 168]. Такие импровизационные вставки в поэтический текст могут быть весьма длительными и прихотливыми по узору, особенно в протяжных песнях.

Четвертый вид творческих заданий — *диалогические импровизации*. В программе «Камертон» представлены задания для формирования ладотонального слуха. Они описаны в разделе песенного творчества, например: Г. Зингер «Зайка, зайка, где ты был?» и др. Такие творческие задания способствуют активизации внутреннего слуха, развитию творческой инициативы.

Несмотря на простоту импровизаций, в дошкольном учреждении детям нельзя позволять поверхностно относиться к сочинению, необходимо научить их оценивать свои мелодии. Занимаясь импровизацией с детьми, можно легко проследить развитие каждого ребенка, выявить степень его творческих возможностей. Безусловно, успешность творческих проявлений детей зависит также от прочных певческих навыков, умения выражать в

Для дошкольника импровизация является наивысшей степенью развития песенного творчества, к которой ребенка необходимо подготовить.

пении определенные чувства, настроение, петь чисто и выразительно. Конечно, невозможно научить всех детей сочинять и импровизировать, но всегда найдутся

одаренные дети, которые будут с особым вниманием выполнять разные задания, проявлять и развивать свои творческие способности.

Творческое задание нельзя назвать импровизацией, поскольку присутствует обязательная установка взрослого. Давая ту или иную установку, педагог побуждает ребенка к песенной импровизации.

*Импровизация* — это создание песни непосредственно в процессе ее исполнения, без участия взрослого. Поэтому дальнейшая работа должна быть направлена на побуждение детей к самостоятельному применению полученных творческих умений. Как и любое детское творчество, на первых этапах импровизация требует от ребенка и взрослого совместных действий. Вначале ребенок включается в выполнение отдельных творческих заданий, участвует в сочинении некоторых частей создаваемой песни. Эти задания — важнейший фактор, направляющий развитие детского песенного творчества. Творческие задания непосредственно связаны с поэтапным формированием песенного творчества, что способствует проявлению импровизации как самостоятельного сочинения.

Для дошкольника импровизация является наивысшей степенью развития песенного творчества, к которой ребенка необходимо подготовить. Как мы уже отмечали, песенная импровизация — это самостоятельное сочинение ребенком мелодии или песенки. Поэтому оптимальной формой непосредственной образовательной деятельности, в которой ребенок смог бы последовательно и системно реализовать свой творческий потенциал в пении, был взят детский музыкальный спектакль, прежде всего совместная подготовка с детьми к его постановке.

Основные преимущества выбора педагогами данной формы организации деятельности дошкольников заключаются в том, что в музыкальном спектакле:

- ✓ задействованы дети всей группы, независимо от их творческих способностей;
- ✓ отсутствует подготовка ребенка на определенную роль заранее;
- ✓ проявляются самостоятельность, активность, инициативность ребенка, присутствует свобода выбора понравившегося героя.

В основе детских спектаклей лежит новый сказочный сюжет, который может

быть построен не только на фольклорном, но и на современном литературном материале. Детский музыкальный спектакль строится на знакомом детям музыкальном материале, 70 % которого составляют песни, танцы, игра на музыкальных инструментах, освоенные ребенком по программе «Камертон», и 30 % — импровизация. Только в таком процентном соотношении можно добиться высокого качества песенной импровизации, так как ребенок должен усвоить определенные знания, умения и навыки музыкальной деятельности. При планировании педагогу необходимо помнить, что количество детских музыкальных спектаклей не должно превышать двух-трех в год.

Знакомство с сюжетом происходит вне музыкальных занятий. В течение длительного периода дети осваивают, запоминают текст роли, который предназначен для импровизации. Дополнительно данный текст записывается на магнитофон, обязательно с выразительным интонированием, — как образец для подражания. Педагогу необходимо неоднократно побуждать детей прослушивать запись текста в удобное для них время — так они без особого усилия запомнят текст для выбранного спектакля.

Выбирая тот или иной сюжет, педагогу необходимо учитывать, что ребенок не должен знать его полностью. Ему необходимо освоить только тот материал, который будет использоваться при сочинении мелодии, а также номера исполнительской деятельности, с остальной частью спектакля детей не следует знакомить — она должна являться сюрпризом.

На музыкальных занятиях все дети обязательно участвуют в импровизации с текстом роли понравившегося героя. С большим интересом они пытаются коллективно исполнять все найденные и запомнившиеся варианты. Хорошо, если почти у каждого окажется собственный, чем-то отличающийся от других.

В группе всегда есть дети, которые не могут ярко и вариативно воспроизвести

сочиненную мелодию, или им не хочется повторять за сверстниками. В этом случае на помощь приходят звукоподражание и звуковая импровизация (в виде подголосков с использованием междометий *ах*, *эх* или *да*). Данный вид импровизации вносит оживление в любой спектакль.

Подражать звукам окружающего мира не так легко, но получается абсолютно у всех детей. Очень интересно подражать звукам окружающего мира на определенный текст. Например: «Едем-едем на лошадке

по дорожке чистой, гладкой». Педагог делит детей на две группы. Первая группа проговаривает или поет в темпе данный текст. Вторая одновременно с ними в ритм озвучивает «цоканье». Импровизаций с подражанием звукам окружающего мира множество, ими можно озвучить любой текст. Благодаря этому в музыкальном спектакле задействованы все дети, независимо от их творческих способностей. Такая сказка не надоедает детям, так как отсутствует зазубривание, дети сами выбирают героя, которого хотят озвучить песенной импровизацией.

Чтобы детям было веселее озвучивать какое-либо действие или интонировать вопрос — ответ, можно придумать различные подголоски — Б. В. Асафьев называет это «звуковой импровизацией». Например, на четверостишие, которое исполняет героиня Маша из детского музыкального спектакля «Гуси-лебеди»:

Долго по лесу хожу,  
Братца все не нахожу.  
Страшно мне в лесу одной.  
Где ты Ваня, братец мой?

Данное четверостишие педагогу необходимо проработать с детьми на речевом этапе, а затем предложить им придумать мелодию к данному тексту. После этого, посоветовавшись с детьми, следует выбрать наиболее удачное и интересное му-

Импровизаций с подражанием звукам окружающего мира множество, ими можно озвучить любой текст. Благодаря этому в музыкальном спектакле задействованы все дети, независимо от их творческих способностей.

зыкальное сопровождение. И на эту мелодию, сочиненную ими, можно придумать подголоски с использованием междометий *ах, ой* или *да*. Необходимо отметить, что с помощью данных междометий можно озвучивать готовый текст, мелодию, украсить куплет понравившейся песни или ее припев. Накладывать песенную импровизацию на звуковую импровизацию не стоит, дети с этим не справятся.

Постепенно, зная фрагменты сюжета выбранного спектакля, дошкольники раскроют свой талант, импровизируя с партиями любимых героев. Дети импровизируют акапелльно, но импровизация становится более удачной и качественной, если подыгрывать аккорды тоники, субдоминанты и доминанты.

Музыкальное сопровождение необходимо во время выхода, ухода героев, какого-либо действия, также может использоваться качественная запись на магнитофоне или диске, соответствующая этому действию. Хорошие аудиозаписи представлены на кассетах И. А. Бурениной «Голоса природы», «В театре всевозможного» — они, бесспорно, украсят спектакль. Такой детский музыкальный спектакль может быть исполнен во время праздника и доставит удовольствие не только участникам, но и зрителям.

Музыкальная сторона детского спектакля весьма важна, поскольку именно в ней отражается качество песенных им-

провизаций. Созданная автором итоговая диагностика помогает наметить пути более детальной проработки видов песенной импровизации каждого ребенка. Диагностику необходимо проводить в начале и конце учебного года.

Большое значение для развития песенных импровизаций имеют творческие качества педагога, для которого импровизация представляет особый вид музыкально-творческой деятельности. Готовность и способность педагога к импровизации представляет собой важнейшее условие успешной реализации песенной импровизации как вида музыкального творчества дошкольников.

Детское творчество является предметом научно-практического исследования и активно изучается не только учеными, но и практиками. Однако исследования, посвященного песенным импровизациям детей старшего дошкольного возраста, до настоящего времени не проводилось.

Автором данной статьи разработано учебно-методическое пособие, в котором раскрываются инновационные подходы к развитию песенных импровизаций старших дошкольников в процессе музыкального образования. Материалы пособия учитывают современные тенденции развития музыкального образования детей, в приложении представлен практический материал для использования в практике ДОУ.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Асафьев, Б.* О народной музыке / Б. Асафьев, И. И. Земцовский, А. Кунанбаева. — Л. : Музыка, 1987.
2. *Асафьев, Б. В.* Речевая интонация / Б. В. Асафьев. — М. ; Л., 1965.
3. *Ветлугина, Н. А.* Художественное творчество в детском саду : пособие для воспитателя и музыкального руководителя / Н. А. Ветлугина. — М. : Просвещение, 1974.
4. *Попова, Т.* Основы русской народной музыки / Т. Попова. — М. : Музыка, 1977.
5. *Чекановска, А.* Музыкальная этнография: методология и методика / А. Чекановска. — М. : Советский композитор, 1983.
6. *Шамина, Л. В.* Музыкальный фольклор и дети : метод. пособие / Л. В. Шамина. — М. : Республиканский центр русского фольклора, 1992.



## ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДИСТАНЦИОННОМ РЕЖИМЕ

С. А. ХОРЕВ,  
аспирант НИРО  
*mintaka@yandex.ru*

Одной из целей дистанционного обучения музыке детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является развитие их общей музыкальности. В статье автор предлагает способы дистанционного диагностирования музыкальности ребенка с использованием возможностей виртуальной учебной среды Moodle; отражены результаты первичной диагностики детей с ОВЗ, обучающихся в Нижегородском ресурсном центре дистанционного обучения по авторской программе «Первые шаги в мире музыки».

One of the aims of the distance music study of the disabled children is the development of their general musical abilities. In the article the author suggests the ways of the distance musical ability diagnostics with the help of the virtual studying atmosphere (moodle), are reflected the results of the initial disabled children music diagnostics, who are taught in N.Novgorod Distance Resource Center, according to the author's program (The first steps in the world of music).

**Ключевые слова:** *дистанционное обучение музыке, диагностика музыкальных способностей, диагностика музыкального слуха в дистанционном режиме, музыкальная диагностика детей с ограниченными возможностями здоровья*

**Key words** *distance music study, the diagnoses of music abilities, the diagnoses the air for music in the distant education, the musical diagnoses of disabled children*

**В** нравственном развитии общества искусство всегда занимало важное место. Известна роль музыки в системе воспитания детей с отклонениями в развитии (А. А. Айдарбекова, И. Н. Воропаева, О. П. Гаврилушкина, И. В. Евтушенко, И. Ю. Левченко, З. Матейова, Е. А. Медведева, С. М. Миловская, Э. Сеген).

В настоящее время одним из самых перспективных режимов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является обучение посредством сети Интернет — дистанционное обучение.

В ресурсных центрах дистанционного обучения детям с ОВЗ предлагаются курсы не только по русскому языку и литературе, математике и физике, истории и географии, биологии и химии, но и по музыке. Конечно, полноценных музыкантов воспитать через дистанционное обучение невозможно. Назначение подобных курсов — общее музыкальное развитие ребенка.

Развитие музыкальных способностей — одна из главных задач музыкального воспитания детей [7]. Поэтому несмотря на

то, что курс музыки может быть выбран любым учащимся, даже не имеющим выраженных музыкальных способностей, одной из целей является развитие музыкальных способностей, насколько это является возможным для конкретного учащегося.

На значимость изучения музыкальных способностей указывал А. Г. Гогоберидзе: «Назначение диагностики музыкальных способностей дошкольников связано с исследованием музыкальности ребенка, изучением ее индивидуальной структуры. Результаты диагностики позволят педагогам грамотно развивать музыкальные способности ребенка в логике его индивидуального развития, его индивидуальных способностей» [2]. В то же время А. М. Куляшова отмечает, что «основной инструмент полноценного музыкального развития — музыкальные способности — перестали быть главным предметом внимания педагогов» [4].

Основной целью диагностики является оптимизация и индивидуализация процесса обучения. Диагностика вызывает огромный интерес не только у психологов и педагогов, но и у родителей учащихся, которые хотели бы знать, имеются ли

Несмотря на то, что курс музыки может быть выбран любым учащимся, даже не имеющим выраженных музыкальных способностей, одной из целей является развитие музыкальных способностей, насколько это является возможным для конкретного учащегося.

склонности к музыкальной деятельности у их ребенка. Значимость выявления музыкальных способностей обусловлена и тем, что «развитие музыкальных способностей оказывает ничем не заменимое воздействие на общее разви-

тие: формируется эмоциональная сфера, развивается воображение, воля, фантазия, обостряется восприятие, активизируются, как указывал В. А. Сухомлинский, «творческие силы разума и энергия мышления даже у самых инертных детей» [8].

В теории и практике музыкального воспитания принята диагностика, основанная на выявлении трех основных музы-

кальных способностей — ладового чувства, музыкально-слуховых представлений и чувства ритма (Б. М. Теплов). Проведение диагностики детей в дистанционном режиме требует специальных методик, которых, к сожалению, найти не удалось. Поэтому на этапе разработки дистанционного музыкального курса потребовалось изучить существующие методики для очной диагностики детей (А. И. Бурениной [1], А. Н. Зиминой [3], О. П. Радыновой [7], К. В. Тарасовой [9]). Их применение неизбежно связано с адаптацией стимульного материала и процедуры проведения исследования в соответствии с особенностями дистанционного обучения.

Каковы же эти особенности? В настоящее время дистанционное обучение осуществляется на основе программы Skype и учебной среды Moodle, на которую ребенок попадает через браузер Mozilla Firefox. Поэтому в процессе дистанционной диагностики требуется учитывать следующие моменты.

✓ Мы не можем использовать для диагностики игру ребенка на музыкальных инструментах.

✓ Многие дети с ОВЗ ограничены в движении, и поэтому педагог не может использовать в диагностике задания, требующие выполнения ритмических движений большой амплитуды.

✓ Изображение, которое дает web-камера совместно с довольно низкой на сегодняшний день скоростью передачи сигнала, не позволяет хорошо разглядеть мимику и правильно определить по внешним признакам эмоциональное отношение ребенка к тому или иному музыкальному произведению.

✓ Мы не можем попросить ребенка спеть знакомую песню под музыкальное сопровождение, так как существует значительная задержка звукового сигнала.

✓ Ребенку приходится на протяжении диагностики выполнять технические манипуляции на компьютере — сначала найти нужный раздел в курсе, затем нужные задания, ему потребуется многократно

переходить с одной электронной страницы на другую и возвращаться обратно, нажимать кнопки «воспроизведение» и «пауза». Это требует определенных технических навыков, которые не всегда сформированы у ребенка к началу обучения. Данное обстоятельство замедляет диагностику, удлиняет ее время.

✓ Работа мышкой и необходимость зрительного контроля своих действий (не всегда правильных) отвлекают учащегося, многократное переключение внимания со зрительной информации на слуховую и обратно утомляет его.

✓ С тех пор как ученик предоставил учителю удаленный доступ к экрану своего компьютера, учитель перестает видеть ученика. Поэтому диагностика проходит «вслепую». Учитель может составить представление о музыкальных способностях ученика лишь по звуковой информации — по голосу учащегося (по его ответам), по его «звуковым действиям» (хлопкам)...

✓ Приходится считаться и с периодическими помехами технического характера: нестабильность работы сети Интернет; не всегда правильные настройки позволяют пользоваться проигрывателем звуковых файлов, встроенным в среду Moodle; не всегда открываются графические файлы; не всегда у ребенка хорошо работает микрофон; задержка звукового сигнала не позволяет ребенку петь вместе с педагогом и др.

С учетом вышеуказанных особенностей, в целом ограничивающих педагога в его исследованиях, диагностическую систему приходится создавать на основе тестовых заданий. Ниже будут описаны отдельные задания, которые предлагались воспитанникам Нижегородского РЦДО в 2011 году перед началом обучения на курсе музыки, и кратко прокомментированы полученные результаты.

Диагностика проводилась в течение 45 минут (1 урок) дистанционно индивидуально с каждым ребенком на самом первом занятии.

О. П. Радынова отмечает, что уже в раннем возрасте малыши реагируют на характер музыки [7]. Для выявления умения определять характер музыки было разработано следующее задание. Ребенку предъявлялись четыре разнохарактерных картинки (ребенок открывал на своем компьютере соответствующий графический файл) (см. рисунок).

### Сопоставление характера музыкальных фрагментов с рисунками



Экспериментатор просил рассказать, что изображено на каждой картинке по порядку и какое настроение они вызывают. Затем осуществлялся переход на страницу урока (при этом изображения исчезали из поля зрения ребенка). Экспериментатор предлагал ребенку вспомнить, что изображено на каждой картинке. Это было необходимо, чтобы убедиться, что ребенок не забыл предъявляемые изображения. Далее испытуемому предлагалось прослушать специально подобранный музыкальный фрагмент и определить, к какой картинке он подходит по настроению. Точно так же производилась работа и с другими тремя музыкальными фрагментами.

Важным моментом в данном задании является возможность проверить, чувствует ли ребенок настроение музыки, не прибегая к словесным характеристикам музыки (поскольку у ребенка еще может и не

быть сформированного умения говорить о характере музыки).

Из обследованных 21 учащихся РЦДО только один не смог правильно сопоставить музыкальный фрагмент и картинку, еще двое выполнили правильно два сопоставления. 18 остальных учеников совершенно правильно соотнесли музыкальный фрагмент с картинкой. Это показывает, что детям с ОВЗ доступно эмоциональное переживание музыки. Можно предположить, что данное качество можно успешно развивать. В. И. Петрушин отмечает, что «музыкальное воспитание, предлагая учащимся в содержании музыкальных произведений эмоции различной модальности, делает их одновременно и более способными к переживанию тех эмоциональных

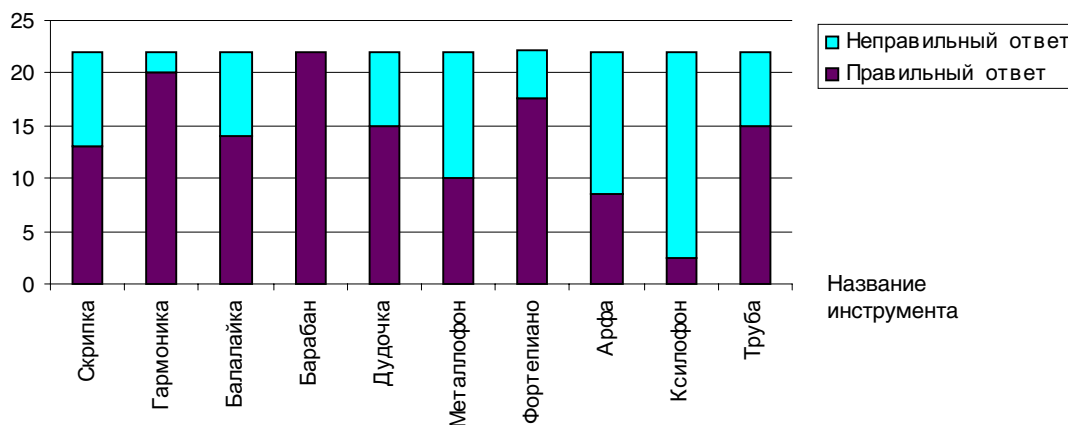
состояний, которые не входят в структуру эмоций их природного темперамента, тем самым расширяя и углубляя контакты с окружающими людьми и действительностью» [5].

Далее проводилось задание на осведомленность «Какой инструмент звучит?». Ребенку предлагалось прослушать десять различных музыкальных фрагментов в исполнении десяти различных инструментов (соло): скрипки, гармошки, балалайки, барабана, дудочки, металлофона, фортепиано, арфы, ксилофона и трубы. Важно было выяснить, какие инструменты ребенок знает хорошо, какие плохо, а какие никогда не слышал. В диаграмме 1 отражены результаты данного диагностического задания.

Диаграмма 1

### Осведомленность детей о тембрах музыкальных инструментов

Количество испытуемых, чел.



Из обследованных 21 учащихся РЦДО только барабан назвали все. Также хорошо учащимися определялись гармошка и фортепиано. Менее всего из предложенных инструментов были известны ребятам арфа и ксилофон. Осведомленность детей о музыкальных инструментах, выявленная таким способом, дает также представление о том, насколько часто ребенок слышит тот или иной инструмент, насколько богато инструментами музыкальное окружение ребенка.

В ходе дистанционного диалога можно выяснить, понимает ли ребенок способ звукоизвлечения из того или иного инструмента, то есть как в него играют (дуют ли в него, стучат ли по нему, зацепляют ли струны пальцами и т. д.), догадывается ли о материале, из которого сделан инструмент (металлофон — металл, ксилофон — дерево...). Иногда ребенок слышал когда-то звучание инструмента, вспоминает его, но не знает, как этот инструмент называется. Важно, чтобы со временем, в про-



цессе обучения, ребенок научился не только узнавать музыкальные инструменты, но и называть их.

К. Сишор, предложивший одну из всеобъемлющих и дифференцированных классификаций музыкальных способностей, в первой группе (музыкальные ощущения и восприятия) к простым формам ощущений отнес чувство высоты звука, чувство интенсивности звука, чувство времени и чувство протяженности звука. Остановимся подробнее на последней. В дистанционном режиме оказалось не сложно организовать диагностику уровня развития данного качества. Было разработано задание «Какой звук длиннее?». Суть его состоит в предъявлении ребенку восемь пар звуков, причем в каждой паре звуки отличаются по длительности. Ребенку предлагалось определить, какой звук — первый или второй — длиннее в каждой из пар. Разница в длительности звуков в каждой паре была неодинакова — от 0,5 до 0,125 с. Пара с одинаковой разницей в длительности звуков встречалась дважды (см. таблицу).

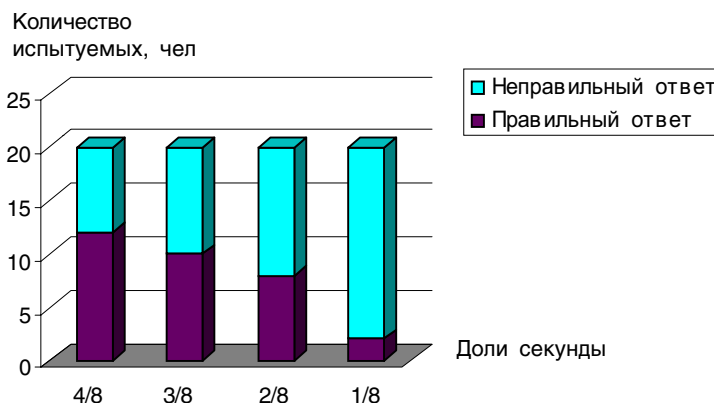
Таким образом, ребенок давал восемь ответов, которые фиксировались экспериментатором в таблице в виде последовательности цифр: 12112121. В этой последовательности положение цифры показывает номер пары звуков, а сама цифра — 1 или 2 — ответ учащегося (первый или второй звук). Подсчет проводился так. Сравнивались попарно 1-й и 5-й, 2-й и 6-й, 3-й и 7-й, 4-й и 8-й ответы ученика. Если и в 1-й, и в 5-й паре звуков ученик правильно определял длиннейший, то считалось, что ученик улавливает разницу в длительности звуков в 0,5 с (4/8 с). Далее переходили к рассмотрению 2-го и 6-го ответов и т. д. Если уже в 1-м и 5-м ответах обнаруживалось противоречие, то есть ученик в одной из этих пар правильно определял длиннейший звук, а во второй — неправильно, то считалось, что ученик не улавливает разницы в длительности звуков в 0,5 с. Диаграмма 2 отражает результаты данного обследования.

Параметры длительности звуков

Номер пары	Длительность звуков в секундах и долях секунды	Разница длительности звуков в долях секунды	Разница в процентах от длиннейшего звука
1	1 — 1 с, 2 — 4/8 с	4/8 с	50 %
2	1 — 5/8 с, 2 — 1 с	3/8 с	37,5 %
3	1 — 1 с, 2 — 6/8 с	2/8 с	25 %
4	1 — 1 с, 2 — 7/8 с	1/8 с	12,5 %
5	1 — 4/8 с, 2 — 1 с	4/8 с	50 %
6	1 — 1 с, 2 — 5/8 с	3/8 с	37,5 %
7	1 — 6/8 с, 2 — 1 с	2/8 с	25 %
8	1 — 7/8 с, 2 — 1 с	1/8 с	12,5 %

Диаграмма 2

Определение на слух разницы в длительности звуков



Естественно, с уменьшением разницы в длительности звуков уменьшалось и количество правильных ответов. Оказалось, что даже разницу в длительности 50 % слышат чуть более половины обследованных детей. В последующей работе с учащимися стала видна связь результатов данной диагностики с общим интеллектуальным развитием. Ребята, которые смогли уловить тонкую разницу в длительности звуков (1/8 с), оказались наиболее обучаемыми и сообразительными. Скорость обработки информации у них оказалась довольно высокой.

В систему диагностики также входили задания под общим названием «Угадай

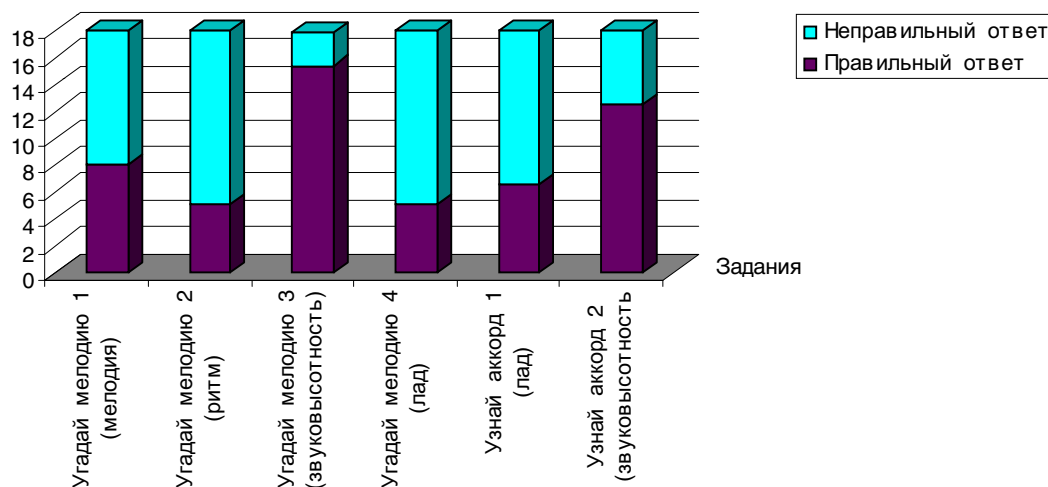
мелодию» (четыре вида) и «Узнай аккорд» (два вида). Каждое из этих заданий проводилось по одной и той же схеме. Ребенку предлагалось прослушать три мелодии (или три аккорда). Затем вновь повторилась

одна из мелодий (аккорд), а ребенок должен был по слуху определить, какая — первая, вторая или третья — мелодия была повторена. Диаграмма 3 показывает результаты выполнения детьми этих заданий.

Диаграмма 3

### Количество правильно определенных мелодий и аккордов

Количество испытуемых, чел.



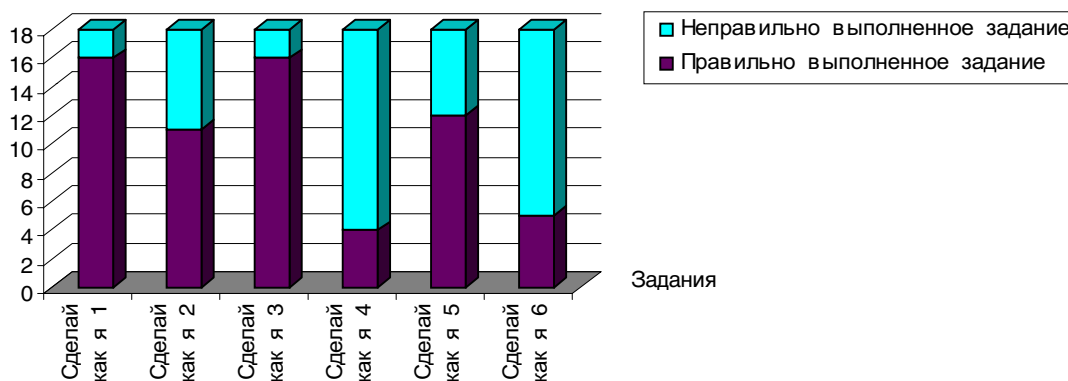
Мы видим, что звуковисотный слух у обследованных ребят развит лучше, чем ритмический и ладовый. Звуковисотный слух проверялся дважды — в задании «Угадай мелодию 3» и «Узнай аккорд 2». Более высокий результат получен при выполнении задания «Угадай мелодию 3», но, по-видимому, это связано с тем, что правильная мелодия звучала последней, и, следовательно, ее ребята запоминали лучше, в отличие от задания «Узнай аккорд 2», в котором правильный аккорд звучал вторым по счету. Таким образом, на результат выполнения заданий такого рода существенное влияние оказывает объем кратковременной памяти. Так что данные задания нельзя считать проверяющими исключительно музыкально-слуховые представления. Это же отмечает и О. П. Радынова: «Музыкально-слуховые представления включают в себя память и воображение» [7, с. 18].

Ритмический слух учащихся также проверялся традиционным способом при помощи повторения ритмических рисунков хлопками. Были заранее записаны шесть различных ритмических рисунков. Ребенок поочередно запускал эти файлы, слушал их и по просьбе экспериментатора пытался воспроизвести услышанный ритм. Задания имели общее название «Сделай как я». На диаграмме 4 (с. 141) представлены результаты выполнения учащимися этих заданий (под диаграммой при помощи квадратов показаны предложенные ритмические рисунки).

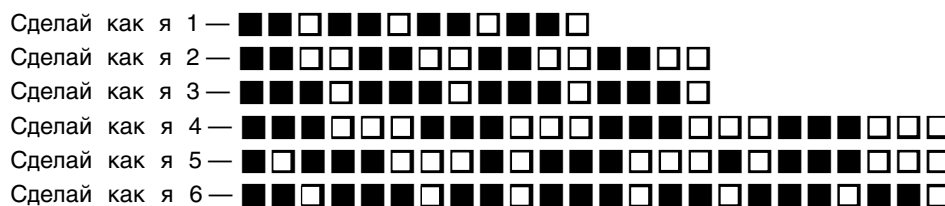
Рассмотрим первый и второй ритмические рисунки. Они сходны между собой по количеству хлопков и их группировке, но различаются паузами — во втором ритме паузы длиннее, чем в первом. Диаграмма показывает, что изменение длительности пауз 1/3 испытуемых не уловила. То же самое мы видим при сопостав-

Результаты воспроизведения предложенных ритмических рисунков

Количество испытуемых, чел.



Образцы ритмических рисунков: ■ — хлопки □ — паузы



лении результатов заданий 3 и 4: дети хорошо воспроизводят количество хлопков, их группировку, но плохо реагируют на увеличение пауз. В задании 5 были объединены короткие и длинные паузы, было различным количество хлопков (1 + 3), однако 2/3 испытуемых справились с заданием. Значит, если короткие и длинные паузы включены в один ритмический рисунок (то есть если есть возможность быстро их сравнить), то они улавливаются хорошо, а если в разные рисунки — плохо.

Диагностика, как правило, проводится на первом музыкальном занятии. При этом рядом с ребенком обычно присутствует один из родителей, чаще всего мать, которая также принимает участие в беседе. Естественным является ее стремление помочь своему ребенку. Не всегда экспериментатору удается предсказать и нейтрализовать ее неожиданные подсказки, и тогда диагностика становится неточной.

Е. М. Пилкова отмечает, что «диагностирование собственно музыкальных способностей (музыкального слуха, музыкальной памяти, чувства ритма, эмоциональной отзывчивости на музыку и музыкального воображения) должны проводиться как методом тестирования несколько раз в году (определение состояния способностей в момент проведения тестов), так и методом педагогических наблюдений (работа над формированием и развитием музыкальных способностей в течение определенного времени)» [6].

Некоторые из приведенных выше заданий позволяют осуществить слежение за динамикой развития музыкальных способностей ребенка и, следовательно, применимы для неоднократного диагностирования, например, в начале и конце прохождения дистанционного курса по музыке.

Таким образом, предлагаемая диагностическая программа может использоваться в дистанционном обучении музыке, в ис-

следовательской практике по проблеме развития музыкальных способностей детей с особыми образовательными потреб-

ностями. В дальнейшем она может применяться при отборе детей для прохождения дистанционных музыкальных курсов.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Буренина, А. И.* Ритмическая мозаика (Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста) / А. И. Буренина. — 2-е изд. — СПб. : ЛОИРО, 2000. — 220 с.

2. *Гогоберидзе, А. Г.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. — М. : Изд. центр «Академия», 2005. — 320 с.

3. *Зимина, А. Н.* Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Зимина. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 304 с.

4. *Куляшова, А. М.* Методологический потенциал общей психологии в разработке проблемы развития музыкальных способностей / А. М. Куляшова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2007. — Т. 11. — № 32. — С. 326—330.

5. *Петрушин, В. И.* Моделирование эмоций средствами музыки / В. И. Петрушин // Вопросы психологии. — 1988. — № 5. — С. 141—144.

6. *Пилкова, Е. М.* Диагностика как один из этапов развития музыкальных способностей / Е. М. Пилкова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2011. — № 3. — С. 292—296.

7. *Радынова, О. П.* Музыкальное воспитание дошкольников : учеб. пособие для студ. фак-тов дошк. воспит. высш. и сред. пед. учеб. заведений / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили. — М. : Изд. центр «Академия», 1998. — 240 с.

8. *Семячкина, Г. А.* Педагогические условия развития музыкальных способностей в системе дополнительного образования младших школьников / Г. А. Семячкина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — № 94. — С. 205—208.

9. *Тарасова, К. В.* Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. — М. : Педагогика, 1988. — 176 с.

**В 2012 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования  
вышла в свет книга:**

**Практика психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе:** Коллективная монография / Науч. ред. Л. С. Сековец, Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012. 159 с.

В коллективной монографии рассмотрены теоретические и практические подходы к организации и содержанию психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы с учетом требований ФГОС к реализации раздела «Коррекционная работа» на основе принципов толерантности, безбарьерности, доступности в получении образовательных услуг.

Издание адресовано преподавателям высших учебных заведений, институтам повышения квалификации и переподготовки кадров, специалистам-практикам, родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья.



## ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ЦИКЛА

В. Б. КЛЕПИКОВ,  
соискатель, старший преподаватель  
кафедры информационных технологий НИРО  
*klevool5@gmail.com*

В статье рассматривается проблематика реформирования учебного процесса в связи с началом широкого использования в школе информационных компьютерных технологий. Автор обращает внимание преподавателей предметов обществоведческого цикла на необходимость применения ИКТ для развития навыков и умений учащихся осуществлять самостоятельную активную познавательную деятельность, формирующей мотивацию к обучению и ответственность за результат своего труда. Поднимается вопрос о выборе путей интеграции современных технологий в образование.

The article deals with the problem of reforming the process of education in terms of using at schools the new information technologies. The author draws the teachers' attention to the importance of using the new information technologies for the development of pupils' skills for the independent activity. This method helps to form the motivation for studies and responsibility for the result of their work. The author tackles the question of choosing the ways of integration of modern technologies into education.

**Ключевые слова:** *информационные компьютерные технологии, система, ответственность, самостоятельная работа, организация образовательного процесса*

**Key words:** *information computer technologies, a system, the responsibility, the organization of the educational process, independent activity*

В начале XXI века стало очевидно, что российская общеобразовательная школа по многим критериям современного образования отстает в своем развитии от ведущих мировых образовательных систем. Сотовая связь, компьютер и Интернет лишили нашу среднюю общеобразовательную школу и ее преподавателей самого главного — монопольного права на интерпретацию знаний. Радует то, что в преподавательской среде достаточно быстро формируется понимание

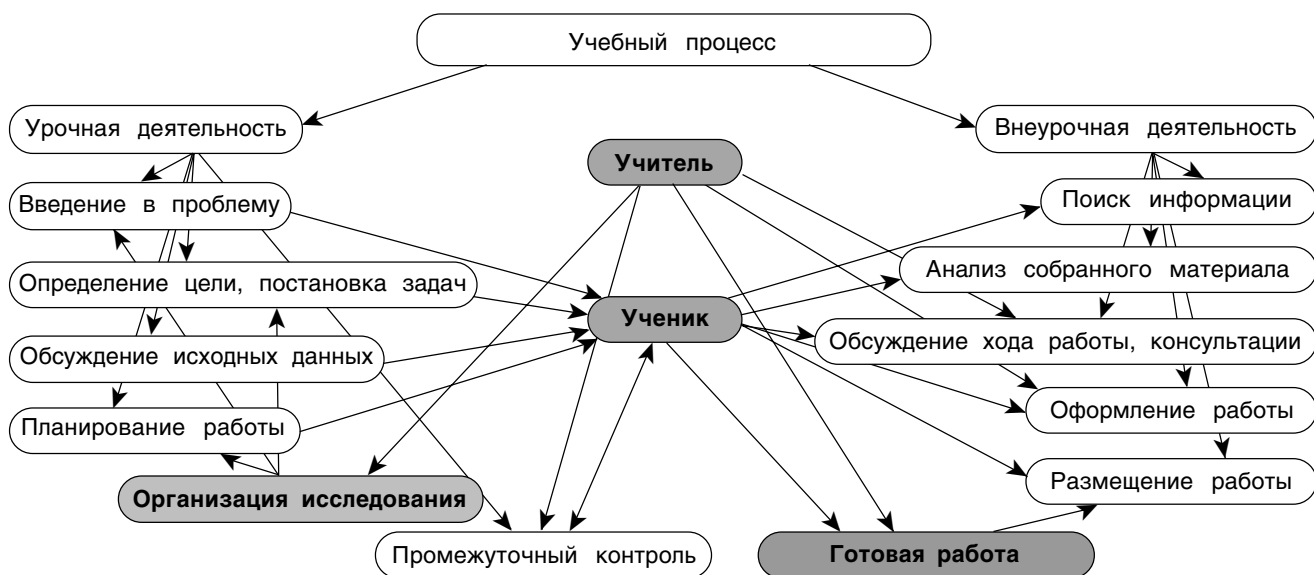
того, что мотивировать к обучению современных детей мелкими и бумажными учебными пособиями становится трудно. М. Т. Студеникин в книге «Современные технологии преподавания истории в школе» отмечает, что «применение технических средств — одна из характерных черт современного развития школы и педагогики» [7]. Роль учителя в современном образовательном процессе изменилась — от транслятора знаний к организатору самообразования ученика. Основная проблема

здесь заключается в степени ответственности субъектов учебного процесса за интерпретацию фактического материала: если предлагать учащимся на изучение готовый материал (по старой схеме), то о самостоятельности и самообразовании можно не говорить; если деятельность ученика направить на путь исследования при решении проблемных вопросов, то учитель должен будет контролировать этот процесс с учетом своего социального опыта, так как отсутствие подобного опыта у ученика может привести последнего к формированию неверных социальных ориентиров. В этом и видится роль преподавателя как консультанта в обучающем процессе.

Использование ИКТ и ЭОР на уроках и во внеурочной деятельности не должно становиться самоцелью, преподавателю необходимо четко осознавать целесообразность и алгоритм применения этих технологий в связи с изменением роли учителя. Следует вносить изменения в модель проведения урока: встраивание ИКТ в ныне существующую модель урока неэффективно. Также нужно постепенно отказываться от методического планирования, привязанного к одному учебнику, обучение должно строиться на решении проб-

лемы, а не на получении готового знания. Необходим переход от героико-романтического к прагматическому стилю изучения истории с акцентом на рассмотрение целесообразности тех или иных событий и действий как способ получения и накопления социального опыта.

Понятно, что работа предстоит большая и задачи ставятся серьезные. Такие возможности наше образование стало обретать именно с бурным ростом и развитием информационных технологий, пришедших к нам в середине первого десятилетия XXI века. И принятие ФГОС второго поколения, совпадающее по времени с вышеуказанным процессом, только подтверждает тезис о необходимости и закономерности реформы школы. Расширение возможностей доступа к информации, выбора необходимого сделали актуальным вопрос о смене приоритетов в преподавательской деятельности. Немалая роль в этом процессе отводится фактору использования ИКТ и ЭОР на уроках разных циклов, в частности, на уроках истории и обществознания. Многие учителя эти технологии и возможности применяют активно. Но в данном случае речь идет о выстраивании такой технологической цепочки, при которой использование ИКТ и ЭОР должно стать системным.



Ничего нового, на первый взгляд, в этой схеме нет. Однако важным является то, что в центре процесса находится ученик, выступающий не как потребитель готового знания, а как исследователь, желающий понять суть этого знания, получить необходимый социальный опыт для своего развития. Задача учителя обществоведческого цикла — сделать данную систему основополагающей в своей деятельности. На наш взгляд, пора отказаться от стандартных схем ведения урока с обязательным опросом по домашнему заданию, объяснением нового материала, работой с учебником и т. д., потому что эти схемы не учат главному — учиться, основой чего является способность к самостоятельной работе.

Любое историческое событие можно представить и рассмотреть как:

✓ де-факто, не обязательное к объяснению: ученик в данном случае выступает как потребитель информации, призванный зафиксировать и усвоить ее, оставаясь пассивным субъектом учебного процесса, мотивированным к получению определенной оценки своей успеваемости;

✓ проблему, требующую анализа и изучения: ученик при этом получает навыки исследовательской деятельности, практический опыт осознания действительности в развитии, учится социальной ответственности за свои выводы. Приобретение знаний становится процессом сбора доказательств: вектор мотивации смещается в сторону саморазвития и самосовершенствования, вопрос успеваемости становится вторичным. Учитель на уроке, как уже отмечалось ранее, задает алгоритм работы, в которой основную ценность представляет наличие проблемы, определяет критерии анализа и ориентирует учеников на получение результата.

При этом главный упор на использование ИКТ смещается в сторону учащегося, который получает возможность выбора тех инструментов деятельности, которые в данный момент могут быть наиболее

эффективны. Следует обратить внимание на то, что в применении ИКТ есть определенные проблемы. Наиболее существенная — документирование урока. Учителю не следует увлекаться регламентом. Самое малое отступление от его хода по разным причинам может исключить применение подготовленного материала. Но это случается и с обычным уроком, когда ИКТ используются как готовый информационный ресурс и учитель по тем или иным причинам вынужден перестраиваться. Вторая проблема характерна для всех новых технологий в начале их применения: очень большое время на подготовку к уроку как в плане подбора учебного материала, так и в плане подготовки технических средств.

Использование ИКТ на уроках — не самоцель. Нельзя заставлять ученика постоянно работать с компьютером, но когда это необходимо, он должен уметь делать это с максимальной пользой для себя. При таком варианте работы ключевым становится слово «ответственность». Обучающий ответственно (профессионально) подходит к своей практической деятельности, что предполагает его компетентность и навыки в использовании новых технологий (ИКТ, ЭОР) в образовательном процессе, а обучаемый учится самостоятельно принимать решения, аргументировать свою позицию и, что самое важное, отвечать за осознанно принятое решение (результат). Это и есть гражданская позиция. Одной из важнейших функций школы и образования в целом является предоставление учащемуся социального опыта, необходимого для адаптации ко взрослой жизни. Но готовые формы такого опыта, как правило, отторгаются. Ученик должен самостоятельно, применительно к себе, сознательно усвоить его. А это и есть исследовательская работа, в которой ИКТ способны оказать и ученику, и учителю существенную помощь.

Одной из важнейших функций школы и образования в целом является предоставление учащемуся социального опыта, необходимого для адаптации ко взрослой жизни.

Важно, что при таком подходе к обучению непременно будут задействованы метапредметные связи, следовательно, круг интересов и знаний учащегося будет расширяться. Например: на уроке математики учитель, написав на доске условия задачи, никогда не выдаст своим ученикам сразу готовый ответ. Ученик для получения ответа должен осуществить последовательный ввод ряда промежуточных данных, применить возможности математического анализа и, имея результат, ответить за его правильность.

Современные компьютерные технологии как «самая привлекательная игрушка» являются хорошей лакмусовой бумажкой для оценки привлекательности школы для своих учеников. Задача учителя — найти способ их эффективного использования, порой весьма неожиданного, для решения вопросов своей профессиональной деятельности.

В современном мире существует множество компьютерных и информационных технологий, способных успешно интегрироваться в учебный процесс: от простого Word до различных сетевых сервисов. Вопрос лишь в том, как учителю освоить эти технологии и найти им место в своей деятельности. Поэтому необходима разра-

ботка программного модуля использования ИКТ в преподавании обществоведческих дисциплин, имеющего целью подготовку преподавателей обществоведческого цикла для практической деятельности в новых условиях. Как утверждает А. И. Ракитов, «информатизация культуры и особенно таких культуuroобразующих процессов, как образование, обучение и воспитание, от стадии младенчества до стадии переквалификации взрослых людей гораздо приоритетнее, важнее и фундаментальнее, чем решение некоторых экономических проблем, лежащих, так сказать, на поверхности, ибо как раз решение последних зависит от уровня и состояния культуры, от профессионалов и специалистов самого широкого спектра, в чью компетенцию входит решение социально-экономических, политических и духовно-культурных задач, ведущих к преодолению общего кризиса и эффективному переходу к новому инновационному циклу».

Таким образом, работа с информацией сегодня является основополагающим моментом развития общества, и преимущество получит тот человек, который будет способен эффективно применять информацию для решения как теоретических, так и практических вопросов.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Абдеев, Р. Ф. Философия новой информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. — М. : ВЛАДОС, 1994.
2. Калущкая, Е. К. Современный кабинет истории: проблемы и перспективы / Е. К. Калущкая // Преподавание истории в школе. — 2008. — № 3.
3. Короткова, М. В. Личностно ориентированный подход в использовании наглядных средств на уроках истории / М. В. Короткова // Преподавание истории в школе. — 2008. — № 1.
4. Куркин, Е. Б. Технологизация образования — требование времени / Е. Б. Куркин // Школьные технологии. — 2007. — № 1.
5. Ракитов, А. И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России / А. И. Ракитов // Вопросы философии. — 1994. — № 4.
6. Ракитов, А. И. Философия компьютерной революции / А. И. Ракитов. — М. : Дело, 1991.
7. Студеникин, М. Т. Современные технологии преподавания истории в школе / М. Т. Студеникин. — М. : ВЛАДОС, 2007.
8. Урсул, А. Д. На пути к информационно-экологическому обществу / А. Д. Урсул // Философские науки. — 1991. — № 5.
9. Шевченко, Н. Интерактивные формы обучения как средство развития личности школьника / Н. Шевченко // Учитель истории. — 2005. — № 5.





## СЕМЕЙНЫЙ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛЫ И СЕМЬИ

М. К. ПРИЯТЕЛЕВА,  
соискатель НИРО, старший преподаватель  
кафедры начального образования НИРО  
*priymarina@dmil.com*

В статье рассматривается понятие социального партнерства в сфере образования. Определена роль семьи как партнера школы в сфере воспитания. Автор анализирует понятие «воспитательный потенциал» и рассматривает его структурные компоненты.

This article deals with the concept of social partnership in education. Defined the role of the family as a partner school in the area of education. The author analyzes the adoption of «educational potential» and considers its structural components.

**Ключевые слова:** *социальное партнерство, воспитательный потенциал семьи, компонент воспитательного потенциала*

**Key words:** *social partnership, educational potential of the family component of the educational building*

Главными участниками образовательного процесса являются педагоги, учащиеся и родители. Для решения проблем современного образования между школой и семьей необходимо установить отношения социального партнерства.

В «Новой философской энциклопедии» социальное партнерство определяется как тип социального взаимодействия, ориентирующий участников на равноправное сотрудничество, поиск согласия и достижение консенсуса, оптимизацию отношений. Один из подходов к такому взаимодействию, основой которого стала теория социального действия Т. Парсонса, предполагает, что отношения партнерства могут возникать у любого социального института в любой сфере общественных отношений. При этом социальный институт, превращаясь в центр взаимодействия и

опираясь на имеющийся у него потенциал, инициирует развитие отношений нового типа в качестве равноправного социального партнера.

Для проникновения в сущность социального партнерства важно понимать, что партнеры не обязательно друзья и единомышленники, их интересы и возможности могут быть разными, между ними могут быть и противоречия. Главное для партнерства — понимание того, что без другого, без реализации его интереса собственный интерес не реализовать. Партнеры всегда взаимообусловлены.

Ближайший партнер школы в сфере воспитания — семья. В то же время анализ современных отношений семьи и школы показывает, что между ними имеется немало противоречий, многие из которых имеют тенденцию углубляться. Учителя

недовольны низким уровнем общей и педагогической культуры семьи, характерной для многих родителей «экономией» на воспитательных усилиях. Родители жалуются на невысокий уровень учительского профессионализма, на оторванность воспитательных идеалов учителей от реальной жизни. Педагоги сетуют на потребительское отношение семей к школе, родители — на предвзятое, обусловленное корыстными мотивами отношение учителей к их детям. В этой ситуации кризиса доверия между семьей и школой только понимание ими своей взаимообусловленности, признание в лице другого не конкурента, не оппонента, а партнера и практические действия в этом направлении могут дать положительный результат. Таким результатом партнерских отношений школы и семьи в сфере воспитания, на наш взгляд, станет повышение их воспитательного потенциала. Средством повышения воспитательного потенциала школы и семьи является их социальное партнерство.

Попытка проанализировать понятие «воспитательный потенциал» была сделана в 1976 году А. М. Низовой. По ее мнению, «воспитательный потенциал семьи характеризуется не только ее внутренним миром, но и богатством и многообразием ее связей с внешним миром» [1, с. 47].

Воспитательный потенциал семьи характеризуется не только ее внутренним миром, но и богатством и многообразием ее связей с внешним миром.

Несколько по-иному рассматривает воспитательный потенциал семьи И. В. Гребенников, определяя его как комплекс условий и средств, которые в совокупности

составляют педагогические возможности семьи [2, с. 225—228].

В. В. Коробкова, М. Б. Шеина называют воспитательным потенциалом динамическое образование, которое поддается воздействию, зависит от многих обстоятельств и определяет степень возможности семьи в формировании личности [3, с. 99—102].

Структурные компоненты воспитательного потенциала семьи объединяются в шесть блоков: материально-экономический, нравственно-ценностный, психолого-педагогический, интеллектуально-культурный, организационно-структурный, эмоционально-коммуникативный. Для выстраивания социального партнерства необходимо уточнить содержательную характеристику каждого блока.

*Материально-экономический блок* включает в себя материальную обеспеченность семьи, обеспеченность питанием, жилищные, бытовые и санитарно-гигиенические условия. Роль данных компонентов, несомненно, важна при воспитании. Нельзя недооценивать материальные и жилищные условия семьи, но считать данные компоненты факторами первого порядка, что имело место ранее, и единственно важными, было бы неверно. Вероятно, поэтому в более поздних исследованиях все чаще наряду с факторами материального порядка указываются и другие, среди которых на одну из первых позиций выходит уровень педагогической культуры. Именно этот компонент многие ученые (И. В. Гребенников, А. М. Низова, И. К. Невский и др.) считают специфической характеристикой воспитательного потенциала.

На компоненты *психолого-педагогического блока* (уровень педагогической культуры родителей и взрослых членов семьи, единство педагогических требований, степень освоения родителями своих социально-педагогических ролей, авторитет отца и матери у детей, доверие детей к родителям, личный пример родителей) в своих работах указывали А. М. Низова, И. В. Гребенников, А. Я. Студенте, Н. Е. Щуркова, Р. Г. Гурова, Г. И. Куцебо, С. И. Голод, С. Э. Карклина, Е. В. Бондаревская и др. Интерес к данным компонентам не случаен — в психолого-педагогических исследованиях именно они рассматриваются как важнейшие факторы воспитания. Причем некоторые исследователи (И. К. Невский, А. Г. Панкратова, Т. П. Гаврилова, В. А. Петровский, В. Е. Юстицкий и др.)

считают психолого-педагогический блок настолько важным, что порой выделяют как единственный.

Однако большинство ученых все же склонны считать, что только совокупность компонентов определяет психолого-педагогические возможности семьи. Так, по мнению К. Л. Биктамирова и Г. В. Мухаметзяновой, воспитательный потенциал семьи во многом определяется тремя факторами: общей культурой родителей, нравственной атмосферой семьи и педагогической образованностью (педагогической культурой) родителей.

Психолого-педагогический блок неразрывно связан с интеллектуально-культурным уровнем родителей. На компоненты *интеллектуально-культурного блока* (культурно-образовательный уровень взрослых членов семьи, особенности профессионального опыта родителей, их социальный статус, авторитет родителей в обществе, их активная гражданская позиция) указывали И. В. Гребенников, С. Э. Карклина, Е. В. Бондаревская, И. В. Василюк, А. С. Спиваковская и др. Объединение данных компонентов в один блок не случайно, так как очевидна связь между образовательным уровнем, особенностями профессионального опыта и авторитетом родителей в обществе.

Компоненты *нравственно-ценностного блока* воспитательного потенциала семьи (нравственный климат, нравственные идеалы и потребности семьи, ценностные ориентации родителей — семейные ценности, осознание родителями общественно-приемлемых целей воспитания ребенка) также выделяют многие исследователи (А. М. Низова, И. В. Гребенников, С. Э. Карклина, К. Л. Биктамиров, Г. В. Мухаметзянова, Р. Г. Гурова, Г. И. Куцебо, А. Я. Студенте и др.). Нравственные идеалы и потребности семьи как коллектива и ее отдельных членов А. М. Низова называла первыми среди других компонентов воспитательного потенциала семьи. А. Я. Студенте, выделяя компоненты воспитательного потенциала семьи, также ставил на

первое место нравственные идеалы и потребности семьи [3, с. 99—102].

*Эмоционально-коммуникативный блок* отражает характер внутрисемейных отношений (супружеских, детских, детско-родительских), взаимоотношений с социумом (друзьями, учреждениями образования, культуры, досуга и т. д.).

Значительная часть исследований компонентов данного блока принадлежит

А. М. Низовой, И. В. Гребенникову, Е. В. Бондаревской, Н. Е. Щурковой, Л. Д. Рогозиной, С. Л. Соловейчику и др. На стиль отношений в семье, в том числе на характер отношений родителей и ребенка, также обращают внимание

в своих работах С. Броди, А. И. Захаров, С. Г. Кочан, Е. К. Соколова, Л. В. Зубова и др. По мнению исследователей, нарушения в межличностных семейных отношениях значительно снижают воспитательный потенциал семьи, так как способствуют неблагоприятному морально-психологическому климату, который является важным компонентом воспитательного потенциала семьи и составляющей ее культуры.

Следует понимать, что воспитательный потенциал семьи включает в себя не только ее возможности в духовном плане, направленные на развитие ребенка, но и прочие важные составляющие.

Компоненты организационно-структурного блока (численность и состав семьи, место жительства — городской или сельский тип поселения, образ жизни семьи, ее уклад, семейные традиции, разумная организация свободного времени и досуга, осознание прав и обязанностей членов семьи) отмечали в своих исследованиях не только педагоги и психологи, но и социологи, демографы. Наиболее известные работы И. С. Кона, Р. Г. Гуровой, Г. И. Куцебо, Б. Н. Алмазова, Т. А. Гурко, Л. И. Бельской и др. Эти ученые высказы-

Нарушения в межличностных семейных отношениях значительно снижают воспитательный потенциал семьи, так как способствуют неблагоприятному морально-психологическому климату, который является важным компонентом воспитательного потенциала семьи и составляющей ее культуры.

вали неоднозначные, спорные и порой противоречивые взгляды на роль компонентов данного блока в воспитательном потенциале семьи. Данные исследования следует рассматривать в большей степени при решении демографических и социальных проблем общества [4, с. 46—54].

Все обозначенные компоненты, несомненно, оказывают влияние на воспитательный потенциал семьи. Судить об эффективности социального партнерства семьи и школы в сфере воспитания можно на основании сформированности отдельных компонентов их воспитательного потенциала.

Необходимо более внимательное отношение современной педагогической теории и практики к семье как уникальной среде развития ребенка и поиску новых эффективных технологий развития ее воспитательного потенциала.

Партнерские отношения являются основой качественного образования. Возмож-

ности полноценного партнерства семьи и школы определяются, в первую очередь, ценностными основаниями сторон, их умением видеть, а также умением выстраивать перспективу; готовностью со стороны родителей лично включаться в деятельность.

Детям социальное партнерство между семьей и образовательным учреждением дает развитие социальных и общеучебных навыков, рост самоуважения (гордость за родителей), психологическую комфортность (в том числе в детской среде), обретение новых материальных ресурсов для реализации новых образовательных проектов. Но самое главное — при таком подходе могут существенно измениться отношения между детьми и родителями, так как модель сотрудничества, успешно освоенная в школе, имеет шанс прижиться и в семье. А это значит, что пространство развития, в котором растет ребенок, будет истинно гуманистическим.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Гребенников, И. В.* Опыт исследования воспитательного потенциала семьи / И. В. Гребенников // Социологические исследования. — 1982. — № 2.
2. *Кожурова, О.* Социальное партнерство школы и семьи в сфере воспитания: результаты и эффекты / О. Кожурова // Народное образование. — 2009. — № 6.
3. *Коробкова, В. В.* Воспитательный потенциал семьи / В. В. Коробкова, М. Б. Шеина // Педагогическое образование и наука. — 2009. — № 6.
4. *Низова, А. М.* Некоторые проблемы разработки методики исследования семейного воспитания / А. М. Низова // Советская педагогика. — 1976. — № 11.
5. *Студенте, А. Я.* Об изучении воспитательного потенциала семьи / А. Я. Студенте // Воспитательные возможности семьи : сб. науч. тр. — М., 1981. — С. 15—23.

**В 2012 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования вышла в свет книга:**

**Социальное партнерство школы и семьи как условие сохранения и укрепления здоровья детей: инновационные подходы:** Пособие для педагогов. Ч. I / Науч. рук. и отв. ред. О. С. Гладышева; сост.: О. С. Гладышева, В. А. Малинин; ГБОУ ДПО НИРО; МАОУ СОШ № 187 с углубл. изуч. отд. предметов. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012. 219 с.

В пособии рассматриваются инновационные подходы к организации взаимодействия образовательных учреждений с семьями обучающихся и воспитанников, направленного на реализацию идей здоровьесбережения. Пособие адресовано широкому кругу педагогических работников — учителям, классным руководителям, а также специалистам системы образования, реализующим в школе функции управления.



## КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ БАЗА УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И. Н. МОХОВА,  
аспирант НГПУ им. К. Минина,  
старший преподаватель кафедры начального образования НИРО  
*mohovairina@mail.ru*

В статье рассматривается возможность формирования универсальных учебных действий в учебно-исследовательской деятельности младших школьников. Представлены разработанные критерии результативности формирования учебно-исследовательской деятельности учащихся начальной школы.

The article deals with the problem of forming the universal educational actions in the researching activities of primary pupils. The author presents the criteria production of forming the researching activities of primary pupils.

**Ключевые слова:** *учебно-исследовательская деятельность, универсальные учебные действия*

**Key words** *educational researching activity, universal educational actions*

**В** настоящее время в системе образования происходят серьезные изменения в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), который ориентирует на становление и развитие ответственной, критически мыслящей личности, способной в условиях стремительно изменяющегося социокультурного мира к адекватному целеполаганию, выбору эффективных действий; формированию личности, готовой к продолжению образования в течение всей жизни. Критериями качества образования современного выпускника школы является уровень его социальной и культурной зрелости, способность к осмысленному продуктивному действию [8].

Учитывая, что современному школьнику недостаточно иметь глубокие предметные знания и необходима практика в са-

мостоятельном применении, интеграции знаний, то многообразие образовательной деятельности в ее учебной и внеучебной составляющих обретает смысл и значение, если имеет направленность на выполнение вышеуказанной миссии [7, с. 6]. В то же время пересмотр целей образования и разработка соответствующего диагностического инструментария становятся актуальными задачами в области сближения диагностики с образовательной практикой. Важно не только проводить рейтинговые исследования образовательного процесса с целью принятия управленческих решений, но и содержательно ориентировать этот процесс, определяя непосредственное участие его субъектов, направляя деятельность педагогов в выборе форм, методов и средств для решения поставленных задач в соответствии с ФГОС НОО, разработке контрольно-измерительных материалов.

Необходимым условием этого процесса является повышение познавательной активности обучающихся за счет использования проблемных, исследовательских методов, способствующих проявлению на практике способности постоянно пополнять свои знания, наращивать личностный потенциал. В такой роли выступает учебно-исследовательская деятельность (УИД) школьников, которая направлена на преобразование субъекта деятельности, на его самоизменение в процессе обучения.

УИД в начальной школе мы рассматриваем как овладение технологией исследования в соответствии с возрастными особенностями: постановка цели, планирование, контроль и оценка действий в решении проблем творческого и поискового характера, работа с информацией и активное использование средств информационных технологий (ИТ) для решения коммуникативных и познавательных задач, практика представления результатов деятельности, приобретение начальных форм личной и познавательной рефлексии на разных этапах УИД и т. д.

Главная цель УИД как педагогической технологии — развитие личности учащихся. Важную роль в УИД и практических действиях по ее формированию занимают

Главная цель УИД как педагогической технологии — развитие личности учащихся. Важную роль в УИД и практических действиях по ее формированию занимают методологическое обеспечение и оценка результативности.

методологическое обеспечение и оценка результативности.

В то же время задача создания диагностического инструментария практической направленности требует осмысления и поиска ответов

по двум направлениям: какие действия должны быть сформированы и как оценить их качество [4].

Рассматривая первое направление, следует отметить, что ФГОС НОО устанавливает три группы требований к результатам обучающихся: личностные, предметные и метапредметные (универсальные учебные действия). Универсальные учебные действия (УУД) в узком смыс-

ле — это способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а в широком — совокупность действий учащегося, обеспечивающих способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [5, с. 27].

Попытки классификации общеучебных умений встречаются в работах разных исследователей (С. В. Воронцов, Л. В. Жарова, Н. А. Ложарева, Н. Ф. Талызина, А. В. Усова, Л. М. Фридман и др.). Однако целостная программа формирования универсальных учебных действий, разработанная А. Г. Асмоловым, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской и др. [5] и основанная на системно-деятельностном подходе (Л. В. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин), охватывает весь образовательный процесс, учитывает специфические особенности формирования ребенка на каждом возрастном этапе и конкретизирует требования к результатам начального общего образования.

Следует заметить, что в понятиях «универсальные учебные действия» и «общеучебные умения и навыки» при всем многообразии трактовок существует некая общность — надпредметный характер, стремление к рационализации, универсализации действий обучающегося. Однако необходимо видеть и существенную разницу: при формировании УУД учитываются интересы самих школьников, в то время как формирование общеучебных умений и навыков не всегда является осознанной необходимостью самого обучающегося и становится идеальной целью деятельности педагога.

Таким образом, критериально-диагностическую базу учебно-исследовательской деятельности мы предлагаем основывать целенаправленно на УУД.\*

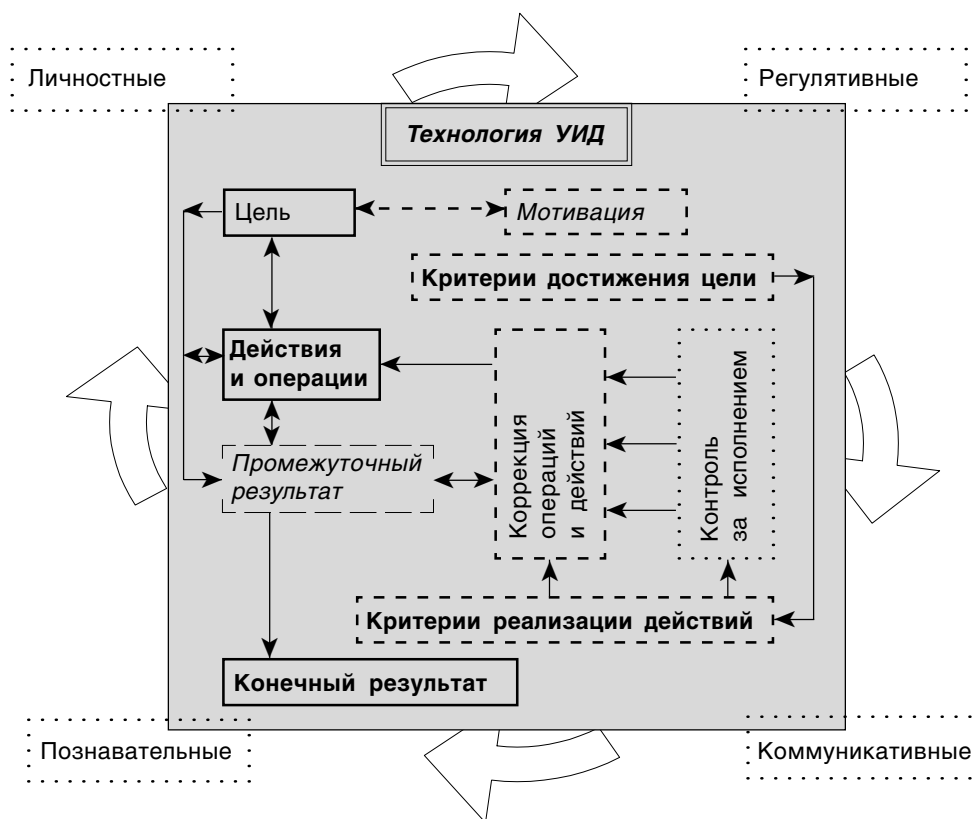
---

\* Соотнесение этапов учебно-исследовательской деятельности и универсальных действий на каждом из них представлено в таблице см.: Нижегородское образование. 2011 № 2. С. 44—45.

Действия, формируемые в учебно-исследовательской деятельности, представляют собой целостную систему формирования УУД. Основываясь на общепсихологической теории деятельности и исходя из характерных особенностей изучаемого вида деятельности (по В. В. Давыдову), она может и должна быть соответствующим образом развернута.

Интерпретируя общую структуру деятельности в нашем конкретном случае к учебно-исследовательской деятельности школьников, представим технологию УИД и покажем наглядно взаимопроникающую связь с личностными и метапредметными УУД (см. схему).

**Взаимосвязь технологии УИД и формирования личностных и метапредметных УУД младших школьников**



Опираясь на данную взаимосвязь УИД и УУД, разрабатывая критериально-диагностическую базу, отметим, что, на наш взгляд, она может быть представлена четырьмя блоками: мотивационным, познавательным, коммуникативным, регулятивным.

Оценку сформированности действий и качество мы предлагаем основывать на определении их уровня, под которым по-

нимаем степень мастерства овладения деятельностью, достигнутую учащимися в результате обучения (по В. П. Беспалько [2]), а показатели формируются на основе критериев. Под критериями будем понимать качества, свойства, признаки изучаемого объекта, которые позволят судить о его состоянии, уровне развития и функционирования; под показателями — количественную или качественную характе-

ристику сформированности того или иного критерия.

Уровень самостоятельности во многом зависит от степени свободы деятель-

ности школьника, за которую он в состоянии нести ответственность, и ограничивается требованиями возрастной психологии [1, с. 179].

**Критериально-диагностическая база формирования УИД младших школьников**

Компоненты (блоки) и их цели и задачи	Критерии и сущность	Показатели (уровни)		
		низкий	средний	высокий
<b>Мотивационный:</b> формирование мотивации учебно-исследовательской деятельности, развитие потребности в знаниях и способах получения	<b>Мотивационно-деятельностный:</b> личная заинтересованность в исследовательской деятельности и использовании ИКТ в процессе деятельности	Не устанавливает связи между целью деятельности и мотивом, результатом; не определяет значения, смысла в собственной деятельности и удовлетворения собственных мотивов; имеет внешнюю мотивацию к исследованию и использованию ИТ	Частично определяет результат деятельности как собственную потребность, (присутствует мотивация к содержанию или процессу деятельности); использует ИТ в познавательных целях с относительной самостоятельностью	Определяет цель деятельности как результат удовлетворения познавательных мотивов; имеет внутреннюю мотивацию; самостоятельно использует средства ИТ в познавательных целях
<b>Познавательный:</b> построение активной познавательной деятельности на основе технологии использования средств ИТ на разных этапах формирования учебно-исследовательской деятельности, включая умственные приемы и операции, применяемые в исследовательской и познавательной деятельности; реализация личностных возможностей	<b>Интеллектуально-когнитивный:</b> выражает степень владения познавательными УУД и использования ИТ в учебно-исследовательской деятельности	<i>Общеучебные:</i> не выделяет и не формулирует познавательную цель; не может самостоятельно поставить и решить проблемы; не самостоятелен в создании способов решения проблем творческого и поискового характера <i>Логические:</i> самостоятельно не выдвигает и не обосновывает гипотезы	<i>Общеучебные:</i> частично самостоятельно выделяет и формулирует познавательную цель; ставит и решает проблемы; частично формулирует, создает способы решения проблем творческого и поискового характера <i>Логические:</i> частично самостоятельно выдвигает гипотезы и обосновывает их	<i>Общеучебные:</i> самостоятельно выделяет и формулирует познавательную цель; решает проблемы; формулирует, создает способы решения проблем творческого и поискового характера <i>Логические:</i> самостоятельно выдвигает гипотезы и обосновывает их
	<b>Информационно-технологический:</b> выражает степень использования ИТ в работе с информацией в ходе учебно-исследовательской деятельности	Под руководством учителя осуществляет поиск информации в информационной среде; под руководством учителя производит фиксацию (запись) информации в ходе исследования с целью дальнейшего использования записанного (его анализа, цитирования); под руководством учителя структурирует знания, создает и представ-	Частично самостоятельно ищет информацию, использует информационные архивы; частично использует возможности информационной среды образовательного учреждения; частично самостоятельно фиксирует информацию, в том числе с помощью аудио- и видеозаписи, цифрового измерения. и использует записанное (анализирует, ци-	Самостоятельно осуществляет поиск информации; создает и использует индивидуальные информационные архивы; творчески использует возможности информационной среды; фиксирует, структурирует информацию в ходе исследования с помощью ИТ, творчески представляет в разнообразном виде (диаграммах, моделях и др.);



Компоненты (блоки) и их цели и задачи	Критерии и сущность	Показатели (уровни)		
		низкий	средний	высокий
		ляет сообщения с использованием ИТ	тирует); использует алгоритм в структурировании информации (представляет в виде модели, диаграмм и др.) и создает гипермедиа сообщения по аналогии, использует ИТ	создает гипермедиа сообщения с аудио- и видеозаписи в ходе УИД
<b>Коммуникативный:</b> осуществление совместных и индивидуальных исследований, применение приемов сотрудничества в процессе исследовательской деятельности; осуществление взаимопомощи, взаимоконтроля; грамотное и обоснованное в рамках научной этики публичное представление результатов индивидуальной и совместной исследовательской деятельности	<b>Коммуникативно-деятельностный:</b> создание гипермедиа сообщений; выступление с аудиовизуальной поддержкой и фиксация хода коллективной / личной коммуникации; общение в цифровой среде (электронная почта, чат, видеоконференция, форум, блог); критическое отношение к информации и избирательности при ее восприятии; соблюдение авторских прав	Не создает гипермедиа сообщений; не использует в выступлениях аудиовизуальной поддержки; не фиксирует хода коллективной / личной коммуникации (аудио-, видео- или текстовая запись); не сотрудничает, не общается в цифровой среде (электронная почта, чат, видеоконференция, форум, блог); не критично относится к информации и не избирателен в ее восприятии; нуждается в помощи при использовании и оформлении других информационных источников	Частично самостоятельно создает гипермедиа сообщения; использует аудио- или визуальную поддержку в выступлении; частично фиксирует ход коллективной коммуникации (аудио-, видео- или текстовая запись); не систематично общается, сотрудничает в цифровой среде (электронная почта, чат, видеоконференция, форум, блог); частично использует стратегии критического отношения к информации и избирательности ее восприятия; использует алгоритмы, в работе с информационными источниками	Создает гипермедиа сообщения и выступает с аудиовизуальной поддержкой; фиксирует ход коллективной / личной коммуникации (аудио-, видео или текстовая запись); сотрудничает, общается в цифровой среде (электронная почта, форум и др.); использует стратегии критического отношения к информации и избирательно относится к ее восприятию; самостоятельно использует и грамотно оформляет результаты других исследователей, информационные источники
<b>Регулятивный:</b> формирование самоорганизации, планирования в учебно-исследовательской деятельности, регулирование действия в процессе решения исследовательских задач	<b>Рефлексивный:</b> уровень проектирования исследовательской деятельности и способность оценивать ход и результат: 1. <i>Целеполагание</i> 2. <i>Планирование</i>	1. С помощью учителя ставит задачи на основе соотнесения известного и неизвестного 2. Не определяет последовательность промежуточных целей с учетом	1. Частично самостоятельно определяет задачи и определяет область знания и не знания 2. Частично самостоятельно или с незначительной помощью состав-	1. Самостоятельно ставит задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно 2. Определяет последовательность промежуточных целей с учетом

Продолжение табл.

Компоненты (блоки) и их цели и задачи	Критерии и сущность	Показатели (уровни)		
		низкий	средний	высокий
	3. <i>Прогнозирование</i>	конечного результата; с трудом использует составленный другими план и последовательность действий	ляет план последовательности действий, определяет последовательность промежуточных целей с учетом конечного результата	конечного результата; самостоятельно составляет план последовательности действий
	4. <i>Контроль</i>	3. Не видит перспективы результата и его временных характеристик	3. Частично самостоятельно предвидит результат и определяет его временные характеристики	3. Представляет результат и его временные характеристики
	5. <i>Коррекция</i>	4. С трудом самостоятельно осуществляет сличение способа действия и его результата с заданной целью, не обнаруживает отклонения	4. Частично самостоятельно сличает способ действия и его результат, не всегда обнаруживает отклонения от цели	4. Осуществляет контроль в форме сличения способа действия и его результата с целью, обнаруживает отклонения от эталона
	6. <i>Оценка</i>	5. Не вносит необходимые дополнения и коррективы в план и способ действия в ходе деятельности, реального действия и его продукт	5. Частично самостоятельно вносит необходимые коррективы в план и способ действия	5. Самостоятельно вносит необходимые дополнения и коррективы в план и способ действия
	7. <i>Волевая саморегуляция</i>	6. Не всегда определяет границы усвоенного и необходимого, не осознает качество и уровень хода и результатов действий, выполняемых в информационной среде; не использует результаты действий, размещенных в цифровой информационной среде; неадекватно соотносит оценку выполнения собственного действия с алгоритмом; не корректирует их; не создает цифрового портфолио собственных учебно-исследовательских достижений	6. Частично самостоятельно выделяет и осознает, какие действия усвоены и что еще подлежит усвоению, определяет качество и уровень усвоения, используя алгоритм; использует план хода действий и соотносит их результаты; частично использует результаты действий выполняемых в информационной среде; частично использует результаты действия, размещенные в цифровой информационной среде, для оценки собственного действия, товарищей и корректирует их; с незначительной помощью создает цифровое портфолио учебно-исследовательских достижений	6. Самостоятельно и осознанно определяет границы усвоенного и неувоенного, осознает их качество и уровень; оценивает условия, ход и результат действий в информационной среде; использует результаты действий, размещенные в цифровой информационной среде, и соотносит результат собственного действия с другими, использует их для коррекции; самостоятельно создает цифровое портфолио учебно-исследовательских достижений
		7. Не осуществляет волевого усилия к преодолению	7. Требуются незначительная мобилизации	7. Способен к мобилизации сил, к волевому усилию

Компоненты (блоки) и их цели и задачи	Критери и сущность	Показатели (уровни)		
		низкий	средний	высокий
		нию препятствий (нет эмоциональной устойчивости к затруднениям) и требует постоянной поддержки в преодолении препятствий	сил и энергии со стороны к волевому усилию, поддержка в преодолении препятствий; эмоциональная устойчивость к неудачам	лию в преодолении препятствий; проявляет эмоциональную устойчивость к неудачам

В целях диагностики уровней возможно, но недостаточно использовать результаты наблюдений педагога за учениками в ходе исследовательских уроков (или внеурочных занятий по формированию учебно-исследовательской деятельности), выполнения заданий в процессе занятий, а также в ходе учебного исследования. Таким образом, этапами диагностики исследовательских действий становится текущий и завершающий контроль, основанные на представленной критериальной базе, показатели которой отслеживаются в процессе и по результатам выполнения коллективной или самостоятельной и учебно-исследовательской работы школьников. На основании результа-

тов определяется уровень и динамика сформированности УИД и УУД.

Развитие исследовательских действий обучающихся, ориентированных на интериоризацию действий в учебную, научную и другие виды деятельности происходит на всех ступенях обучения, предусматривает преемственность и завершается формированием устойчивых УУД на каждом возрастном этапе, что определено и является одной из главных целей ФГОС НОО. В то же время основной целью формирования учебно-исследовательской деятельности являются формирование положительной познавательной мотивации младшего школьника и личностное развитие и саморазвитие учащихся.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова, Е. А.* Педагогическая поддержка как деятельность / Е. А. Александрова // Педагогическая поддержка детей в образовании / под ред. Н. Б. Крыловой. — М.: Академия, 2006. — 340 с.
2. *Беспалько, В. П.* Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. — 352 с.
3. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
4. Диагностика учебной успешности в начальной школе / под ред. П. Г. Неждова, И. Д. Фрумина, Б. И. Хасана, Б. Д. Эльконина. — М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009. — 168 с.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2011. — 152 с.
6. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
7. Реализация новых образовательных стандартов в начальной школе средствами системы Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова: пособ. для учителя. 1 кл. / под ред. А. Б. Воронцова. — М.: Вита-Пресс, 2011. — 192 с. — (Сер. «Новые образовательные стандарты»).
8. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки РФ. — М.: Просвещение, 2011. — 33 с.



## ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНФОРМАТИКОВ-МЕНЕДЖЕРОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

А. Г. ЛЮБИМЦЕВА,  
аспирант, преподаватель кафедры математики  
и информатики НГПУ им. К. Минина  
[ledi201185@rambler.ru](mailto:ledi201185@rambler.ru)

В статье анализируются принципы формирования профессиональной готовности информатиков-менеджеров к будущей профессиональной деятельности в условиях развития информационного общества.

The principles of forming the professional readiness of managers for their future professional activities in terms of the development of the informative society are analysed in the article.

**Ключевые слова:** профессиональная готовность, педагогические принципы, информационное общество, информатик-менеджер, профессиональная компетентность

**Key words:** professional readiness, pedagogical principles, informative society, manager in the sphere of I.T., professional competence

Формирование профессиональной готовности будущего информатика-менеджера в условиях развития информационного общества — сложный, нелинейный, неравновесный процесс, позитивная динамика которого зависит от диалектической взаимосвязи и взаимодействия определяющих его структурных компонентов, внутренних и внешних факторов. Внутренние (субъективные) факторы связаны с исходным уровнем развития основных компонентов профессионального сознания личности в информационном обществе в условиях всеобщей информатизации. В качестве внешних (объективных) факторов выступают требования профессиональной деятельности и окружающая социокультурная среда [8].

Диалектика взаимосвязей внутренних и внешних факторов, гармонизация в един-

стве индивидуального и социального аспектов проявляются в процессе активного педагогического исследования в рамках компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих специалистов [6]. Тем самым целью нашего исследования стало выявление принципов формирования профессиональной готовности будущих информатиков-менеджеров в условиях развития информационного общества.

Принципы формирования готовности к профессиональной деятельности рассматриваются в работах современных ведущих деятелей психологии и педагогики несколько опосредованно, а именно в контексте исследований сопутствующих проблем профессиональной готовности. Среди таких исследователей выделяют А. К. Маркову, И. А. Зимнюю, Л. А. Кандыбович, Н. В. Кузьмину, В. А. Крутецкого,

М. И. Дьяченко, К. М. Дурай-Новикову, В. А. Слостенина и др. Основное содержание работ этих ученых относится к определению понятия «профессиональная готовность» и его структуры, причем выделяются или внешние его факторы, или внутренние.

Профессиональная готовность в современной педагогической науке выступает в форме психического, активно-действенного состояния личности как ее сложное качество, регулятор деятельности и условие ее эффективности. Она является сложным психолого-педагогическим образованием и включает в себя мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный и адаптационный факторы (компоненты) формирования. Достаточная развитость, выраженность, взаимозависимость этих компонентов в их единстве — показатель высокого уровня профессиональной готовности будущего специалиста.

Профессиональная готовность будущего специалиста как качество профессионально направленной личности рассмотрена в работах Н. В. Кузьминой, В. А. Слостенина, А. И. Щербаклова, В. Д. Шадрикова и др. При этом под профессиональной готовностью они понимают систему мотивов, побуждающих человека к учебной и профессиональной деятельности, профессиональному саморазвитию. Направленность личности является основой саморазвития и формирования общей компетентности человека в рамках развития компетентностного подхода в системе профессиональной подготовки. Л. Н. Чиркова под профессиональной готовностью понимает «совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций» [6].

Особое внимание научно-педагогической мысли к проблематике выделения основных принципов формирования профессиональной готовности как определяющего аспекта становления профессиональной компетентности будущих информатиков-менеджеров выражено в идеях компетентностного подхода (В. И. Байденко,

А. С. Белкин, И. А. Зимняя, А. К. Маркова), теории деятельности, теории учебной деятельности и теории поэтапного формирования умственных действий (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), концепции системогенеза профессиональной деятельности (В. Д. Шадриков), теории формирования профессиональной компетентности будущего специалиста (А. С. Белкин, В. Л. Бенин, В. П. Косырев, Н. Б. Крылов, В. М. Шепель), теории информационного общества (М. Порат, Й. Маскуда, Т. Стоунер, Р. Карц, Ф. Уэбстер), теории системно-деятельного подхода к определению конечных и промежуточных целей подготовки специалистов (З. Д. Жуковская, Н. А. Селезнев, А. И. Субетто).

В современной педагогической науке педагогические принципы трактуются как основные идеи и направления, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленных педагогических целей. Такое толкование сближает принципы с педагогическими условиями, отличаясь большей степенью абстрагирования и обобщенности. Педагогический принцип отражает явление на уровне должного и отвечает на вопрос: как нужно действовать наиболее целесообразно при решении соответствующего класса педагогических задач?

Принцип выступает в качестве нормативного требования и служит критерием повышения эффективности педагогической практики. Вместе с тем принцип может являться в качестве основного положения и системообразующего фактора развития педагогической теории. Таким образом, педагогический принцип является одной из важнейших педагогических категорий, который характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач и служит одновременно системообразующим фактором развития педагогической теории в ее непре-

Профессиональная готовность в современной педагогической науке выступает в форме психического, активно-действенного состояния личности как ее сложное качество, регулятор деятельности и условие ее эффективности.

рывном совершенствовании. Каждый педагогический принцип реализуется в тех или иных педагогических условиях, выражающих тактику педагогической деятельности и имеющих прикладное, практическое значение [1].

Определенное предметное внимание к проблеме выделения принципов формирования профессиональной готовности будущих специалистов проявила в своем исследовании М. И. Лукьянова — видный специалист в области теории и методики профессионального образования, которая определила основные принципы педагогической деятельности: системность и оптимальность, единство самообразования и организованного образовательного воздействия, нелинейность управления процессом, учет ограниченности, компенсаторности [3].

Формирование профессиональной готовности будущего информатика-менеджера тесно связано с информатизацией общества на фоне изменения общественного сознания. В этом процессе значительно возрастают роль и значение самой личности будущего информатика-менеджера как проводника идеи формирования информационного общества на платформе единого информационно-образовательного пространства. Особые требования общества и государства к качеству профессиональной подготовки специалистов этой категории

Формирование профессиональной готовности будущего информатика-менеджера тесно связано с информатизацией общества на фоне изменения общественного сознания.

в значительной мере определяются расширяющимися и видоизменяющимися профессиональными функциями, отражающимися в поиске и внедрении прогрессивных

технологий и гибких организационных форм профессионального обучения, пересмотре некоторых базовых принципов, нахождении эффективных способов индивидуального подхода к формированию профессиональной готовности будущих специалистов. Инновационные подходы в профессиональной подготовке, изменения в принципиальных аспектах формирования профессионально значимых факторов во мно-

гом обусловлены появлением новых видов профессиональной самореализации, особенно связанных со стремительно развивающимися информационно-коммуникационными технологиями [2].

С учетом всех особенностей будущей профессиональной деятельности информатиков-менеджеров в условиях информационного общества следует выделить следующие принципы формирования профессиональной готовности специалистов этой отрасли:

✓ принцип системности и аутентичности, предполагающий соответствие технологических решений, методов, средств, форм и приемов реализации содержания учебного процесса целям и результатам формирования профессиональной готовности будущих информатиков-менеджеров;

✓ принцип функциональности, означающий строящуюся педагогическую систему из уже имеющихся реальных элементов, а не на почве субъективно предполагаемых позиций сформированности основных компонентов профессиональной готовности, которые путем динамической мобилизации перевоплощаются в соответствии с вектором «цель — результат» [7, с. 11];

✓ принцип гуманистической направленности, отражающий вариативность, многообразие ресурсов образовательной среды, обеспечивающий открытость, доступность, гибкость и разнообразие способов творческой самореализации будущих специалистов;

✓ принцип единства сознания и деятельности, реализованный в деятельностном подходе и раскрывающий сложную диалектику взаимодействия сознания и деятельности, когда профессиональное сознание представляет собой продукт развития специалиста с учетом основополагающего фактора, которым является профессиональная деятельность;

✓ принцип согласованности внутренних (личностных) и внешних (социальных) представлений об избранном профессиональном поприще, выступающий в гармоничном сочетании представлений самих студентов о профессии и общественных пред-

ставлениях о роли и месте информатика-менеджера в социальной структуре общества на основании требований государственных образовательных стандартов;

✓ принцип адаптивного участия в учебном процессе, подразумевающий наличие управляемого фактора в формировании адапционного компонента профессиональной готовности будущих информатиков-менеджеров; постановка стихийного процесса в рамки управляемой системы; активизация роли обучаемого в учебном взаимодействии преподавателя и студента.

Проведенное опытно-экспериментальное исследование направлено на выявление определяющих компонентов формирования профессиональной готовности информатиков-менеджеров уже на первых стадиях профессионального обучения в рамках курсов дисциплины «Введение в специальность» в условиях практического освоения специализированных программных продуктов автоматизации производственного управления. Опытно-экспериментальное исследование проводилось в течение четырех лет в трех контрольных и трех экспериментальных группах.

Содержание и технологическая организация обучения студентов экспериментальных групп были построены с учетом выделенных принципов формирования профессиональной готовности будущих информатиков-менеджеров. В рамках исследования основной целью курсов профессионального обучения определено формирование устойчивой профессиональной готовности студентов к обучению и будущей профессиональной деятельности. При этом следует отметить, что ведущие компоненты профессиональной готовности (мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный и адаптивный) и принципы взаимосвязаны друг с другом и подразумевают их комплексное присутствие в каждом элементе образовательного процесса. Вместе с тем каждый из выделенных принципов, комплексно присутствуя в каждом из компонентов готовности, имеет большее или меньшее отражение в результатах формирующего эксперимента.

В экспериментальных группах занятия организованы в форме практического и самостоятельного освоения специализированных программных ресурсов на платформе «1С: Предприятие 8» по специально разработанному учебно-методическому и электронному курсам в виде выполнения совместных и индивидуальных учебно-производственных задач (кейсов) и реализации квазипрофессиональной деятельности на базе компьютерных залов НГПУ им. К. Минина. В ходе учебного процесса наблюдались позитивные изменения уровней мотивации учащихся к обучению, эмоционально-волевой устойчивости, сформированности базовых профессионально значимых компетентностей (когнитивности) и адаптивности к учебе и будущей профессиональной деятельности.

В целом же принцип системности и аутентичности нашел свое отражение на всех этапах опытно-экспериментального исследования, подтверждаемый адекватностью методов диагностики и надежностью их результатов. Полученные данные были подвергнуты выработанному математическому анализу на единой основе и сгруппированы по степени приближения к преобладающим уровням сформированности компонентов профессиональной готовности: высокий — 3 балла, средний — 2 балла, низкий — 1 балл. При определении этих уровней сформированности использовался принцип количественной обработки результатов диагностики, позволяющий в отношении степени проявления каждого критерия определить количественный балловый показатель. Введение балльной системы отражения результатов позволяет определить степень сформированности каждого компонента профессиональной готовности.

В мотивационном компоненте нашли свое отражение все выделенные принципы формирования профессиональной го-

В рамках опытно-экспериментального исследования основной целью курсов профессионального обучения определено формирование устойчивой профессиональной готовности студентов к обучению и будущей профессиональной деятельности.

товности с очевидным преобладанием принципа согласованности внутренних и внешних представлений о профессии, ее роли и месте в социальной системе общества. Позитивные изменения выражены в соотношении между долей студентов среднего и высокого уровней мотивации. От 42,1 до 42,9 % возросло число студентов экспериментальных групп высокого уровня профессиональной мотивации, тогда как на начальном этапе эксперимента этот показатель составлял лишь 10,5—14,3 %, а в контрольных группах — 15,89—20,8 %. Примечательно, что на констатирующем этапе исследования количество студентов с высоким уровнем мотивации варьировалось в тех же рамках, что и в экспериментальных группах этого же периода исследования.

Когнитивную составляющую профессиональной готовности в большей мере определяют принципы единства сознания и деятельности, а также принцип функциональности, который в рамках курсов «Введение в специальность» приобретает одно из ведущих значений в исследовании. Единство и взаимосвязь профессионального сознания и профессиональной деятельности воплощены в гармоничном использовании теоретического, практического

Единство и взаимосвязь профессионального сознания и профессиональной деятельности воплощены в гармоничном использовании теоретического, практического блоков и блока творческой самостоятельной деятельности студентов.

блоков и блока творческой самостоятельной деятельности студентов. Введение в систему профессиональной подготовки элементов квазипрофессиональной деятельности существенно повлияло на состояние

когнитивности среди студентов экспериментальных групп, в практические занятия которых и были привнесены такие особенности их проведения. Количество студентов экспериментальных групп с высоким уровнем когнитивности выросло с 14,3—25 % до 42,9—50 %. Вместе с тем рост доли этой категории числа будущих информатиков-менеджеров контрольных групп произошел с 14,3—21,1 % до 26,3—

29,2 %. При этом большинство будущих специалистов контрольных групп на конечном этапе проведения опытно-экспериментальной работы сохранило общий средний уровень ИКТ-компетентности.

Динамику эмоционально-волевого компонента профессиональной готовности в большей степени определяет принцип гуманистической направленности организации образовательного процесса. Взаимозависимость принципов и компонентов профессиональной готовности демонстрируют показатели сформированности эмоционально-волевой устойчивости студентов экспериментальных групп, которые по итогам формирующего эксперимента показали результаты выше среднего показателя. Их число составило 56,3—57,9 % от общего количества студентов экспериментальных групп. Таким образом, на конечном этапе исследования регистрируется очевидная позитивная динамика процесса личностной профессиональной сформированности эмоционально-волевой составляющей профессиональной готовности к дальнейшему обучению и будущей профессиональной деятельности.

При проведении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в сфере диагностирования уровня сформированности эмоционально-волевого компонента профессиональной готовности также выявлена динамика в экспериментальных и контрольных группах, однако уровни изменений не совпадали, что стало следствием использования прогрессивного учебно-методического комплекса с опорой на электронные ресурсы в рамках курсов дисциплины «Введение в специальность».

Определяющий фактор эффективности профессиональной подготовки, которым является адаптационный компонент профессиональной готовности в ходе опытно-экспериментального исследования, демонстрирует определенную динамику и зависимость от соблюдения всего комплекса принципов готовности. Сопоставляя результаты адаптивности начального и конечного этапов опытно-экспериментальной ра-



боты, следует отметить положительную динамику роста среди студентов экспериментальных групп. Однако отмечаются тенденции некоторого замедления этих темпов по сравнению с формированием других компонентов профессиональной готовности, что определяет существующие трудности управления процессом адаптации в структуре профессиональной готовности.

Так, число студентов, демонстрирующих высокий уровень адаптивности, достигло показателей с 37,5 % до 47,4 %. Средний балловый коэффициент составил от 2,25 до 2,42 (2,00—2,06 — констатирующий этап опытно-экспериментальной работы), что по сравнению с другими компонентами профессиональной готовности несколько ниже на конечный период исследования. Но в сравнении с начальным периодом исследования этот показатель существенно вырос. В то же время необходимо отметить сохраняющуюся тенденцию преобладания количества студентов среднего уровня адаптивности в контрольных группах исследуемых (от 66,7 до 76,2 %).

Прикладной характер профессиональной деятельности будущих информатиков-менеджеров во многом определяет особенность принципов построения образовательного процесса с целью формирования ведущих компонентов профессиональной готовности студентов, когда преобладающим фактором становится практическая, квазипрофессиональная и самостоятельная деятельность. Наличие умений и навыков внедрения программных ресурсов автоматизации управления на базе ИКТ приобретает ведущее и определяющее значение.

Наличие умений и навыков внедрения программных ресурсов автоматизации управления на базе ИКТ приобретает ведущее и определяющее значение.

Наличие умений и навыков внедрения программных ресурсов автоматизации управления на базе ИКТ приобретает в данном профессиональном направлении ведущее и даже определяющее значение. Вместе с тем данное исследование должно стать активатором проблематики выделения принципов формирования профессиональной готовности в различных отраслях профессиональной подготовки, поскольку с расширением исследовательской базы вопросов появляется больше, а значит, и тем для дальнейшего педагогического научного осмысления.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев, В. И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В. И. Андреев. — Казань : Центр инновационных технологий, 2005.
2. *Загвязинский, В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — М. : Академия, 2007.
3. *Лукьянова, М. И.* Основные тенденции и условия формирования профессиональной готовности будущего учителя к реализации лично ориентированной педагогической деятельности // *Фундаментальные исследования.* — 2008. — № 8. — С. 85—86.
4. *Мисса, И.* Проблемы адаптации студентов первого курса в вузе / И. Мисса // *Студенческий научный журнал.* — 2010. — № 1. — Т. 1.
5. *Рыжаков, М. В.* Образование как сложная открытая нелинейная самоорганизующаяся система / М. В. Рыжаков // *Стандарты и мониторинг в образовании.* — 2000. — № 1.
6. *Чиркова, Л. Н.* Формирование профессиональной направленности личности в процессе обучения математике студентов лесопромышленного колледжа / Л. Н. Чиркова // *Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : материалы всерос. науч.-практ. конф.* — Пенза, 2007.
7. *Шадриков, В. Д.* Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательская корпорация «Логос», 1996.
8. [http://referatwork.ru//pedagogoga\\_bileti](http://referatwork.ru//pedagogoga_bileti).



## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Е. И. САТАЕВА,  
аспирант, старший преподаватель кафедры психологии  
профессионального развития НГПУ им. К. Минина  
[catelena81@rambler.ru](mailto:catelena81@rambler.ru)

В статье обосновывается актуальность развития мотивации достижений и познавательной активности студентов. Предложено описание модели развития мотивации достижений и познавательной активности у студентов в процессе обучения. Целью данной модели является создание психолого-педагогических условий, способствующих формированию мотивации достижений и познавательной активности студентов.

The urgency of development of motivation of achievement and informative activity of students locates in article. The description of model of development of motivation of achievement and informative activity at students in the course of training is offered. The purpose of this model is creation of the psychology-pedagogical conditions promoting formation of motivation of achievement and informative activity of students.

**Ключевые слова:** *мотивация достижений, познавательная активность, психолого-педагогические условия, обучение студентов*

**Key words:** *motivation of achievement, informative activity, psychology-pedagogical conditions, training of students*

Развитие мотивации достижений и познавательной активности студента является важной проблемой современной вузовской подготовки (качества подготовки будущего специалиста). Необходимо подготовить студентов, способных к саморазвитию, умеющих творчески подходить к решению учебных и профессиональных задач. Поэтому в настоящее время в педагогической теории и практике актуальной проблемой является формирование мотивации достижений и познавательной активности личности. Изучение психологических особенностей проявления мотивации достижений и познавательной

активности студента позволит создать такие психолого-педагогические условия, которые будут играть решающую роль в определении педагогом мер педагогического воздействия.

Анализ показал, что при проявлении студентами мотивации достижений и познавательной активности в процессе обучения наблюдается такой феномен, как минимизация познавательной активности.

Минимизация познавательной активности выявляется у большинства студентов, определяется как особенность проявления свойств личности и позволяет организовать и осуществить стратегии поведе-

ния (алгоритм действий) для достижения определенного результата. Данный феномен имеет две тенденции: конструктивная минимизация и деструктивная минимизация. Конструктивная минимизация — это особенность проявления свойств личности, позволяющая оптимизировать познавательную активность для достижения максимального результата. Деструктивная минимизация — это особенность проявления свойств личности, позволяющая компенсировать познавательную активность для достижения минимального результата [2].

Нами были изучены особенности проявления деструктивной минимизации познавательной активности у студентов в процессе обучения и выделены признаки данного феномена: обучение по данной специальности не гарантирует выбор студентом данной профессиональной сферы; студенты заинтересованы в знаниях, не обязательно связанных с выбранной специальностью; учащиеся испытывают нехватку знаний во время самостоятельной работы и на сессии; студенты в большей степени отдадут предпочтение лекционным занятиям, чем практическим; выражена тенденция значимости отметки преподавателя; проявляется положительное отношение к механическому заимствованию знаний; тревожность влияет на познавательную активность студентов; у них отмечается низкий уровень развития интеллектуальной активности и мотивации достижений.

Данные обстоятельства свидетельствуют о необходимости создания таких условий обучения студентов, при которых будут учитываться потенциал личности (Л. С. Выготский, В. Франкл, Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. И. Слободчиков, В. П. Зинченко, В. А. Петровский, Д. А. Леонтьев), перспектива его развития (Л. И. Анцыферова, К. А. Абульханова-Славская, А. А. Кроник) и повышение интеллектуальных достижений студента в процессе обучения [2].

В высшей школе разрабатываются технологии личностного развития студентов,

создаются объективные психолого-педагогические условия развития мотивации достижений успеха и познавательной активности, включающие в себя создание ситуаций успеха; разработку специальных тренинговых программ по мотивации достижений; осознание студентами личной ответственности за свои поступки и действия; ориентацию студентов на осознание ценности будущей профессиональной деятельности; возможность реализации сформированных стратегий достижений; максимальную опору на

активную мыслительную деятельность студентов; активацию навыков творческой деятельности; развитие способности к саморефлексии, самокоррекции; создание положительной эмоциональной атмосферы обучения [1].

Создание вышеперечисленных условий развития мотивации достижений и познавательной активности в процессе учебной деятельности позволит преодолеть такой феномен, как минимизация познавательной активности.

На основе анализа психолого-педагогических условий проявления минимизации познавательной активности нами разработана модель создания психолого-педагогических условий для развития мотивации достижений и познавательной активности студентов, реализующихся в деятельности, повышения и наращивания их субъектного опыта и усвоения содержания учебных дисциплин в процессе взаимодействия с преподавателем.

### **Примерная модель развития мотивации достижений и познавательной активности**

*Принципы развития мотивации достижений и познавательной активности:* герменевтический принцип, принцип активности, принцип связи теории с практикой, аксиологический принцип.

Конструктивная минимизация — это особенность проявления свойств личности, позволяющая оптимизировать познавательную активность для достижения максимального результата.

*Цель:* развитие мотивации достижений и познавательной активности у студентов-психологов в процессе обучения.

*Задачи:*

- ✓ повышение уровня познавательной активности;
- ✓ развитие мотивации достижений;
- ✓ совершенствование активных форм и методов работы для формирования познавательной активности студентов-психологов.

*Формы обучения:* индивидуальные, парные, групповые, практическое занятие, семинар, деловая игра (имитационная модель игры), круглый стол.

*Методы обучения:* эвристическая беседа, метод дискуссии, мозговой штурм, метод круглого стола, анализ и решение проблемных ситуаций, метод проектов.

*Средства обучения:* плакаты, схемы, таблицы, диаграммы, модели, технические средства, задачи и задания проблемного и поискового типов.

*Условия:*

- ✓ стимулирование познавательной активности и мотивации достижений студентов;
- ✓ создание ситуаций успеха для развития активной позиции и чувства компетентности студента в учебной деятельности;
- ✓ лично ориентированное общение;
- ✓ активное использование различных форм, методов и средств обучения;
- ✓ учет используемых студентами мотивационных стратегий;
- ✓ понимание студентами смысла учения, осознание важности учения для собственной личности и будущих профессиональных перспектив;

✓ поощрение познавательной активности студентов и призвание их интеллектуальных достижений;

✓ возможность ориентировки в информационном поле текущего учебного занятия;

✓ участие в специально организованных учебных занятиях.

Практическая реализация модели возможна через содержательную часть, которая включает в себя три блока: информационно-ориентировочный, учебно-познавательный, рефлексивно-прогностический.

Информационно-ориентировочный блок (информационное обеспечение активности человека) позволяет сориентироваться в дефиците необходимой информации и восполнить ее объем для решения поставленных задач. Учебно-познавательный блок обеспечивает поэтапное развитие познавательной активности и мотивации достижений за счет содержащихся в модели форм, средств и методов обучения. Рефлексивно-прогностический блок предусматривает анализ результатов как педагогом, так и студентом для самопознания, самооценки, самоконтроля, самокоррекции.

Разработанная модель учитывает современные научные представления о сущности мотивации достижений, познавательной активности и возможности диагностирования актуального уровня и рассматривается на основе ряда критериев (см. таблицу). Данные критерии необходимы для определения начального и конечного уровней, что предусматривает выявление актуального потенциала студента и уровня его достижений после внедрения (реализации) модели.

#### Критерии оценки развития мотивации достижений и познавательной активности

Уровень	Критерий	Деструктивная минимизация познавательной активности
Низкий	Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Преобладание мотивации избегания неудачи;</li> <li>✓ преобладание внешней мотивации достижений над внутренней (формализованная успеваемость);</li> <li>✓ недостаточное осознание значимости учения для профессиональной перспективы</li> </ul>

Уровень	Критерий	Деструктивная минимизация познавательной активности
	Познавательный	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Стадия развития познавательного интереса к процессу обучения — любознательность (Г. И. Щукина);</li> <li>✓ информационный уровень усвоения знаний;</li> <li>✓ низкий уровень овладения качеством и набором операций учебно-познавательной деятельности;</li> <li>✓ отсутствие навыков творческой деятельности</li> </ul>
	Волевой	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ограниченный репертуар выбора стратегий поведения в процессе обучения (приспособление);</li> <li>✓ слабовыраженный процесс регулирования познавательной активности (самодетерминации, самомобилизации и самостимулирования, самоконтроля)</li> </ul>
	Рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Низкий уровень развития рефлексивных умений (самопознания, самооценки, самоконтроля, самокоррекции)</li> </ul>
	Эмоциональный	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Равнодушное отношение к результатам деятельности, получению образования (образование как ценность);</li> <li>✓ слабовыраженный эмоциональный отклик в отношении результатов учебной деятельности</li> </ul>
Средний	Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Наличие мотивации достижений и избегания неудачи, наличие внешней и внутренней мотивации;</li> <li>✓ устойчивая мотивация достижений и наличие интереса к профессиональной подготовке</li> </ul>
	Познавательный	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Стадия развития познавательного интереса к обучению — любознательность;</li> <li>✓ личностный уровень усвоения знаний;</li> <li>✓ средний уровень овладения качеством и набором операций учебно-познавательной деятельности;</li> <li>✓ наличие внешней и внутренней познавательной активности в зависимости от учебной ситуации</li> </ul>
	Волевой	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ориентировочные стратегии поведения в процессе обучения (приспособление, ориентирование);</li> <li>✓ наличие желания и попыток регулировать познавательную активность</li> </ul>
	Рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Наличие желания и попыток регулировать рефлексивные умения</li> </ul>
	Эмоциональный	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Адекватность и определенный уровень интенсивности эмоционального отклика на результаты учебной деятельности</li> </ul>
Высокий	Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Преобладание внутренней мотивации над внешней (интеллектуальные достижения);</li> <li>✓ осознанное ценностное отношение к обучению</li> </ul>
	Познавательный	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Стадия развития познавательного интереса к обучению — теоретический и познавательный интерес;</li> <li>✓ методологический уровень усвоения знаний;</li> <li>✓ высокий уровень овладения качеством и набором операций учебно-познавательной деятельности</li> </ul>
	Волевой	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Использование различных стратегий поведения в процессе обучения (приспособление, ориентирование, оперирование);</li> <li>✓ наличие желания и умения регулировать познавательную активность</li> </ul>
	Рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Наличие и успешное использование рефлексивных умений</li> </ul>
	Эмоциональный	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Выраженность эмоционального отклика на результаты учебной деятельности: знак эмоций, модальность, продолжительность, интенсивность, реактивность, степень осознанности и контроля;</li> <li>✓ конструктивная минимизация познавательной активности</li> </ul>

Как видно из таблицы, мотивация достижений и познавательная активность имеют три уровня развития: низкий, средний, высокий. Каждый уровень определяется через качественные характеристики, соответствующие наличию или отсутствию и уровню развития данных качеств у студента. Данная таблица даст возможность определить потенциал личности до и после использования модели в процессе обучения.

Таким образом, можно предположить, что разработанная модель и критерии позволят учесть, в первую очередь, учебно-профессиональные потребности студентов и определить цель подготовки будущих специалистов в вузе, а именно развитие мотивации достижений и познавательной активности (то есть повышение уровня интеллектуальных достижений и уровня конструктивной познавательной активности) для эффективного выполнения профессиональных функций. Также разработанная нами модель позволит:

Разработанная модель и критерии позволят учесть учебно-профессиональные потребности студентов и определить цель подготовки будущих специалистов в вузе, а именно развитие мотивации достижений и познавательной активности для эффективного выполнения профессиональных функций.

ваемый процесс, что придаст личностный смысл процессу учения, будет способствовать развитию мотивации достижений

✓ повысить уровень мотивации достижений и познавательной активности студентов в процессе обучения;

✓ применить системы средств, форм и методов обучения и соблюсти условия, превратить содержание обучения в динамично развертываемый процесс, что придаст личностный смысл процессу учения, будет способствовать развитию мотивации достижений

и познавательной активности, выработке чувства ответственности за успехи в учебной, а впоследствии профессиональной деятельности;

✓ проектировать конкретное занятие от теории к практике, что даст возможность студентам с разным уровнем подготовки ориентироваться в теории текущего занятия для решения конкретных учебных задач.

Таким образом, исследование проблемы развития мотивации достижений и познавательной активности через создание оптимальных психолого-педагогических условий в процессе обучения студентов в вузе обуславливается личностно-профессиональной и общесоциальной значимостью знаний и способов эффективной деятельности, четким определением целей профессионально-личностного совершенствования, критериев, отражающих рост профессионализма на этапе вузовской подготовки, наличием оптимально спроектированных учебных занятий, предусматривающих индивидуализацию выбора стратегии для достижения цели.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Кондратьева, М. В.* Психолого-педагогические условия развития мотивации достижения у студентов будущих специалистов социальной работы : дис. ... канд. психол. наук / М. В. Кондратьева. — Ставрополь, 2005.

2. *Сатаева, Е. И.* Признаки минимизации познавательной активности студентов-психологов в процессе обучения / Е. И. Сатаева // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2011. — № 3. — Т. 1.

**В 2012 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышла в свет книга:**

**Педагогическое обеспечение работы с молодежью: Учебное пособие / Под ред. С. В. Наумова, Ю. Х. Трушиной; Мин-во обр-я и науки Рос. Фед., мин-во обр-я Нижегород. области, ФГБОУ ВПО НГПУ им. К Минина. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012. 276 с.**

Учебное пособие подготовлено коллективом ученых кафедры общей педагогики в соответствии с ФГОС по направлению подготовки 040700 «Организация работы с молодежью». Издание адресовано преподавателям данной дисциплины, студентам, бакалаврам, магистрам, будущим учителям и аспирантам.



## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО СТИЛЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Н. А. СКУРИХИН,  
аспирант НГЛУ им. Н. А. Добролюбова  
*skurikhin-nick@yandex.ru*

В статье рассматриваются базовые компоненты модели формирования коммуникативного стиля в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов. Структура предлагаемой модели включает в себя компоненты целеполагания, содержания, реализации и основывается на концепции коммуникативного стиля в контексте межкультурного подхода.

The article is devoted to the basic components of communicative style formation model in teaching English to non-linguists. The structure of the model embraces objectives, content, implementation. Its building is based on the conception of communicative style in the context of intercultural approach.

**Ключевые слова:** *межкультурный подход, межкультурная компетенция, коммуникативный стиль, коммуникативное поведение, стратегия*

**Key words:** *intercultural approach, intercultural competence, communicative style, communicative behaviour, strategy*

Современный этап развития методической науки характеризуется постоянным поиском решения проблем функционирования и взаимодействия лингвокультур. К числу важнейших таких вопросов относится овладение коммуникативным стилем в деловом общении при подготовке специалистов неязыковых профилей (менеджеров, экономистов, специалистов сферы управления и по связям с общественностью и т. д.). Освоение данного феномена позволяет преодолеть непонимание в межкультурном общении с носителями языка путем принятия норм коммуникативного поведения и адекватно его использования языковых средств.

В настоящей статье под коммуникативным стилем понимается культурно обусловленный способ вербального поведения языковой личности в ситуациях общения.

Структура предлагаемой модели включает в себя компоненты целеполагания, содержания, реализации. Ее построение основывается на концепции коммуникативного стиля [1; 2] в контексте межкультурного подхода и содержит следующие теоретические положения:

✓ коммуникативный стиль (далее КС) рассматривается как неотъемлемый компонент (межкультурного) взаимодействия;

✓ КС определяется базисными аспектами: ценностным, познавательным, поведенческим;

✓ осознанное изучение и овладение КС осуществляется в сравнении с родной лингвокультурой;

✓ овладение КС происходит через различные стратегии (операции и комплексные действия).

Эти теоретические положения обус-

ловливают цели обучения. Так, курс иностранного языка (в неязыковом вузе) предполагает реализацию образовательных, воспитательных и коммуникативных целей, направленных на формирование готовности специалистов к профессиональной, научной и межкультурной деятельности [3; 4].

В основу содержания обучения КС иноязычной коммуникации положено единство знаний, навыков, умений, отношений.

*Компонент «знания»* содержит информацию об употреблении языка и правилах коммуникативного поведения, их лингвокультурных, прагматических особенностях в повседневном и профессионально-деловом общении.

*Компонент «навыки»* включает в себя оперирование лингвокультурным материалом (распознавание, имитирование, толкование, использование).

*Компонент «умения»* состоит из применения речевых стратегий общения в процессе межкультурной коммуникации (например, вежливость, смягчение просьбы, стратегия намека и т. д.).

*Компонент «отношения»* представляет собой совокупность таких качеств британского коммуникативного стиля, как открытость, эмпатия, толерантность, недоговоренность, скромность, ненавязчивость, заинтересованность.

Принцип межкультурной коммуникативной и профессиональной направленности предполагает ориентацию на осуществление эффективного межкультурного общения с учетом как общей тематики коммуникации, так и профессиональной.

Знания, навыки, умения и отношения реализуются в тематических комплексах (блоках, модулях, юнитах) и в системе заданий. Тематически содержание обучения КС отражается, как правило, в рубри-

ках учебников и учебных пособий, например: Language (Conversation, Easy Business English), Everyday English (Conversational Formulas, The Art of Small Talk), Successful Conversation Tips, Culture Corner, Business Skills (Successful Conversation, Scenario, Talking Point, Dilemma).

Языковой и текстовый материалы представлены на различных уровнях:

✓ *фонетическом* (просодические средства, мелодия, тон);

✓ *лексическом* (стилистические параметры слов);

✓ *грамматическом* (конструкции с модальными глаголами, смещение временного плана, разделительные вопросы в английском языке, эмоционально воздействующий синтаксис и др.);

✓ *пресуппозиционном* (фоновые правила, будущий коммуникативный контекст, когнитивная информация: убеждения, мнения и / или установки);

✓ *прагматическом* (завуалированные способы выражения намерения в различных видах высказываний, например, в прямых и косвенных просьбах, в гипотетическом вопросе и т. д.);

✓ *функциональном* (особенности передачи информации, выражение отношения, логические связи для построения высказывания);

✓ *жанровом* (различные типы дискурсов).

В соответствии с выбранным подходом в обучении студентов неязыковых специальностей процесс овладения КС должен проходить на основе принципов, которые соответствуют целям и задачам.

*Принцип межкультурной коммуникативной и профессиональной направленности* предполагает ориентацию на осуществление эффективного межкультурного общения с учетом как общей тематики коммуникации, так и профессиональной. Его суть состоит в том, что обучение должно строиться на вовлечении студентов в профессиональную коммуникацию на протяжении всего курса обучения.

*Принцип речевых стратегий* предполагает рассмотрение основополагающих компонентов КС, которые отражаются в речевом поведении и актуализируются в ситуациях общения.

*Принцип междисциплинарности* обуславливает интеграцию полученных знаний и их применение в сферах межкультурного общения путем рассмотрения изучаемых явлений в единстве их многосторонних связей с целью совершенствования делового



вой культуры общения на иностранном языке.

*Принцип культурной ориентированности* предусматривает осознанное включение контекста культуры в тематику и ситуации общения и анализ культурно-языковой прагматики как необходимого условия успешного осуществления коммуникации.

*Принцип гармонизации национально-культурных отношений* достигается благодаря овладению ненавязчивым, некатегоричным КС английского языка, что обеспечивает эффективность процесса взаимодействия с представителями британской лингвокультуры.

Актуализация обозначенных принципов, направленных на освоение содержания обучения в рамках данной модели, происходит благодаря комплексу методов и стратегий.

Для организации межкультурного взаимодействия необходимо выделить методы, которые ориентированы на формирование умений осуществлять и гармонизировать межкультурные контакты:

✓ *аналитико-исследовательские* (сопоставительного анализа, метод критических профессионально-деловых инцидентов) — структурируют дискурсивные категории лингвокультуры, поскольку помогают выявить ее особенности: сходную, различную, специфическую;

✓ *рецептивные* (установление и преодоление неизвестных явлений языка и культуры) — устанавливают аутентичное восприятие, способствуют осознанию и пониманию отсутствующих явлений и преодолению лингвокультурной интерференции (влияния родного языка и культуры на процесс иноязычного общения);

✓ *коммуникативно-эвристические* (метод проблемных ситуаций — кейсов) — способствуют решению задач в межкультурной повседневной и профессионально-деловой сферах.

Реализующий компонент модели представлен базисными стратегиями: когнитивными, коммуникативно-прагматическими, контрастивными.

Когнитивные стратегии направлены на сознательное усвоение различных видов знаний делового иносоциума (языковых, интеракциональных, фоновых, культурно-прагматических). Это проявляется в следующем:

✓ выделении определенных признаков КС русской и британской лингвокультур, например: специфика пространственной организации общения, культурно обусловленные расхождения на уровне контекстности и содержательной стороны общения;

✓ сопоставлении, установлении корреляции между параметрами КС и поведения, например: поддержание контакта, формальность / неформальность, вежливость, обсуждение разногласий, оценочность и т. д.

Коммуникативно-прагматические стратегии предполагают определение, распознавание намерений коммуникантов, выбор и использование необходимых средств для выражения собственного намерения в соответствии с ситуацией и особенностями КС. Такие стратегии находят выражение в реализации собственного коммуникативного намерения, определении социокультурного фона ситуации, выстраивании речевой стратегии дискурса, учете характера межличностных отношений, использовании адекватных языковых культурно маркированных средств в деловом общении.

Контрастивные стратегии подразумевают сравнение элементов КС родной и изучаемой лингвокультур (например, манера общения в деловых кругах; языковые средства о том, что и когда говорить; формулы речевого этикета; правила вежливости; общая организация дискурса; эмфатические нормы).

Таким образом, овладение аутентичными коммуникативными стратегиями, выстраивающими стиль и интегрирующие модели иноязычного речевого поведения, способствует формированию и дальнейшему совершенствованию межкультурной и

Коммуникативно-прагматические стратегии предполагают определение, распознавание намерений коммуникантов, выбор и использование необходимых средств для выражения собственного намерения в соответствии с ситуацией и особенностями коммуникативного стиля.

коммуникативной компетенций обучаемых.

Реализация описанных стратегий осуществляется при выполнении следующих заданий.

1. *Анализ коммуникативно-поведенческих универсалий*, значимых в повседневном и деловом общении в родной и изучаемой лингвокультурах.

How important are the following characteristics in your workplace or for business in Russia and Britain: humour, socialising outside work, small talk, showing emotions, formality between levels in the hierarchy?

Explain the characteristics of business behaviour. Put your ideas in the table (см. таблицу) using symbols (+, -) as in the example.

**Characteristics of business behaviour**

Features	Russia	Britain
formality between levels in the hierarchy	+ / -	+
small talk	-	+

2. *Развитие умений варьировать лингвостилистические средства* в соответствии с регистром общения, статусно-ролевыми характеристиками партнера, ситуативным контекстом, поведенческими правилами.

Look at the phrases and decide how strongly the speaker is expressing his / her likelihood (Certainty, Probability, Possibility, Improbability, Impossibility):

- 1) I am absolutely sure that sales will increase.
- 2) It is very probable that sales will increase.
- 3) Sales might increase.
- 4) It is highly unlikely that sales will increase.
- 5) I am sure that sales won't increase.

3. *Активизация лингвистических средств.*

Choose the topic for the mini-meeting from the list:

- ✓ doing business on the Internet;
- ✓ business and the environment;
- ✓ does advertisement create false needs?

Practise the techniques of interruption using the following scheme: Pre-empt? Interrupt? Come back? Comment? Come back? Take the floor? Prevent.

4. *Сопоставление лингвокультурных явлений в коммуникативном поведении.*

Read the conversation. Find the sentences that function as suggestions, disagreement and refusal. Give the suitable equivalents for them in Russian.

— I was wondering if we could meet again on the 24 th.

— That's not suitable. I want the 31st.

— As a matter of fact I'm afraid that might be a bit difficult as I have to contact one or two colleagues who I do know are out of the country at the moment so that wouldn't be very convenient. Perhaps we would give ourselves an extra week. It is quite important that I have a word with them. Wouldn't the following Thursday, the 31st, be better?

Такие задания ориентируют на адекватное восприятие иноязычной культуры и взаимопонимание партнеров по коммуникации.

Представленная модель построения КС в обучении студентов неязыковых специальностей английскому языку способствует совершенствованию межкультурной коммуникативной компетенции, а значит, и успешному межкультурному взаимодействию с носителями языка.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Куликова, Л. В.* Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме / Л. В. Куликова. — Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2006. — 392 с.
2. *Ларина, Т. В.* Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т. В. Ларина. — М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2009. — 512 с.
3. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). — М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. — 30 с.
4. Программа курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей. — М. : МГЛУ, 2004. — 19 с.

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



## ИЗ ИСТОРИИ ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ДВИЖЕНИЯ К 90-летию пионерии

В. А. АМОСОВ,  
председатель Совета общественной организации  
«Союз пионерских организаций» Нижегородской области  
*spono91@mail.ru*

В статье представлены материалы о создании первых организаций для детей и юношества в России, о первом массовом движении скаутов, о создании пионерской организации, ее исторических этапах становления и развития, о правопреемнике Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина — Международном Союзе детских общественных объединений «Союз пионерских организаций — Федерация детских организаций» (СПО — ФДО), а также информационные материалы о деятельности общественной организации «Союз пионерских организаций» Нижегородской области.

The article presents the material about the establishment of the first organizations for children and youth in Russia. Also the author tells us about the first mass movement of scouts, the creation of the pioneering organization, the historical stages of it's development and formation. The author presents the material about the successor of the All — Union Pioneer organization named after V. I. Lenin — the International Union of children's Organizations, as well as informational material about the activity of the Union of pioneering organization in the Nizhegorodsky region.

**Ключевые слова:** *детские общественные организации и объединения, скаутизм, отряды юных пионеров, Наркомпрос, Наркомздрав, Всеобуч, детская коммунистическая группа, пионер, конференция, РКСМ (Российский коммунистический Союз молодежи), программа юных пионеров, пионерская организация, «Пионерская правда», старший пионерский вожатый, пионерский лагерь, пионерская двухлетка, Всесоюзный марш, салют, Дом пионеров, Всесоюзный слет пионеров, тимуровское движение, пионеры-герои, детское общественное движение, СПО — ФДО, Центральный Совет, научно-практический центр, союз, программы деятельности детских общественных организаций и объединений*

**Key words:** *children's social organizations and associations, scouting, teams of young pioneers, Commissariat of education, People's Commissariat, Universal Education, Children's Communist group, a pioneer, a conference, the Russian Communist Union of Youth, a program of Young Pioneers, pioneer organization, «The pioneering truth», the senior pioneer leader, summer camp, pioneering two — year stage, Union March,*

*salute, the Pioneer House, All-Union meeting of the pioneers, the Timurovskoe movement, the pioneer heroes, children's social movement, the central council, the scientific center, the alliance program of children's organizations and associations*

19 мая 2012 года исполняется 90 лет со дня рождения пионерской организации, правопреемником которой с 1990 года является Международный Союз детских общественных объединений «Союз пионерских организаций — Федерация детских организаций» (далее СПО — ФДО). Этот праздник объединяет не только россиян, но и граждан разных стран, кто на протяжении многих лет верен лучшим традициям пионерской организации.

В России первые организации для детей и юношества появились в начале XX века в Москве: создавались ученические организации, «Майские союзы» (движение по защите животных и птиц), «Артели труженниц», товарищества, летние площадки. Но первым массовым детским движением в России стало движение скаутов [7].

Первый русский скаутский отряд возник 30 апреля 1909 года под Санкт-Петербургом в Царском Селе [4]. Его основателем был О. И. Пантюхов — офицер лейб-гвардии 1-го стрелкового батальона.

После 1917 года это движение стало рассматриваться как враждебное советской власти, и в 1922 году скаутинг в России был запрещен. Но в год его запрета в Москве появились первые отряды юных пионеров. В мае зажегся первый пионерский костер в Сокольниках. На II Всероссийской конференции Российского коммунистического Союза молодежи (РКСМ) был одобрен опыт детского движения Москвы и было предложено распространить его на всю советскую Россию с учетом системы скаутинга [7].

В 1918—1919 годах Наркомпрос, Наркомздрав и Всеобуч предприняли попытку создания единой детской коммунистической организации юных коммунистов, используя опыт скаутской организации [4].

Осенью 1921 года в ЦК РКСМ при активном участии Н. К. Крупской была

создана комиссия по работе среди детей. Решался вопрос о структуре детских коммунистических групп. Одобрено название «Юные пионеры», а детской организации решили присвоить имя Спартака — вождя восстания рабов в Древнем Риме, героический образ которого столь популярен у детей.

«Пионер — это значит тот, кто начинает строить новое, который прокладывает новые пути; зачинатель новых, полезных дел» [3, с. 350—365].

Первый пионерский отряд был создан в феврале 1922 года в Москве при фабрично-заводском ученичестве (фабзавуч) им. Н. А. Борщевского на Красной Пресне, в него записались 52 человека. 19 мая 1922 года II Всероссийская конференция РКСМ приняла постановление «О распространении опыта московской организации по созданию отрядов юных пионеров». С этого дня началась история пионерской организации. Был подготовлен «Временный устав детских коммунистических групп «Юные пионеры» имени Спартака» [2].

В октябре 1922 года были изданы тезисы «Детское движение. Законы. Торжественное обещание юных пионеров», создана программа «Юных пионеров».

Программа занятий юных пионеров должна была включать в себя главным образом подвижную, естественно отвечающую данному возрасту, пионерскую практику. Все, чему должен научиться ребенок в организации, он должен сделать сам. Опыт, причем живой и увлекательный, — вот основной путь накопления знаний и навыков.

Программа включала в себя следующие направления.

Первый пионерский отряд был создан в феврале 1922 года в Москве при фабрично-заводском ученичестве (фабзавуч) им. Н. А. Борщевского на Красной Пресне.

✓ *Естественное воспитание*: знакомство с окружающей общественной жизнью, с наиболее яркими и важными фактами текущей политической жизни, с жизнью и работой всей рабочей молодежи и РКСМ, проведение различных кампаний.

✓ *Развитие классового самосознания* путем знакомства с романтическими эпизодами революционной борьбы, истории Красной Армии.

✓ *Борьба человека с природой* путем ознакомления по беллетристическим произведениям с жизнью первобытного человека, историей труда, жизнеописанием народов, великих ученых и изобретателей машин, человека — властителя природы, завоеванием воздуха, океанов, поверхности и недр Земли. Желательно это ознакомление проводить путем экскурсий на фабрики, шахты; путем самостоятельного изготовления инструментов, моделей, машин и т. д.

✓ *Историко-географические сведения* о родной местности, а затем о всей стране и других странах (краеведение, путешествия и открытия, изучение их по рассказам путешественников и исследователей).

✓ *Художественное воспитание*: проведение литературных вечеров, судов, читок, инсценировок; выпуск журнала, устной и стенной газеты; устройство детских библиотек, читален, клубов, а также хора, оркестра; экскурсии в музеи, галереи, театры; рисование и т. д.

✓ *Знакомство с природой*: наблюдения во время экскурсий окружающей флоры и фауны (небо, вода, земля, воздух, простейшие самостоятельные опыты по химии и физике).

✓ *Трудовые навыки и умения*: устройство и оборудование клуба, лагеря, сада, огорода, мастерских; самообслуживание и изучение трудовых специальностей.

✓ *Общественный труд*: помощь коллективным трудом детским и иным учреждениям; охрана общественных садов и па-

мятников страны; организация детских площадок, игр и праздников; помощь в народных бедствиях; работа в библиотеках и научных учреждениях, сельскохозяйственной дружине, команде связи при различных демонстрациях, манифестациях и т. д.

✓ *Естественные и физические упражнения*: игры, естественная гимнастика, спорт, жизнь на вольном воздухе.

✓ *Развитие выносливости, настойчивости и терпения* посредством практического изучения во всех деталях лагерной и походной жизни, топографии, сигнализации, «разведки» и т. д.

В 1923 году в Хамовническом районе Москвы открылся первый в стране Дом пионеров и образовались октябрьские группы при пионерских отрядах, а в марте этого же года вышел первый пионерский журнал «Барабан». Уже в декабре 1923 года юным пионерам был предложен новый салют: «правая рука, сложенная в ладонь большим пальцем, выносится к себе на уровень лба». ЦК РКСМ выпускает «Циркулярное письмо», в котором говорится: «после укрепления детского коммунистического движения зимой, к весеннему периоду детская организация должна войти с единой организационной структурой, законами, обычаями, формой, значком и салютом».

Широкое детское движение, развернувшееся после Гражданской войны, было «реорганизовано в детскую организацию — единую и единственную». После XI съезда комсомола в июле 1924 года в России начался продолжительный период развития пионерской организации.

После смерти в 1924 году В. И. Ленина детским коммунистическим группам юных пионеров присвоили его имя, и по этому случаю 23 мая этого же года состоялся первый пионерский парад на Красной площади в Москве.

В марте 1925 года вышел первый номер центральной пионерской газеты «Пионерская правда», а в июне следующего года открылся Всероссийский пионерский лагерь «Артек».

В 1923 году в Хамовническом районе Москвы открылся первый в стране Дом пионеров и образовались октябрьские группы при пионерских отрядах.

С 1925 года в пионерской организации начался трудный период. Установилось мирное время, возросли культурные требования детей. Актуальными были вопросы радио, электричества, авиации, техники. Организация же в большинстве работала по старым формам и методам. С целью активизации пионерской работы организация решилась на педагогический эксперимент: осуществлять работу методом конкретных заданий [4].

С 1926 по 1929 год Н. К. Крупская ведет активную работу по укреплению пионерской организации, решению психолого-педагогических проблем, внедрению новых форм работы: «Четыре линии пионерработы» (март 1926 г.), «За красочность и сплоченность» (март 1927 г.), «Пионердвижение и школа» (май 1927 г.), «За углубленное содержание пионерработы» (январь 1928 г.). 1928—1929 годы были годами перелома в пионерской организации. За пять лет существования пионерского движения были определенные достижения, но в дальнейшем развитии организации начались трудности [3, с. 350—365].

В основе кризиса — отставание содержания и методов работы, сложившихся в первые годы пионерской организации, от растущих запросов настоящего. Тогда был предложен вариант: определить примерный круг общественной работы, знаний и навыков, получаемых пионером за время пребывания в организации, с учетом запросов разных возрастных групп.

Пионерская организация пошла курсом строителей коммунизма, активно включилась в коллективизацию и индустриализацию. В центре внимания ее стала задача выработки социалистического отношения к учебе, труду и общественно-практической работе. В содержании пионерской работы была установлена определенная система, сводящаяся в основном к тому, что вся деятельность осуществлялась через государственные задания и договора [2].

С 18 по 25 августа 1929 года в Москве проходил I Всесоюзный слет пионеров. Инициаторами этого слета были пионеры

Нижегорода и Москвы. Здесь подтвердили и закрепили главенствующую роль компартии в вопросе развития пионерской организации; приняли наказ ко всем пионерам и детям Советского Союза. Наказ пионерского слета явился программой действий для пионерского движения на ближайший год и первой попыткой обобщить опыт поворота пионерской организации от участия в отдельных компаниях к систематической работе. В его основу легли заключенные на Всесоюзном слете договоры с государственными и общественными организациями по выполнению ряда конкретных задач [3, с. 350—365].

В 1932 году из комсомольских ячеек предприятий пионерские отряды и дружины перебазировались в школы.

В июле 1933 года на средства, собранные пионерами всей страны, был построен самолет «Пионерская правда», а в июне 1934 года в Москве открылся первый в стране детский стадион — Стадион юных пионеров. В июне 1935 года в Тбилиси была открыта первая в стране детская железная дорога, а в декабре этого же года впервые высшая государственная награда вручена пионерке из Таджикистана, которая была удостоена ордена Ленина за высокие показатели в сборе хлопка. В этом же году постановлением Бюро ЦК ВЛКСМ в школах устанавливается должность старшего пионерского вожатого [1].

В 1936 году в СССР открываются первые Дворцы пионеров; в 1939 году объявлен Всесоюзный конкурс «Юные техники — в помощь школе!» [4].

В 1940 году опубликована повесть А. П. Гайдара «Тимур и его команда». Эта книга положила начало появлению первых тимуровских команд в пионерской организации и тимуровского движения.

22 июня 1941 года началась Великая Отечественная война. Она изменила содержание работы организации. Был при-

Пионерская организация пошла курсом строителей коммунизма, активно включилась в коллективизацию и индустриализацию.

нят ряд документов о работе пионерской организации в условиях военного времени; введены знаки различия для пионеров, новые знамена отрядов и дружин, нагрудный значок; принят новый текст торжественного обещания; устанавливалась новая структура пионерской организации. Ребята стремились в меру своих сил помогать взрослым: работали на полях колхозов и совхозов, ухаживали за малышами, кололи дрова, варили пищу, стирали белье, работали в огороде, принимали активное участие в восстановлении разрушенных немцами школ, вносили свои сбережения в фонд обороны Родины. На средства, собранные пионерами, построены и отправлены на фронт танки и целые танковые колонны: «Пионер Башкирии», «Горьковский пионер», «Московский пионер», «Куйбышевский пионер», «Ташкентский пионер», «Пионер Ростова». Небо Родины защищали эскадрильи: «Карельский пионер», «Пионер Сибири», «Пионер Узбекистана», «Ярославский пионер», «Пионер Дагестана», «Юный истребитель» [2]. Были построены корабли, бронепоезда, боевые орудия. Пионеры провели два своих всесоюзных пионерских воскресника «Пионеры — фронту!». Во многих школах создавались мастерские, в которых ребята изготавливали различные детали мин, оружия, лыжные палки, обстреливали ложа винтовок, обметывали петли морских кителей.

Многие пионеры заслужили высокую правительственную награду. Четырем пионерам —

Лёне Голикову, Вале Котику, Зине Портновой, Марату Казею — присвоено звание Героя Советского Союза.

В 1946—1947 годах был принят ряд документов «Об улучшении работы пионерской организации»:

✓ «О введении выборности в пионерской организации»;

✓ «О приеме в пионерскую организацию детей с 9-летнего возраста»;

✓ «Об учреждении Красных пионерских знамен для районных и городских пионерских организаций, а также дружин»;

✓ «О введении в пионерских организациях значков: «Юный техник», «Юный путешественник», «Юный натуралист», «Юный физкультурник»» [4].

В 1947 году по всей стране развернулось движение юных садоводов «Украшим Родину садами!».

С начала 50-х годов XX века деятельность пионерской организации несколько оживляется. Вся работа с детьми «должна строиться на основе всемерного развития инициативы и самостоятельности, с учетом возраста и запросов детей».

В 1952 году уже по инициативе пионеров школы № 27 г. Горького развернулось движение под девизом «Родной школе — подарки лета!», а в 1953 году уже по инициативе газеты «Пионерская правда» юные туристы отправились в путешествие по родной стране. В 1957 году увлекательная игра ленинградских пионеров «Красный следопыт» перерастает во Всесоюзное движение красных следопытов. В этом же году выходит «Положение о старшем пионерском вожатом дружины», где старший вожатый является «воспитателем и организатором юных пионеров». Положение закрепляло подбор кадров, обязанности и права старшего вожатого.

В июле 1958 года утвержден примерный перечень умений и навыков «Ступени юного пионера». Были установлены три «ступеньки»: первая — для пионеров 3—4-х классов, вторая — 5—6-х, третья — 7—8-х. «Ступеньки» были призваны помочь пионерским вожатым в учете возрастных особенностей в деятельности пионерских коллективов.

В июле 1960 года открывается Всесоюзный пионерский лагерь «Орленок», а в сентябре объявляется пионерская двухлетка «Пионеры — Родине!»: сбор миллиона тонн металлолома для нефтепровода «Дружба», Всесоюзный конкурс «Юные техники — Родине!», выращивание на пионерских фермах 10 миллионов кроликов и 100 миллионов голов птиц.

С начала 50-х годов XX века работа пионерской организации «строится на основе всемерного развития инициативы и самостоятельности, с учетом возраста и запросов детей».



18 мая 1962 года Всесоюзной пионерской организации вручается орден Ленина, а в августе проходит II Всесоюзный слет пионеров в «Артеке».

В 1964 году на страницах газеты «Пионерская правда» появляются материалы о создании клубов «Кожаный мяч» и «Золотая шайба». Дан старт трехлетнему смотру пионерских дружин «Сияйте, ленинские звезды!». В 1967 году утверждается новое Положение о Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина, вводится программа «Ориентир».

В 1967 году стартует Всесоюзная военно-спортивная игра пионеров «Зарница».

В июле 1970 года проходит IV Всесоюзный слет пионеров в Ленинграде, где был дан старт Всесоюзному маршу пионерских отрядов «Всегда готов!». В 1972 году Всесоюзная пионерская организация награждается вторым орденом Ленина. В этом же году с июля по август проходит V Всесоюзный слет пионеров в «Артеке». Решением слета марш пионерских отрядов «Всегда готов!» был продолжен. Он был посвящен 50-летию образования СССР, а через два года этот марш решением VI Всесоюзного слета был посвящен 30-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне [4].

17—18 мая 1976 года проходит первый Всесоюзный слет пионерских вожатых в Москве, а в августе состоялся VII Всесоюзный слет пионеров в «Артеке». В этом же году объявлена Всесоюзная пионерская операция «Зернышко»: помощь пионеров в выращивании хлеба и уборке урожая.

В 1978 году дан старт Всесоюзному маршу пионерских отрядов «Пионеры всей страны делу Ленина верны!» и объявлена Всесоюзная операция «Миллион — Родине!» по сбору макулатуры и металлолома.

В 1990 году (сентябрь — октябрь) проходит X Всесоюзный слет в «Артеке». Решения X слета стали переломными в детском движении. Слет объявил о прекращении деятельности Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина

и о создании новой организации детей, подростков и взрослых — «Союза пионерских организаций — Федерации детских организаций» — и принял Устав этой организации [2].

В истории детского движения СССР, стран СНГ и России начинается новый этап. Центральный Совет Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина разработал концепцию перестройки деятельности пионерской организации.

Международный Союз детских общественных объединений СПО — ФДО в настоящее время объединяет детские общественные организации, союзы, ассоциации и другие общественные объединения, созданные с участием детей и в их интересах.

СПО — ФДО — самое крупное международное детское общественное объединение, действующее на территории Российской Федерации. Его членами являются 80 детских общественных объединений, в том числе 14 организаций из 11 зарубежных стран, два общероссийских объединения, два межрегиональных и 62 региональных объединений из 46 субъектов Российской Федерации.

Новизна СПО — ФДО в том, что он заявлен как добровольная, самодеятельная, самоуправляемая общественная организация, независимая от каких-либо партий и движений. Утвержден другой девиз: «За Родину, Добро и Справедливость!»; изменена структура детских организаций: они стали создаваться в школе, по месту жительства, при внешкольных учреждениях и т. д.; расширены права детских организаций — субъектов СПО — ФДО; изменена символика, а главное — наметились иные подходы в содержании деятельности детских организаций.

Центральный Совет СПО — ФДО предложил детским организациям вариативно-программный путь развития. Такой под-

Международный Союз детских общественных объединений СПО — ФДО объединяет детские общественные организации, союзы, ассоциации и другие общественные объединения, созданные с участием детей и в их интересах.

ход к деятельности не только отвечает интересам детей и подростков, но и учитывает изменения окружающей жизни: экономические, социальные, политические, нравственные. Дети имеют возможность выбирать объединения по интересам, переходить из одного объединения в другое, реализовать любую, созвучную душе, программу (несколько программ), а также менять их в зависимости от поиска интереса, самому планировать сроки и темпы выполнения программ. Научно-практический центр Центрального Совета СПО — ФДО разработал ряд программ: «Программы Сотрудничества», «Школа демократической культуры», «Детский орден милосердия», «Игра — дело серьезное», «Свой голос», «От культуры и спорта к здоровому образу жизни», «Мир красотой спасется», «Бизнес-тинеджер», «Древо жизни», «Золотая игла», «Лидер» и другие [6].

С 1 октября 2001 года «Союз пионерских организаций» Нижегородской области является субъектом Международного Союза СПО — ФДО.

«Союз пионерских организаций» Нижегородской области был создан 15 января 1991 года на слете пионерских работников в Нижегородском кремле, который сегодня в своих рядах объединяет 145 тысяч детей и взрослых, 1200 детских общественных организаций и объединений, 57 районных и городских детских общественных организаций, которые продолжают лучшие традиции пионерской организации.

В соответствии с основными направлениями деятельности «Союза пионерских организаций» Нижегородской области в 2011/12 учебном году деятельность Союза направлена на создание благоприятных условий для:

✓ развития детских организаций и объединений, формирования независимого самосознания детей и подростков, привития им навыков свободного социального саморазвития;

✓ реализации вариативных программ деятельности детских организаций и объединений, соответствующих интересам детей;

✓ информационно-методического обеспечения деятельности детских организаций и объединений — членов Союза;

✓ информационного освещения деятельности Союза через СМИ, интернет-ресурсы и социальные сети.

Базовыми ценностями, положенными в основу деятельности детских организаций и объединений, всегда были и остаются:

✓ защита прав, достоинства, интересов членов детских общественных организаций и объединений;

✓ удовлетворение интересов и потребностей личности ребенка;

✓ развитие у детей и подростков потребности в активной гражданской позиции, умении формулировать и отстаивать свое мнение, адекватно воспринимать мнения других;

✓ забота, созидательность, стремление улучшать свою и окружающую жизнь;

✓ нормы коллективной жизни, ответственности, дружбы, общения, уважения к личности и высокая требовательность к ней;

✓ самостоятельность, инициатива, творчество, игра [5].

Реализуя основные направления деятельности Союза и принципы стратегии развития СПО — ФДО, деятельность «Союза пионерских организаций» Нижегородской области находит свое отражение в деятельности районных и городских детских общественных организаций через проведение школ детского актива, обучения старших вожатых — через организацию работы методических объединений, обучающих семинаров, слетов детских объединений.

Основными делами «Союза пионерских организаций» Нижегородской области являются проведение областных проффильных смен представителей детских общественных организаций и объединений

С 1 октября 2001 года «Союз пионерских организаций» Нижегородской области является субъектом Международного Союза СПО — ФДО.

«Радуга Успеха»; конкурсы детских социальных проектов, компьютерных презентаций, печатных изданий детских общественных организаций; акции, фестивали, семинары-практикумы, тимуровская работа; создание летописей детских общественных организаций Нижегородской области; организация и проведение областного конкурса организаторов детского общественного движения в Нижегородской области «Вожакий года»; организация работы единой информационной базы данных районных / городских детских общественных организаций Нижегородской области; организация работы группы «Союза пионерских организаций» Нижегородской области в социальной сети «В контакте» [8] и работа сайта Союза [5].

Стать участником детских общественных организаций и объединений может любой желающий, достигнув восьми лет. В образовательных школах действуют детские общественные организации, которые объединяют районные и городские союзы детских общественных организаций; они реализуют свою деятельность в учреждениях дополнительного образования детей. Став участником детского объединения школы, его представители становятся участниками районной (городской) организации, которая является субъектом «Союза пионерских организаций» Нижегородской области. Все районные и городские детские общественные организации Нижегородской области имеют свидетельства, подтверждающие то, что детская общественная организация является субъектом областного Союза.

На современном этапе деятельности между районными и городскими детскими общественными организациями проводятся встречи по обмену опытом, где встречаются представители детских организаций из разных районов и городов Нижегородской области. Результатом данных встреч является реализация совместных дел, проектов, акций и конкурсов.

Детское движение как социально-пе-

дагогическое явление без помощи и поддержки существовать не может. Взрослый в детском движении — это человек, принимающий его цели и задачи, получающий в ответ доверие детей. Совместная деятельность детей и взрослых в настоящее время должна строиться на основе принципа самоуправления и самоорганизации. Участие детей в управлении своим коллективом играет важную роль в решении главных задач, стоящих перед детским объединением.

Задачи нижегородских пионеров сегодня — сохранение и продолжение лучших традиций пионерской организации в сотрудничестве детей и взрослых на благо нашей Родины. С нами сегодня вместе — ветераны пионерского движения, лидеры детских организаций, старшие вожакие — руководители детских общественных организаций, педагоги-организаторы, методисты образовательных учреждений Нижегородской области.

И пусть девиз современных пионеров: «За Родину, Добро и Справедливость!» — станет ориентиром нашего общего будущего.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Басов, Н. Ф.* Практикум по истории ВЛКСМ и Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина : учеб. пособие для студентов пед. институтов / Н. Ф. Басов. — М. : Просвещение, 1984. — 208 с.
2. *Борисова, Л. А.* Историко-педагогический анализ концепций детского движения в России : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Борисова. — М., 1993. — 20 с.
3. *Крупская, Н. К.* К очередным задачам пионерского движения (доклад и заключительное слово на II Всесоюзном слете пионерских работников): пед. соч. в 6 т. / Н. К. Крупская. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 2.
4. <http://pages.marsu.ru/iac/resurs/istory/istpionerii.html>.
5. [www.Spo-no.Ru](http://www.Spo-no.Ru).
6. [www.upo-fco.ru](http://www.upo-fco.ru).
7. <http://ru.wikipedia.org>.
8. <http://vkontakte.ru/club4921141>.

Задачи нижегородских пионеров сегодня — сохранение и продолжение лучших традиций пионерской организации в сотрудничестве детей и взрослых на благо Родины.

## ПРОБЛЕМЫ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ в 1964—1984 годах (на примере Горьковской области)



В. А. СОМОВ,  
доктор исторических наук,  
доцент кафедры современной  
отечественной истории  
ННГУ им. Н. И. Лобачевского  
[somoff33@yandex.ru](mailto:somoff33@yandex.ru)



Д. В. СОМОВА,  
ведущий специалист ЗАО «1С-Парус»  
[dvs5@yandex.ru](mailto:dvs5@yandex.ru)

В статье рассматриваются проблемы воспитания трудолюбия среди школьников в один из самых сложных периодов нашей истории — в период «застоя». Анализ архивных материалов позволяет авторам статьи выявить основные тенденции в этом процессе, определить причины неудачной реализации политики коллективного трудового воспитания на практике.

The article deals with the problems of labour education among school children in one of the most difficult period of our time the period of the stagnation. The analysis of archives helps the authors of the article to reveal the main tendencies in this process, to find out the reasons of poor realization the policy of labour education in practice.

**Ключевые слова:** *советское общество, трудолюбие, проблемы трудового воспитания*

**Key words:** *soviet society, diligence, labour education*

Расхожее мнение о том, что будущее творится сегодня, в полной мере относится к педагогической деятельности и, в первую очередь, к воспитанию у молодежи особого отношения к труду. Как отмечает М. Б. Зыков, «то, какой Россия будет завтра, на 95 % зависит от того, какую цель сегодня преследуют наши

учители и преподаватели, обучая и воспитывая наших детей»<sup>1</sup>.

Небесполезным при этом представляется обобщение позитивных аспектов трудового воспитания в советской школе, давшей немало примеров настоящего трудового энтузиазма. С другой стороны, анализ допущенных ошибок в этом про-

цессе, особенно в так называемый «застойный период», позволит избежать их в дальнейшем.

С точки зрения историко-педагогического изучения проблемы нужно отметить, что в середине 1960-х годов, по сравнению с довоенным и военным периодами, увеличилось количество профессий, с которыми хотели связать свое будущее выпускники средних школ. Развитие научного обеспечения производственной деятельности, курс на научно-техническую революцию, расширение сферы обслуживания населения — все это приводило к появлению значительно более разнообразных вариантов для выбора. Профессиональная ориентация в старших классах позволяла заранее определиться если не с профессией, то с направлением дальнейшей деятельности значительному числу выпускников. Возросшая популярность профессий, не связанных напрямую с производством, приводила к тому, что школьники не всегда позитивно реагировали на попытки школы воспитать их участием в общественно полезном (но зачастую не воспринимаемом как необходимым им лично) труде. Главным противоречием при этом стало несоответствие методов воспитания и социальных запросов самих школьников.

Среди методов трудового воспитания особое место занимали встречи с передовиками производства. Так, в школах Борского района подобные встречи организовывались регулярно. Учащиеся приглашались на цеховые собрания, где знакомились с состоянием трудового процесса в цехе, принятием производственных планов, организацией социалистического соревнования<sup>2</sup>.

В Большемурашкинской средней школе в течение 1966/1967 учебного года продолжалась работа над общей темой «Пути слияния обучения и воспитания в единый поток»<sup>3</sup>. На уроках практически по всем школьным предметам этому вопросу уделялось повышенное внимание, в том числе на уроках трудового обучения. Основ-

ным лейтмотивом этого процесса было «стремление привить любовь к изучаемому предмету, воспитать чувство товарищества и взаимопомощи в коллективном труде»<sup>4</sup>.

Здесь можно говорить о попытке увлечь учащихся трудовой деятельностью с помощью эмоционального ощущения сопричастности к большому общему делу, возможностью удовлетворения потребности в признании ровесников и взрослых, приобретением не только навыков будущего рода занятий, но и основания для гордости. Надо сказать, что для значительного количества школьников эти методы были действенными.

Возросшая популярность профессий, не связанных напрямую с производством, приводила к тому, что школьники не всегда позитивно реагировали на попытки школы воспитать их участием в общественно полезном труде.

Такая направленность воспитания была попыткой реализации тех принципов, на которых строил свою педагогическую деятельность В. А. Сухомлинский. Известный советский педагог одним из первых обратил внимание на взаимосвязь трудолюбия и морально-психологического облика учащегося. Он писал: «Было бы недостаточным и наивным сказать, что трудолюбие воспитывается в процессе труда. Трудолюбие, как важнейшая черта морального облика, воспитывается и в процессе духовной жизни — интеллектуальной, эмоциональной и волевой. Не может быть трудолюбивым человек мало думающий, мало переживающий»<sup>5</sup>. Главное, по мнению выдающегося педагога, — преодолеть утилитарное отношение к труду: «Если человек стал относиться к физическому труду как к средству достижения общественной и интеллектуальной цели, значит, лень у него уже преодолена, путь к воспитанию трудолюбия открыт»<sup>6</sup>.

Объективные потребности государства в кадрах требовали обращать первоочередное внимание на их подготовку. Наиболее дальновидные и активные педагоги стремились в своей деятельности преодолеть размытость и аморфность понятия

трудового воспитания. В марте 1973 года в Минске прошли III Всесоюзные педагогические чтения. Особо было отмечено выступление директора Бутурлинской средней школы на тему «Трудовое обучение, воспитание и профориентация учащихся на сельскохозяйственное производство»<sup>7</sup>.

В самом начале своего выступления директор школы обратил внимание на позитивное влияние примера лучших учеников, работающих в колхозе механизаторами. «После того как “Комсомольская правда” 9 января 1971 г. опубликовала фотографию Толи Еремина и краткое сообщение о том, как он стал чемпионом страны, завоевав почетный титул “Лучший механизатор” Всесоюзного слета ученических бригад, он получил более тысячи писем», — отмечалось в выступлении<sup>8</sup>.

При этом интересен тот факт, что многие из написавших Толе Еремину просили его написать их родителям с тем, чтобы они «не возражали своим детям в выборе профессии механизатора»<sup>9</sup>. Другими словами, пример Толи подействовал на них положительно — они сами захотели работать трактористами, но вот их родители выбор не одобрили. Это еще раз подтверждает нежелание родителей связывать судьбу своих детей с производством — тяжелым и сложным во всех отношениях видом деятельности.

Данная проблема носила не только профессиональный, но и психологический характер. Поэтому в процессе обучения и трудового воспитания в Бутурлинской школе разрушался «тот психологический барьер, который когда-то был между школой и родителями и производством»<sup>10</sup>. Директор школы также довольно смело рассказал о материальной заинтересованности школьников: «Ребята любят конкретный труд и знают, что он оплачивается»<sup>11</sup>. Немаловажное значение в этом процессе имело и то, что учителя работали наравне со школьниками и лич-

ным примером формировали чувство коллективной ответственности за общее дело. «И ребята это ценят», — говорилось в докладе<sup>12</sup>.

Безусловно, пример данной школы не единичен, но и к типичному его никак отнести нельзя. В данном школьном коллективе (учителя и ученики) благодаря воздействию различных факторов сложилась уникальная ситуация, которая выразилась в едином творческом порыве, направленном на работу в родном селе. Но в большинстве случаев ситуация была обратной.

Именно поэтому о воспитании трудолюбия как о задаче первостепенной важности говорил в июле 1973 года на сессии Верховного Совета СССР министр просвещения М. А. Прокофьев. Отмечая в своем докладе «О состоянии и мерах по дальнейшему совершенствованию среднего образования в СССР» значимость не только формирования профессиональных навыков учащихся, но, в первую очередь, воспитания потребности в труде, он указывал на необходимость «создания соответствующего психологического настроя»<sup>13</sup>.

Во многом эти задачи был призван решить Закон СССР «Об утверждении основ законодательства Союза ССР и Союзных республик о народном образовании» от 19 июля 1973 года, который вошел в действие с 1 января 1974 года. Целью образования в СССР, наряду с воспитанием патриотизма в духе марксистско-ленинской идеологии, называлось и воспитание сознательного отношения к труду<sup>14</sup>.

К сожалению, закон в части трудового воспитания не отвечал требованиям текущего момента, поскольку не вносил коренных изменений в этот процесс. Заявления министра о создании «психологического настроя» выразились в основном в традиционном обращении к сознательности учащихся, к их долгу перед страной, к марксистско-ленинским идеалам. «Застойный» период развития советского общества не мог не отразиться на педагогике.

Известный советский педагог В. А. Сухомлинский одним из первых обратил внимание на взаимосвязь трудолюбия и морально-психологического облика учащегося.

В марте 1977 года на базе Горьковского государственного педагогического института состоялась педагогическая конференция. Работа одной из секций была посвящена трудовому воспитанию. В ходе обсуждения участники указывали на позитивную тенденцию: «В текущем году более 22 % выпускников сельских средних школ остались в колхозах и совхозах, что значительно больше, чем в предыдущие годы»<sup>15</sup>.

При этом областной и районные комитеты партии продолжали отмечать недостатки в воспитательной работе школ. Их анализ, хоть и небеспристрастный, все же позволяет судить о характерных для этого периода тенденциях. Так, в справке о состоянии воспитательной работы, составленной отделом науки и учебных заведений Горьковского обкома КПСС 4 апреля 1977 г., говорилось: «В воспитательной работе со школьниками имеются серьезные недостатки. В ряде школ отсутствует целенаправленная работа по формированию нравственной зрелости и активной жизненной позиции учащихся. Воспитательная работа на уроках не всегда органически связывается с содержанием внеклассных мероприятий. Наблюдается еще преобладание словесных форм воспитания, отсутствие четкой системы трудовой и общественно полезной деятельности учащихся, формализм в проведении ряда мероприятий»<sup>16</sup>.

Проблема обеспечения кадрами сельскохозяйственного производства выразилась в повышенном внимании к воспитанию любви к профессии хлебороба, в соответствии с решениями XXV съезда КПСС<sup>17</sup>. Например, в результате «проведенной работы» партийные и педагогические работники Починковского района Горьковской области отчитывались: из 776 выпускников 1976/1977 учебного года 185 человек остались работать в колхозах и совхозах района. Причем эти цифры были представлены как показатель успеха воспитательной работы<sup>18</sup>.

10—11 марта 1977 года в Москве состоялось Всероссийское совещание по вопросам трудового воспитания. Его результаты обсуждались на специальном совещании педагогических работников Горьковской области «XXV съезд КПСС и задачи трудового воспитания и профориентации молодежи». Педагоги, непосредственно работавшие с детьми, на этом совещании особо подчеркивали роль психологического фактора в воспитании.

Например, директор Перевозской средней школы В. В. Раньков отметил следующее: «Во-первых, необходимо более эффективно, более научно формировать у учащихся морально-психологическую готовность к сельскохозяйственному труду... Мы должны воспитывать устойчивый иммунитет молодежи ко всем трудностям, встречающимся в жизни»<sup>19</sup>.

Кроме того, в своем выступлении В. В. Раньков отметил: «Много родителей хотят видеть на работе своих детей только с портфелем и галстуком»<sup>20</sup>. Данный факт сам по себе понятен, поскольку симптоматичен: идеал «управленца» как предел мечтаний уже давно стал для советского человека если не единственным, то одним из главных векторов профессионального роста. Проблема в другом — из-за такого стремления снижался потенциал пополнения кадрами других, более важных и общественно значимых отраслей народного хозяйства. В конце 1970-х годов стремление выпускников поступать в высшие учебные заведения, обеспечивая тем самым «безбедное» будущее, вылилось в негативную тенденцию отношения к выпускникам, не способным (или не желающим) поступать в вузы, как к неполноценным в интеллектуальном плане. Вот что об этом говорилось в справке «О коммунистическом воспитании учащихся

Министр просвещения М. А. Прокофьев отмечал значимость не только формирования профессиональных навыков учащихся, но, в первую очередь, воспитания потребности в труде, указывал на необходимость «создания соответствующего психологического настроя».

Сормовского района» от 30 мая 1977 года: «Самая главная задача, которую призваны совместно решать школа и шефствующие предприятия, заключается в том, чтобы подготовить школьника к выбору профессии. *Народнохозяйственные планы требуют* (здесь и далее курсив наш. — Авт.), чтобы большинство выпускников шло на производство. Однако, среди *большой* части учащихся и их родителей прочно укоренилось мнение, что на работу должны идти только выпускники, слабо подготовленные в школе»<sup>21</sup>.

Теперь среди задач трудового воспитания появлялась еще одна — попытка избежать негативного отношения к школьникам, не выразившим желание продолжить обучение. Отношение к ним как к «слабо подготовленным» переносилось и на отношение к выбираемым ими профессиям — токарей, слесарей, трактористов, животноводов и т. д.

Было бы неправильным утверждать, что воспитание трудолюбия в рамках советского патриотизма не имело никакого результата. Наличие его подтверждается стойким конструктивным отношением к труду у довольно значительной массы взрослого населения на протяжении долгого периода советской истории. Но и

В конце 1970-х годов стремление выпускников поступать в высшие учебные заведения, обеспечивая тем самым «безбедное» будущее, вылилось в негативную тенденцию отношения к выпускникам, не способным (или не желающим) поступать в вузы, как к неполноценным в интеллектуальном плане.

среди советских школьников 1970-х годов такое отношение не было редкостью. Например, в справке о состоянии воспитательной работы школы № 73 Московского района г. Горького отмечалось, что различным аспектам трудового воспитания уделяется

внимание на уроках гуманитарного цикла: «На уроках русского языка, истории, географии газета «Пионерская правда» стала настольным пособием. Из статей «Пионерской правды» составляются предложения-миниатюры. Например, текст «Любой труд почетен»<sup>22</sup>. В школе № 121 того же района учитель литературы Щер-

бакова перед изучением поэмы «Кому на Руси жить хорошо» предложила школьникам ответить на вопрос анкеты: «В чем, по-вашему, счастье?». Девятиклассники давали такие ответы: «Счастье — это выбрать профессию по своему призванию», «Счастье — быть полезным нашему народу, нашей стране»<sup>23</sup>. Анализ анкет позволил сделать вывод: дети в основном считают, что счастье заключается в возможности быть полезным народу, Родине, в умении найти свое место в жизни, иметь любимую профессию, уметь дружить и т. д.<sup>24</sup>. Все это — вполне конструктивные и социально значимые параметры детского восприятия реальности, которые в значительной степени являются результатом трудового воспитания.

Тем не менее можно смело утверждать, что трудовое воспитание в советской школе к началу 1970-х годов вступило в кризисную фазу развития. Это, безусловно, было связано со спецификой общей социально-политической ситуации в стране, но понимали это далеко не все, да и понимать это было не безопасно.

В постановлении Верховного Совета СССР № 13-ХІ от 12 апреля 1984 г. «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы»<sup>25</sup> трудовое воспитание рассматривалось как «важнейший фактор формирования личности и как средство удовлетворения потребности народного хозяйства в трудовых ресурсах»<sup>26</sup>. Путь к решению этих задач виделся в воспитании «у каждого молодого человека осознанной потребности в труде»<sup>27</sup>.

Противоречивость постановления заключалась в том, что, с одной стороны, в нем признавалась необходимость реформы, а с другой — предлагалось проводить ее на основе старых постулатов. Формализм стал главным врагом воспитания. К сожалению, время педагогов макаренковского типа ушло, а педагоги типа Сухомлинского были единичны, они часто не «вписывались» в общую тенденцию своей «неформальностью», активной жиз-



ненной позицией, вниманием к практическому воспитанию, а не к формальным «мероприятиям».

Вообще, говоря о развитии послевоенной советской педагогики, можно констатировать наличие противоборствующих тенденций в вопросах трудового воспитания. Впрочем, эти противоречия являлись прямым отображением тех противоречий общественно-политического и идеологического развития, которые были характерны для «застойного» периода истории СССР. С одной стороны, имелись тенденции искреннего динамичного активного влияния на воспитательную сферу со стороны наиболее креативных педагогов. С другой — эти попытки часто наталкивались на мощное пассивное противодействие заидеологизированной, обюрокраченной педагогической, а точнее было бы сказать, псевдопедагогической общественности.

В общем, как справедливо заметил Ш. К. Царгуш, «реформа общеобразовательной и профессиональной школы, начатая в 1984 году, к сожалению, во многом обернулась неудачей»<sup>28</sup>. Другими словами, данная реформа, как и многое из предпринимавшихся попыток изменить ситуацию в обществе в период позднего СССР, действительно «отстала от жизни». Отсталость выразилась, прежде всего, в том, что «не было выработано концепции трудового воспитания, которая могла бы сформировать личность, выполняющую творческую работу, характерную для требований современной науки и культуры»<sup>29</sup>.

Безусловно, жесткая регламентация и, чего уж скрывать, элементы принуждения в процессе трудового воспитания по определению не могли вызвать у учащихся отношение к труду как к потребности в самореализации, в «социальном лифтинге». Усиленное внимание школы к такой «путевке в жизнь» оставалось востребованным только у части выпускников, как правило, не имеющей внутренних возможностей к самореализации в новых наукоемких областях производственного процесса. Неудивительно поэтому, что

многие школьники с видимой неохотой выполняли все производственные «задания» и «практики», а меры дисциплинарного воздействия усиливали в сознании школьников эффект отторжения такого воспитательного процесса. Доминирование над школьной педагогикой партийного аппарата с его «кампаниями», «отчетами», «мероприятиями» сводило на нет главную педагогическую составляющую воспитательного процесса — доверие к педагогу.

Перестройка советского общества, начавшаяся в 1985 году (годом ранее началась очередная реформа школы), привела к серьезным изменениям в процессе трудового воспитания. Расширенная возможность выбора профессии, с одной стороны, отсутствие четкого государственного «заказа» — с другой, снижали для учащихся привлекательность участия в «коммунистическом» труде. Наиболее активной жизненной позицией постепенно (сначала неофициально, а затем и при поддержке государства) становилась та, которая была направлена на удовлетворение личных, а не общественных интересов. Именно такая мировоззренческая установка стала альтернативным образцом трудового поведения для тех, кто в 1990-х годах был призван «строить» новую экономику новой России.

Однозначно можно утверждать, что государство и общество, стремящиеся к перспективному и благополучному будущему, обязаны не оставаться в стороне от вопросов трудового воспитания.

Государству, школам, педагогическому сообществу необходимо, критически оценив, использовать позитивный опыт трудового воспитания советской школы. Такие внутренние установки, как общественный долг, реализация в труде общественно значимых качеств личности, ответственность за порученное дело, отсутствие стремления личной наживы любым

Доминирование над школьной педагогикой партийного аппарата с его «кампаниями», «отчетами», «мероприятиями» сводило на нет главную педагогическую составляющую воспитательного процесса — доверие к педагогу.

способом, негативное отношение к праздности, — эти основополагающие принципы трудового воспитания являются жизненно важными элементами успешного функционирования государственного организма вне зависимости от идеологической конъюнктуры. Сегодня эти элементы должны занять достойное место в процессе школьного воспитания.

Стремление к инновационному развитию, к модернизации экономики должно

иметь под собой прочное основание в виде устойчивого желания молодого поколения трудиться на благо государства, общества и отдельной личности. В противном случае эти стремления рискуют остаться лишь декларативными заявлениями политиков, а страну ожидает глобальный кадровый кризис. Без преувеличения можно сказать, что в этом смысле на педагогах лежит ответственность за будущее страны.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Зыков М. Б.* Трудовое воспитание в процессе формирования и развития человеческого потенциала и капитала до, во времена и после А. С. Макаренко // *Неизвестный Макаренко*. Вып. 14 / сост. С. С. Невская. М., 2006. С. 4—27 // [http://www.mbzykov.ru/\\_private/tt9\\_999\\_749.php](http://www.mbzykov.ru/_private/tt9_999_749.php).

<sup>2</sup> ЦАНО. Ф. 732. Оп. 11. Д. 189. Л. 50.

<sup>3</sup> Там же. Л. 78.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> *Сухомлинский В. А.* О воспитании. М., 1985. С. 127.

<sup>6</sup> *Сухомлинский В. А.* Павлышская средняя школа. М., 1979. С. 357.

<sup>7</sup> ЦАНО. Ф. 2732. Оп. 11. Д. 441.

<sup>8</sup> Там же. Л. 2.

<sup>9</sup> Там же. Л. 3.

<sup>10</sup> Там же. Л. 4.

<sup>11</sup> Там же. Л. 12.

<sup>12</sup> Там же. Л. 19.

<sup>13</sup> *Хитарян М. Г.* Трудовое воспитание и политехническое обучение в советской школе накануне перехода ко всеобщему среднему образованию (1937—1956 гг.). Историко-педагогические очерки. Л., 1974. С. 4.

<sup>14</sup> Ред. Закона СССР от 27.11.1985 // *Ведомости ВС СССР*. 1985. № 48.

<sup>15</sup> ЦАНО. Ф. 2732. Оп. 11. Д. 596. Л. 5.

<sup>16</sup> ГОПАНО. Ф. 3. Оп. 2. Д. 4348. Л. 46.

<sup>17</sup> ГОПАНО. Ф. 3. Оп. 2. Д. 4586. Л. 1.

<sup>18</sup> Там же. Л. 2.

<sup>19</sup> Там же. Л. 19.

<sup>20</sup> Там же. Л. 20.

<sup>21</sup> ГОПАНО. Ф. 3. Оп. 2. Д. 4348. Л. 56.

<sup>22</sup> ГОПАНО. Ф. 3. Оп. 2. Д. 4843. Л. 60.

<sup>23</sup> Там же. Л. 64.

<sup>24</sup> Там же.

<sup>25</sup> <http://www.kadis.ru/texts/index.phtml?id=45818&PrintVersion=1>

<sup>26</sup> Там же.

<sup>27</sup> Там же.

<sup>28</sup> *Царгуш Ш. К.* Воспитание потребности в труде у старшеклассников (по материалам школ Абхазии). Сухуми, 1990. С. 3.

<sup>29</sup> Там же.



## УЧЕБНИКИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «ДРОФА» В ФЕДЕРАЛЬНЫХ ПЕРЕЧНЯХ НА 2012 / 2013 УЧЕБНЫЙ ГОД



27 декабря 2011 года в Министерстве образования и науки Российской Федерации приказом № 2885 были утверждены Федеральные перечни учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в 2012/2013 учебном году (далее ФП). Из них 480 книг — продукция издательства «Дрофа». Это на 142 больше, чем в прошлом году\*. С перечнем наших учебников в новых ФП вы можете ознакомиться на сайте [www.drofa.ru](http://www.drofa.ru). За более подробной информацией мы обратились к главному редактору издательства «Дрофа», кандидату педагогических наук, методисту методической лаборатории географии МИОО Ольге Алексеевне ПАНАСЕНКОВОЙ.

### В НОГУ СО ВРЕМЕНЕМ

— Ольга Алексеевна, в 2011 году ассортимент издательства «Дрофа», представленный в ФП, значительно расширился. Были не только созданы новые учебники, но и переработаны старые. Что мотивировало вас на внесение изменений в учебно-методические комплексы, и без того прекрасно зарекомендовавшие себя в школе?

— Прежде чем ответить на этот вопрос, я хочу задать вам встречный. Что вы вспоминаете, когда думаете о школе?

— Наверное, как и все: первого учителя, одноклассников, поездки, праздники, выпускной.

— А собственно уроки кто-нибудь вспоминает? Согласитесь, немногие. А наши дети и внуки — они хотят идти в школу? Далеко не все. В среднем мотивировано на процесс обучения всего 10—15 % школьников. Наверное, потому, что в классе они некий объект воздействия: сидят на уроке, и 40 минут на них кто-то извне влияет, редко-редко давая возможность что-то сделать самостоятельно. В то время как деятельностный подход к образованию, реализовать который позволяют

учебники издательства «Дрофа» — и новые, и обновленные, — такую возможность дает. Мудрец говорил: «Скажи мне — я забуду, покажи мне — я запомню, дай мне сделать — я научусь».

Теперь другой вопрос: учителя в большинстве своем готовы работать по-новому? Преимущественно нет. А что препятствует? Кадровая проблема. Профессия непрестижная, молодежь в педвузы идти не хочет. И даже у молодых учителей на новации нет времени: чтобы заработать, приходится вести по 6–8 уроков в день. К каждому из них надо готовиться, каждый надо сделать интересным, а потом еще и хорошие результаты на ГИА и ЕГЭ получить, ведь от них зависит аттестация учителя.

— Есть еще аттестация школы...

— ... для которой нужно, чтобы все нормативные документы были в порядке: и основная образовательная программа, и рабочие программы по предметам. Представляете, сколько факторов давят на учителя, который вынужден в новых условиях работать?



\* В интервью указаны номера учебников в Приложении № 1 («Рекомендовано», «Соответствует ФГОС»).

— **Что же делать?**

— Вот мы и подошли к ответу на ваш вопрос — целью издательства «Дрофа» является оптимизация учебного процесса. Мы стараемся максимально обеспечить учителя образовательными ресурсами, чтобы ему было комфортно преподавать, а школьникам — интересно учиться. Очень важно идти в ногу со временем. Меняется нормативная база — значит, надо оперативно вносить изменения в ассортимент: выпускать рабочие программы, электронные приложения к учебникам. Учителя заинтересованы в том, чтобы издательства регулярно поставляли на рынок такую продукцию, и «Дрофа» ведет активную работу в этом направлении. К примеру, только что мы подготовили новинку — рабочие тетради «Итоговый тестовый контроль» для 4-го класса по русскому языку, литературному чтению, математике и окружающему миру. Разумеется, основой любой информационно-образовательной среды являются учебники — собственно, она под них и создается. Но сегодня ситуация такова, что насыщенность этой среды во многом определяет выбор учебников.

**НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА:  
«РИТМ»**



— Судя по ФП, издательство «Дрофа» обеспечило выбор учебников на всех этапах школьного образования.

— Вариативность — главная особенность нашей продукции. У нас нет одинаковых ли-

ний учебников, они все друг от друга отличаются, все имеют какую-то специфику. Это хорошо видно на примере системы учебников для начальной школы «Развитие. Индивидуальность. Творчество. Мышление (РИТМ)». В нынешних Федеральных

перечнях, в отличие от прошлогодних, нет деления на системы, но все учебники, входящие в «РИТМ», есть в перечне учебников, рекомендованных к использованию в 2012/2013 учебном году. Учителю предоставлена возможность выбора УМК для класса со средним уровнем подготовки и, так сказать, продвинутого; для класса мононационального или, напротив, с полиэтническим составом.

Приведу примеры. В Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию в образовательных учреждениях, вошли три линии учебников по **русскому языку** для 1—4-х классов. У учителя есть возможность остановить выбор на классической методике Т. Г. Рамзаевой (№ 68—71) или на относительно новой линии С. В. Ломакович, Л. И. Тимченко (№ 41—44) — у нее, кстати, прекрасные рекомендации, в том числе от специалистов основной школы, принимающих ребят, которые учились по этим УМК. Еще один курс — Л. Д. Митюшиной, Е. А. Хамраевой (№ 54—58, 86—90) — особенно важен в классах с полиэтническим составом учащихся.

**Литературное чтение** в начальной школе также представлено тремя линиями. Одна принадлежит О. В. Джежелей (№ 108—112). Опыт работы по этим учебникам, опыт самого автора позволили создать очень хорошее методическое сопровождение. Г. М. Грехнева, К. Е. Корепова и их линия «Литературное чтение. Родное слово» (№ 104—107) предлагают учебники, в содержании которых особый акцент делается на фольклоре. Курс Л. Д. Митюшиной, Е. А. Хамраевой, И. В. Сафоновой, И. В. Чиж, М. В. Черкезовой, М. В. Головановой, О. Ю. Шарাপовой (№ 157—160) подходит для школ и классов с полиэтническим составом.

В Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию в образовательных учреждениях, вошли и учебники-модули по новому для начальной школы предмету **«Основы религиозных культур и светской этики (ОРКСЭ)»**,

которые получили высокую оценку экспертных организаций РАО и РАН. Их шесть: «Основы православной культуры», «Основы исламской культуры», «Основы иудейской культуры», «Основы буддийской культуры», «Основы светской этики», «Основы мировых религиозных культур» (№ 373—378). Преподаваться ОРКСЭ будут в 4-м классе — на это выделено 34 часа. Выбор модуля осуществляется в зависимости от специфики школы и желания родителей.

Есть выбор и у учителей иностранных языков: во 2—4-х классах можно преподавать **английский язык** по линии О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой (№ 164—166) или **немецкий язык** по линии Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез (№ 214—216).

Что касается **математики** в начальной школе, то она представлена учебниками Э. И. Александровой (№ 233—236), ориентированными на развивающее обучение. При этом идет работа над более традиционным курсом Г. К. Муравина, О. В. Муравиной, который уже имеет продолжение в 5—11-х классах (№ 808—812).

— Если оценивать продукцию «Дрофы» по шкале «традиционность — инновационность», какое место она займет?

— Окажется где-то посередине. Наши учебники не совсем традиционные, но и не суперинновационные. В той же начальной школе есть линии, по которым учителя работают уже давно: УМК Т. Г. Рамзаевой по **русскому языку**, о которых шла речь выше, УМК В. С. Кузина, Э. И. Кубышкиной по **изобразительному искусству** (№ 405—408), УМК В. В. Алеева, Т. Н. Кичак по **музыке** (№ 433—436). Их можно назвать традиционными; тем не менее содержание и методический аппарат претерпели изменения в соответствии с требованиями стандарта. Есть и линии, которые созданы авторами, работающими в системе развивающего обучения. Это уже упомянутые УМК С. В. Ломакович, Л. И. Тимченко и УМК Э. И. Александровой по **русскому языку и математике** — двум ключевым предметам. Они более

понятны, чем другие учебники, созданные целиком и полностью по канонам этой системы. Наша продукция адаптирована для массовой школы — как для начальной, так и для основной.

— Но у «Дрофы» есть линия УМК по биологии для 5—9-х классов, которая так и называется — «инновационная». Я говорю о «Навигаторе», созданном авторским коллективом во главе с В. И. Сивоглазовым (№ 1038—1042).

— Эта линия УМК создана совсем в другой парадигме: неразрывное единство электронного и печатного компонента, инновационный комплекс, полностью реализующий требования стандарта. В будущем мы надеемся сформировать такую систему.

#### ОСНОВНАЯ ШКОЛА: «ВЕРТИКАЛЬ»

— Какие изменения претерпели учебники для основной школы, вошедшие в перечень?

— Если посмотреть на фамилии авторов, в основном они всем знакомы: А. В. Перышкин, О. С. Габриелян, Н. И. Сонин и так далее. При этом учебники очень сильно переработаны с точки зрения нормативной базы — адаптированы под Фундаментальное ядро содержания общего образования, требования ФГОС, структуру и содержание примерной программы. Методический аппарат радикально расширен: появились темы для дискуссий и проектов, вопросы и задания к рисункам, на актуализацию знаний в начале и конце параграфов и глав. Есть электронные приложения к учебникам — мы планируем размещать их на сайте [www.drofa.ru](http://www.drofa.ru).

— Новые учебники для основной школы созданы?



— Разумеется. Во-первых, по линиям, которых раньше у «Дрофы» не было: учебники *«Изобразительное искусство»* С. П. Ломова, С. Е. Игнатьева, М. В. Кармазиной (№ 1124—1128) как продолжение линии В. В. Кузина, Э. И. Кубышкиной для 1—4-х классов; комплексный интегрированный курс *«Искусство»* Г. И. Даниловой (№ 1108—1110), который заменяет изучавшийся ранее предмет «Мировая художественная культура». Г. И. Погадаев продолжил свою линию для начальной школы по *физкультуре* (№ 540—541), написав учебники для 5—6-х и 7—9-х классов (№ 1215—1216).

Во-вторых, появились учебники по предметам, которые раньше не изучались в 5-м классе. По *обществознанию* такой учебник теперь есть в линии УМК А. Ф. Никитина, Т. И. Никитиной (№ 925); также 5-й класс появился во всех трех наших линиях УМК по *географии* (№ 939, 949, 953) и трех линиях УМК по *биологии* (№ 1020, 1025, 1038).

— **Налицо вариативность учебников «Дрофы» для основной школы.**



— Совершенно верно! Я уже говорила: нам незачем выпускать 2—3 одинаковые по своей сути линии. Тем более, что у нас идет работа над объединением вошедших в перечень учебников для 5—9-х классов в единую систему «Вертикаль», и тут

вариативность крайне важна. Линии УМК различаются по «адресату»: одни предназначены общеобразовательным школам, другие — гимназиям, лицеям, школам с многонациональным составом, с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения. Об этом можно прочитать в Концепции системы «Вертикаль» на сайте [www.drofa.ru](http://www.drofa.ru). Кроме того, разные линии отличаются последовательностью представления содержания.

Приведу несколько примеров. По *биологии* мы в числе прочих линий УМК предлагаем две линии Н. И. Сониной. Одна из них концентрическая (№ 1025—1029), то есть курс заканчивается изучением в 9-м классе общей биологии. А другая — линейная (№ 1019—1024) — для учителей более привычная, с анатомией в 9-м классе и продолжением в старшей школе в виде общей биологии. *Химия*: для общеобразовательных школ — линия УМК О. С. Габриеляна (№ 1084—1085), для школ и классов с углубленным изучением естественнонаучных предметов — линия УМК В. В. Еремина, Н. Е. Кузьменко, А. А. Дроздова и др. (№ 1086—1087). *Физика*: для общеобразовательных школ — линия УМК А. В. Перышкина (№ 1064—1066), для школ, где есть возможность осуществлять большое количество экспериментов, — линия УМК Н. С. Пурышевой (№ 1067—1069), для углубленного изучения — линия УМК А. Е. Гуревича (№ 1055—1057).

Классам с гуманитарной направленностью адресована «трехкомпонентная» линия УМК по *русскому языку* В. В. Бабайцевой, Л. Д. Чесноковой, Е. И. Никитиной, состоящая из учебников «Практика» и «Русская речь» для каждого класса, а также одного учебника «Теория» для 5—9-х классов (№ 568—573). В ФП включена и линия В. В. Бабайцевой для углубленного изучения русского языка (№ 567). Линия УМК М. М. Разумовской, С. И. Львовой, В. И. Капинос и др. (№ 609—613) для общеобразовательных школ также практико-ориентирована и речеакцентирована — это сейчас должно стать нормой для всех учебников. Линия Т. Ф. Курдюмовой по *литературе* (№ 634—638) хорошо знакома учителям общеобразовательных школ; теперь она переработана в соответствии с современными требованиями. Линия УМК по литературе М. Б. Ладыгина (№ 639—643) создана для углубленного изучения предмета. Ну и, наконец, учебники Е. А. Быстровой (№ 579—583) и М. В. Черкезовой (№ 664—668) — по русскому языку и литературе соответственно — мы ре-

комендуем для общеобразовательных школ с многонациональным составом классов.

«Классическая линия учебников **географии**» на то и классическая, что там учебники всем достаточно хорошо знакомые (№ 940—943), за исключением уже упомянутого выше нового учебника для 5-го класса И. И. Бариновой, А. А. Плешакова, Н. И. Сониной. Структура этой линии такова: 5-й и 6-й классы — «Начальный курс географии», 7-й класс — «География материков и океанов», 8-й класс — «География России. Природа», 9-й класс — «География России. Население и хозяйство». В линии УМК В. П. Дронова (№ 949—952) она иная: 5—6-е классы — «Землеведение», 7-й класс — «Материки, океаны, народы и страны», 8-й класс — «География России. Природа. Население. Хозяйство», 9-й класс — «География России. Хозяйство и географические районы». Курс же О. А. Климановой, А. И. Алексеева (№ 953—956) построен на принципах гуманистической географии, в нем усилены культурологический и личностный аспекты. Отмечу, что к личности учащихся постоянно обращаются авторы многих учебников «Дрофы»: и по обществузнанию, о которых уже говорилось выше, и по **технологии** (№ 1152—1159), и по **ОБЖ** (№ 1184—1188); в них не содержатся отстраненные рассуждения на заданные темы, а происходит постоянное обращение к чувствам ученика, к его субъектному опыту.

### ШКОЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ

— **Ассортимент издательства «Дрофа» не ограничивается учебниками, вошедшими в федеральные перечни.**

— Мы занимаемся выпуском пособий, необходимых учителю для оптимизации его деятельности. Это и «Риторика», и «Русская словесность», и «Введение в химию», и «Наглядная геометрия». Их задача — пропедевтика основных школьных курсов или их поддержка. Таким образом, помимо Федерального компонента издательство «Дрофа» в своей деятельности

учитывает и компонент школьный, доля которого от класса к классу возрастает. А ведь есть еще и внеурочная деятельность, которую в обязательном порядке надо включать в основную образовательную программу школы, планировать ее, вести. Что для этого нужно учителю? Программы и пособия. Их создание — важное направление деятельности издательства. О соответствующей литературе к системе учебников «РИТМ» можно прочитать на нашем сайте. В скором времени будет размещена аналогичная информация и для основной школы.

— **Вы неоднократно упоминали сайт [www.drofa.ru](http://www.drofa.ru).**

— Он достоин внимания, поскольку предлагает достаточ-

но инструментов для оптимизации деятельности учителей, а также библиотекарей, представителей книготорговых структур, даже родителей. Зачем обращаться к сайту, например, учителю? Во-первых, за сценариями уроков, методическими материалами, рабочими программами; последние следует утвердить у администрации школы. Во-вторых, чтобы разместить собственные наработки, которые в этом случае приравниваются к публикации в образовательном СМИ, что очень хорошо для аттестации. И в-третьих: можно получить ответ на любой вопрос в интерактивном режиме — на форуме или в ходе вебинара. Также на сайте есть информация о деятельности курсов повышения квалификации по нашим УМК; скоро начнут работу дистанционные курсы, организованные совместно с МГУ. Мы всегда рады плодотворному взаимовыгодному сотрудничеству и, в свою очередь, будем продолжать обеспечивать образовательный процесс на всех его этапах необходимыми средствами обучения.



### ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ПЕРЕЧНИ НА 2012/2013 УЧЕБНЫЙ ГОД

✓ Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях (**Приложение № 1**). Включает два раздела:

1) учебники, соответствующие Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) начального общего и основного общего образования;

2) учебники, соответствующие Федеральному компоненту государственного образовательного стандарта (ФК ГОС).

✓ Федеральный перечень учебников, допущенных к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях (**Приложение № 2**).

✓ Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию в образовательном процессе в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях (**Приложение № 3**).

✓ Федеральный перечень учебников, допущенных к использованию в образовательном процессе в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях (**Приложение № 4**).

### УЧЕБНИКИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «ДРОФА» В ФП НА 2012/2013 УЧЕБНЫЙ ГОД

В 2011 году экспертизу РАО и РАН прошли 163 учебника издательства «Дрофа». В связи с этим их общее количество в федеральных перечнях на 2012/2013 учебный год составило 480, в том числе:

✓ в Приложении № 1 «Рекомендовано» — 416 (210 учебников, соответствующих ФГОС, и 206, соответствующих ФК ГОС);

✓ в Приложении № 2 «Допущено» — 58;

✓ в Приложении № 3 — 5;

✓ в Приложении № 4 — 1.

#### ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДРОФА»

127018, Москва, Сущевский вал, д. 49, стр. 1  
Тел.: 8-800-2000-550 (звонки по России бесплатные), (495) 795-05-50, 795-05-51

Факс: (495) 795-05-52

E-mail: [sales@drofa.ru](mailto:sales@drofa.ru)

По вопросам сотрудничества и приобретения продукции обращайтесь на сайт: [www.drofa.ru](http://www.drofa.ru)

#### ОАО «КНИГА» ИП ГУРЬЯНОВ В. В.

Офис, склад, оптовая и розничная торговля: г. Нижний Новгород, ул. Совхозная, д. 13

Тел.: (831) 241-16-05, 275-41-81

Факс: (831) 241-24-12

E-mail: [knigann@yandex.ru](mailto:knigann@yandex.ru)

Сайт: [www.kniga-nn.com](http://www.kniga-nn.com)



---

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**The professional development of teachers as a condition of formation the human capital of innovative development** (*N. Y. Barmin*, the Candidate of Economic Sciences, rector NIRO)

**The creation of a scientific space as a basis of professional development of teachers at the Institute of a development of education** (*S. A. Maksimova*, the Doctor of Philosophy, the assistant professor, the vice rector on NIRO'S research activity; *I. V. Gerasimova*, the Candidate of Philology, the chief of research department NIRO)

**The continuous professional education as a factor of formation of a social and professional position of a teacher in the methodological space** (*O. V. Pleteneva*, the Candidate of Sociological Sciences, the associate professor of the theory and practice of management by NIRO'S education)

**The item interaction training and being trained in the system of post-graduate education** (*O. V. Tulupova*, the Candidate of Pedagogical Sciences, the assistant professor, the head of the network Center of education of specialists of institutions NISPO, NIRO)

**From changes in the system of the higher pedagogical education to the development of post-degree preparation of teachers** (*N. F. Radionova*, the Doctor of Pedagogical Sciences, the professor of chair of pedagogics of RGPU of A. I. Gertsen, S. Petersburg; *A. P. Tryapitsyna*, the Doctor of Pedagogical Sciences, the professor of chair of pedagogics of RGPU of A. I. Gertsen, S. Petersburg)

**The contextual training in the system of additional professional education of a teacher** (*A. A. Verbitsky*, the Doctor of Pedagogical Sciences, the Candidate of psychological sciences, the professor, the head of the department of social and pedagogical psychology of MGGU of M. A. Sholokhov, the corresponding member of RAE)

**The professional competence of a teacher in the educational system for adults**

(*I. S. Batrakova*, the Doctor of Pedagogical Sciences, the Professor of chair of pedagogics of RGPU of A. I. Gertsen, S. Petersburg; *A. V. Tryapitsyn*, the Doctor of Pedagogical sciences, the professor, the head of laboratory of scientific research Institute NPO RGPU of A. I. Gertsen, S. Petersburg)

**The development of teacher' abilities: training the stuff for the informatization of education** (*V. P. Larina*, the Doctor of Pedagogical sciences, the vice rector on the research work of Institute of a development of education of the Kirov region)

**The development of the professional readiness of teachers to implementation of test control by means of IT** (*N. M. Korablev*, the vice rector on the informatization of Academy of Education for adults «Alternative» Kirov)

**The semiotics competence in the system of professional activity of a teacher** (*V. Y. Smolnikov*, the Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of pedagogics, SPBAPPO)

**The development of a design culture of teachers in system of their professional development** (*S. P. Kalin*, the head of Komi-Permyatsky Institute of improvement of teachers (Kudymkar of Permskiy region))

**The analysis of professional difficulties of teachers as the basis of formation the maintenance of various levels in the system of post-degree education** (*O. V. Pleteneva*, the Candidate of Sociological Sciences, the manager of laboratory of scientific and methodical ensuring the design differentiated training of NIRO; *V. V. Tselikova*, the senior research associate of laboratory of scientific and methodical ensuring the design differentiated training NIRO)

**Sense formation in the post-degree pedagogical education as a factor of updating the author's position as a teacher** (*M. G. Yermolaeva*, the Candidate of Pedagogical sciences, the assistant professor, the professor of chair of pedagogics SPAPPO)

**The credit and modular preparation of scientific and pedagogical stuff in the**

---

**conditions of post-degree education**

(*S. A. Maksimova*, the Doctor of Philosophy, the assistant professor, the vice rector on NIRO'S research and design activity; *G. A. Ignatyeva*, the Doctor of Pedagogical Sciences, the assistant professor managing chair of pedagogics NIRO; *M. N. Kraynikova*, the Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of pedagogics NIRO)

**The problem space of development an educational program for the postgraduate study**

(*S. A. Pisareva*, the Doctor of Pedagogical Sciences, the professor managing chair of pedagogics of RGPU of A. I. Gertsen, S. Petersburg; *A. P. Tryapitsyna*, the Doctor of Pedagogical Sciences, the professor, the director of scientific research Institute of the general education of RGPU of A. I. Gertsen, S. Petersburg, the corresponding member of RAE)

**The designing programs of professional development of the pedagogical staff in a context of social and cultural education**

(*A. Y. Belogurov*, the Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of the Center of professional development and training of Federal Institute of a development of education)

**The programs of professional development of post-degree education of teachers**

(*R. U. Bogdanova*, the Doctor of Pedagogical Sciences, the professor of chair of pedagogics of RGPU of A. I. Gertsen, S. Petersburg)

**The analysis of professional difficulties of teachers of higher education institutions as a basis of substantial filling of programs of professional development**

(*E. N. Glubokova*, the Candidate of Pedagogical Sciences, the associate professor of pedagogics of RGPU of A. I. Gertsen, S. Petersburg)

**The organization of classes in the pedagogical rhetoric on the basis of the Kolb model**

(*L. A. Darinskaya*, the Doctor of Pedagogical Sciences, the associate professor of psychology and pedagogics of personal and professional development of S. Petersburg State University)

**The psychological providing of experts in the system of post-degree education**

(*E. G. Edeleva*, the Candidate of Psychological Sciences, the manager of chair of psychology of NIRO)

**The originality of the system in post-degree education of teachers of technology and economy of the Nizhny Novgorod Region**

(*A. Y. Tuzhilkin*, the Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor, head of the department of the theory and technique of training of technology, NIRO)

**The song improvisation as a type of song creativity of preschool children**

(*I. G. Koltsovsky*, competitor NIRO)

**The diagnostics of musical abilities of disabled children in a remote mode**

(*S. A. Horeev*, the graduate student of the NIRO)

**The formation of a system of using the information technologies at the lessons of social science**

(*V. B. Klepikov*, the competitor, the senior teacher of chair of the information technologies, NIRO)

**The family educational potential as a condition of social partnership of school and family**

(*M. K. Priyateleva*, competitor NIRO, senior teacher of chair of primary education NIRO)

**The criteria and diagnostic base of formation the educational and research activity of preschool children**

(*I. N. Mokhova*, the graduate student of NSPU of K. Minin, the senior teacher of chair of primary education NIRO)

**The principles of formation the professional readiness of future managers in the conditions of development of the information society**

(*A. G. Lyubimtseva*, the graduate student, the teacher of chair of mathematics and NSPU informatics of K. Minin)

**Psychological and pedagogical conditions of the development of motivation in achievements and informative activity of students in the course of training in the higher educational institutions**

(*E. I. Sayeva*, the graduate student, the senior teacher of chair of psychology of professional development of NSPU of K. Minina)

---

**The model of formation the communicative style in teaching students of not language specialties to English**

(*N. A. Skurikhin*, the graduate student of NSLU of N. A. Dobrolyubov)

**From the history of children's social movement: to the pioneriya 90 Anniversary**

(*V. A. Amosov*, the chairman of the board of public organization «Union of the pioneer

organizations» of the Nizhniy Novgorod Region)

**The problems of labor education at the Soviet school in 1964—1984**

(*V. A. Somov*, the Doctor of Historical Sciences, the associate professor of modern national history of NNSU of N. I. Lobachevsky; *D. V. Somova*, the leading expert of ZAO «1C — PARUS»)

Оригинал-макет подписан в печать 02.05.2012. Формат 84×108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 21,42.  
Тираж 400 экз. Заказ 1954.

Отпечатано в издательском центре  
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Распространяется по подписке.

Дата выхода в свет 04.06.2012